



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete

Avancerad nivå

### Tvåläraarsystem som pedagogisk praktik

---

**En kvalitativ studie om hur tio lärarpar beskriver hur tvåläraarsystemet påverkar deras undervisning och möjligheten att möta elevernas behov**

Författare: Karolina Björk

Institution: Institution för lärarutbildningen

Handledare: Mats Lundgren och Maria Olsson

Examinator: Juvas Marianne Liljas

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: PG3065

Högskolepoäng: 15 hp

Examinationsdatum: 23-01-04

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

## Sammanfattning

Tvåläraresystem är ett arbetssätt som blir vanligare i svenska skolan. Det går ut på att två klass- eller ämneslärare delar på ansvaret för eleverna och dess tillhörande planering, undervisning och bedömning. Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om hur tvåläraresystemet kan organiseras och genomföras i svensk kontext och hur arbetssättet ur ett lärarperspektiv påverkar undervisningen och möjligheter att möta elevernas behov. Det för att fylla den kunskapslucka som saknaden av svensk forskning kring tvåläraresystemet ger.

I kapitlet tidigare forskning presenteras internationell forskning om tvåläraresystemet som kallas co-teaching. Då det saknas forskning om tvåläraresystemet i ett svenskt perspektiv kommer därför även beprövad dokumenterad erfarenhet om tvåläraresystem i Sverige att presenteras. Utifrån den tidigare forskningen framkommer två bärande begrepp ”kollegialt samarbete i klassrummet” samt ”gruppering”, dessa kommer ligga som ett teoretiskt raster över studien.

I metodkapitlet beskrivs studiens tillvägagångssätt, beskrivning av informanterna, analysprocessen, etiska övervägande och en metoddiskussion. I resultatkapitlet presenteras informanternas beskrivning av undervisning och vilka konsekvenser det ger upphov till. Fokus ligger på vad den läraren som inte håller i undervisningen gör. I resultatet beskrivs även hur informanterna upplever att arbetssättet påverkar eleverna samt lärarnas möjlighet att möta elevernas behov. I diskussionsavsnittet förs resonemang kring resultatet i förhållande till den tidigare forskningen och de beprövade dokumenterade erfarenheter som presenterats i studien.

Slutsatser utifrån studiens resultat är att lärarna är positivt inställda och upplever det lättare att möta elevernas behov, göra anpassningar och skapa en roligare och bättre undervisning. Det framkom att respondenterna saknar bevis för att tvåläraresystemet ökar elevernas måluppfyllelse men att alla har en känsla av att måluppfyllelsen ökar eftersom de känner att de kan möta fler elevers behov. En viktigt förutsättning för arbetssättet är att lärarnas samarbete fungerar. Ytterligare en viktig slutsats är att det behövs forskning om tvåläraresystemet ur ett svenskt perspektiv.

Nyckelord: tvåläraresystem, tvålärareskap, samundervisning, co-teaching, co-teaching models.

# Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte.....	2
Frågeställning .....	2
Tidigare forskning och svensk beprövad erfarenhet om tvåläraresystem som pedagogisk praktik.....	3
Tvåläraresystemets framväxt.....	4
Att vara lärare i ett tvåläraresystem .....	4
Undervisningsmodeller av relevans i ett tvåläraresystem.....	6
Kollegialt samarbete i klassrummet .....	6
Modellen <i>team teaching</i> .....	6
Modellen <i>one teach and one assist</i> .....	7
Modellen <i>one teach and one observe</i> .....	8
Gruppering.....	8
Modellen <i>alternative teaching</i> .....	9
Modellen <i>parallel teaching</i> .....	9
Modellen <i>station teaching</i> .....	10
Homogen och heterogen gruppindelning.....	11
Möjligheten att möta elevernas behov .....	12
Studiens kunskapslucka.....	15
Teoretisk utgångspunkt .....	17
Metod .....	19
En kvalitativ studie .....	19
Validitet, reliabilitet och generalisering .....	19
Studiens genomförande .....	20
Urval och avgränsning .....	20
Par 1 .....	20
Par 2 .....	20
Par 3 .....	21
Par 4 .....	21
Par 5 .....	21
Par 6 .....	21
Par 7 .....	21
Par 8 .....	22
Par 9 .....	22

Par 10 .....	22
Datainsamling .....	22
Semistrukturerade intervjuer .....	22
Analys och tolkning .....	23
Etiska övervägande .....	25
Metoddiskussion .....	26
Resultat .....	28
Kollegialt samarbete i klassrummet .....	28
Rollfördelning vid genomgångar .....	29
Rollfördelning vid eget arbete .....	30
Grupperingar .....	31
Fasta grupper .....	31
Nivågruppering .....	31
Små grupper .....	32
Kooperativt lärande .....	33
Uppfattningar om att delas in i grupper .....	33
Vad lärarna behöver tänka på vid gruppindelning .....	34
Upplevelser av möjligheten att möta elevernas behov .....	34
Trygghet och relationer .....	34
Sociala aspekter .....	35
Kunskapsmässiga aspekter .....	35
Utmaningar med tvålärarsystem .....	36
Sammanfattning .....	37
Diskussion och slutsatser .....	38
Kollegialt samarbete i klassrummet .....	38
Gruppering .....	40
Möjligheten att möta elevernas behov .....	42
Slutsatser och fortsatt forskning .....	43
Referenser .....	46
Bilaga 1 .....	51
Intervjufrågor .....	51
Bilaga 2 .....	52
Bilaga 3 .....	53

## Inledning

I Sveriges skollag (1 kap. 8§ skollagen 2010:800) finner vi uttrycket ”En skola för alla” som beskriver att alla barn har rätt till likvärdig utbildning, det vill säga att skolan ska möta och tillgodose alla elevers olika behov. Av tradition är läraryrket ett ensamarbete där en lärare står själv och ska möta alla elevers olika behov, vilket är en svår uppgift i dagens heterogena skola och något som leder till frustration och otillräcklighet. Flera röster vittnar om lärarnas höga arbetsbelastning, frustration och stress (Killgren, 2021; Hedman, 2020 & Olsson, 2021). Kotte (2017) framhåller att fler resurser i klassrummet skulle underlätta lärarnas arbete, och Johansson och Halvarsson (2019) pekar på att det är ett komplext yrke att vara lärare. Samtidigt som lärare ska undervisa elever i en grupp ska de också möta elevernas individuella behov, parallellt med att det under tiden pågår en social interaktion och aktivitet i klassrummet som gör att oförutsägbara saker kan hända. Lindqvist (2019) framför att läraren ska ta hänsyn till elevernas kunskapsutveckling å ena sidan, och deras sociala utveckling och välmående å andra sidan.

Skolan och utbildningsystemet har sedan 1990-talet förändrats till följd av att kraven på lärarna har ökat samtidigt som resurser inte tillsatts i tillräcklig stor utsträckning (se t.ex. Persson, 2006). Detta har enligt Westling Allodi (2021) bidragit till att den svenska skolan inte klarat att möta alla elevers olika behov. Skolverket (2013) menar att grundskolläraryrket generellt innebär ett ensamarbete, både när det gäller planering, undervisning och efterarbete. Samtidigt anser Skolverket (2013) att kollegialt samarbete är viktigt. De menar att när lärare samarbetar med att analysera, utvärdera och planera undervisning ger det flera positiva pedagogiska effekter som till exempel genom en mer likvärdig utbildning och bedömning. Hedegaard-Soerensen, Riis Jensen och Børglum (2018) pekar på att i strävan efter att nå en inkluderande miljö i skolan har vikten och intresset av att lärare ska samarbeta ökat.

I internationell forskning är samarbete mellan lärare något som länge har studerats utifrån ett arbetssätt som kallas co-teaching. Det växte fram i USA på 1960-talet för att öka inkluderingen i klassrummet, med syfte att en lärare och en speciallärare delar på ansvar, planering, undervisning och stöttning (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007). Den här studien handlar om den svenska varianten av co-teaching som kallas tvålärarsystem. Arbetssättet beskrivs som ett kollegialt samarbete där två lärare delar på ansvar, planering, undervisning och bedömning av en grupp av elever. Kotte (2017) nämner tvålärarsystemet som en möjlig väg för att nå de utmaningar som den

traditionella ensamlärares ställs inför. Westling Allodi (2021) hävdar att kollegialt samarbete kan ta sig uttryck genom tvåläraresystemet och hon lyfter arbetssättet som en möjlig väg för att klara uppdraget att möta alla elevers behov. Det ger indikationer på att tvåläraresystemet kan vara ett effektivt arbetssätt för lärare att möta elevernas behov samt öka deras måluppfyllelse.

Det saknas i dagsläget svensk forskning om vilka effekter som följer med ett tvåläraresystem (Sundqvist, 2014; Gilbertsson & Lind 2021; Tidström, 2020). Ändå är det ett kollegialt samarbete som fler och fler skolor i Sverige övergår till. I Lärartidningarna kan man läsa flera artiklar som vittnar om fördelar och möjligheter med tvåläraresystemet (Färlin, 2021; Henke, 2021; Wallin, 2021; Hallonsten, 2021; Pålsen, 2020; Andersson, 2020; Tidström, 2021; Jonsson, 2019; Hedman, 2017 och Byström Sjödin, 2015). Det finns således goda skäl att undersöka hur lärare som arbetar i ett tvåläraresystem uppfattar sin roll, hur de organiserar sin undervisningen samt hur de uppfattar att det kollegiala samarbetet i klassrummet påverkar deras möjlighet att möta elevernas behov.

Mot bakgrund av de positiva erfarenheter som tycks omge tvåläraresystemet i svensk kontext, är det min avsikt att utgå ifrån och närmare studera hur lärare genomför sin undervisning i tvåläraresystem samt hur de uppfattar att arbetssättet påverkar eleverna samt möjligheterna att möta elevernas behov. Eftersom den forskning som finns i dag om två lärare i klassrummet inte utgår från svensk kontext vill jag även, så långt det låter sig göras, jämföra mitt resultat med vad tidigare dokumenterade erfarenheter och internationell forskning har visat för att kunna dra en del preliminära slutsatser utifrån detta. Resultatet kan på så sätt ligga till grund för att formulera förslag på fortsatt forskning inom detta fält.

## **Syfte**

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om hur tvåläraresystemet kan organiseras och genomföras i svensk kontext och hur arbetssättet ur ett lärarperspektiv påverkar undervisningen och möjligheter att möta elevernas behov.

## **Frågeställning**

- Hur organiserar lärarna sin undervisning när de är två lärare i klassrummet och vilka konsekvenser uppfattas detta ge upphov till?
- Hur beskriver lärarna att arbetssättet påverkar eleverna och möjligheterna att möta elevernas behov?

## **Tidigare forskning och svensk beprövad erfarenhet om tvåläraresystem som pedagogisk praktik**

Det saknas svensk forskning om tvåläraresystemet som organisatorisk ram, lärmiljö och pedagogisk praktik (se t.ex. Tidström, 2020). Med tanke på att studiens fokus ligger på den pedagogiska praktiken kommer jag därför i detta avsnitt presentera relevant internationell forskning som berör undervisningen inom co-teaching, vilket är inspirationskällan till tvåläraresystemet. Jag har genomgående i studien valt att behålla den engelska titeln på respektive undervisningsmodell som beskrivs i co-teaching (se t.ex. Friends et al. 2010). Dels på grund av att det saknas vedertagna översättningarna till svenska, dels för att co-teaching är ett internationellt fenomen.

Co-teaching har sin grund inom det specialpedagogiska fältet med syftet att flytta in specialpedagogiken i klassrummet och på så vis förbättra inkluderingen. Tvåläraresystemet har tagit inspiration av co-teaching förutom att det inte har ett specialpedagogiskt inslag utan innebär ett samarbete mellan två klasslärare eller mellan två ämneslärare med ett gemensamt ansvar för ett klass. Ett tvåläraresystem kan ses som ett alternativt sätt att organisera en skolas verksamhet med den grundläggande tanken att lärare i huvudsak ska genomföra sin undervisning i ett kollegialt samarbete med en (eller flera) kollegor i klassrummet.

Jag kommer, parallellt med den internationella forskningen, också utgå från de senaste dokumenterade beprövade erfarenheter som finns kring tvåläraresystem i Sverige. Litteraturen som används är Anders Tidströms (2020) *Tvålärareskap – Lokalproducerat och hållbart* som är en undersökning av åtta skolor i Sverige som arbetar i tvåläraresystem, Marie Gilbertsson och Magdalena Linds (2021) *Tvålärareskap i praktiken* där författarna utgår ifrån internationell forskning samt deras egna erfarenheter av tvåläraresystem samt Mats Lundgrens (2021) *Utvärdering av tvåläraresystemet vid Vasaskolan i Hedemora*. De dokumenterade beprövade erfarenheterna är relevanta eftersom de bidrar till att studien får ett svenskt perspektiv trots att det inte finns någon forskning om tvåläraresystemet i Sverige.

Tidström (2020) menar att forskning om co-teaching visar både fördelar och nackdelar med att vara två lärare i klassrummet. Gilbertsson och Lind (2021) pekar på att vi i Sverige kan lära oss av den internationella forskningen om co-teaching, exempelvis när det kommer till vad det innebär att vara två lärare i ett klassrum samt vilka undervisningsmodeller som kan användas när två lärare har lektion tillsammans. Det finns goda skäl att anta att tvåläraresystemet liknar de

pedagogiska utmaningar och möjligheter som skrivs fram av den internationella forskningen om co-teaching.

### **Tvåläraresystemets framväxt**

Sundqvist och Lönnqvist (2016) beskriver att i strävan att bedriva en inkluderande undervisning har vikten av lärares samarbete ökat. Inkludering har fått ett allt större betydelse i ett internationellt perspektiv, vilket har bidragit till att intresset för co-teaching ökat. Metoden började användas i USA redan på 1960-talet. I Finland kallas det kompanjonundervisning eller samundervisning. I Sverige kallas det samordnad specialundervisning, dubbelbemanning, tvålärareskap eller tvåläraresystem.

Krammer, Gastager, Paleczek, Gasteiger-Klicpera & Rossman (2018) förklarar att av tradition innebär co-teaching att det är en klass- eller ämneslärare och en speciallärare som samarbetar med varandra. Mycket av den internationella forskningen har den utgångspunkten eftersom det fortfarande är så bland annat i USA och i Finland. Sundqvist och Lönnqvist (2016) framhåller att syftet med att vara en speciallärare som undervisar tillsammans med en klass- eller ämneslärare är att nå en mer inkluderande undervisning där elever i behov av särskilt stöd inte exkluderas eller stämplas genom att en speciallärare hämtar ut elever från klassens gemenskap. Friend et al. (2010) förklarar att en annan faktor är att klass- och ämnesläraren har en kompetens och specialläraren har en annan kompetens och att de tillsammans kan hjälpa varandra att nå varje enskild individ. De menar att det inte är co-teaching om det sker utan samarbete med en speciallärare. Men Krammer et al. (2018) framhåller att de senaste åren har innebörden av co-teaching vidgats genom att det idag även kan vara två klass- eller ämneslärare som kollegialt samarbetar i klassrummet. Gilbertsson och Lind (2021) förklarar att det är svårt att kopiera hur man arbetar med co-teaching i andra länder eftersom skolsystemen skiljer sig åt. Enligt Tidström (2020), Gilbertsson och Lind (2021) och Lundgren (2021) innebär tvåläraresystem ur ett svenskt perspektiv två klass- eller ämneslärare som har ett kollegialt samarbete mellan sig både i och utanför klassrummet. Tvåläraresystem kan ses utifrån två olika nivåer, den ena handlar om skolans organisation där frågor som tid, rum och ekonomi behandlas och den andra nivån handlar om samarbete och undervisning. Det är det kollegiala samarbetet kring undervisning som denna studie avser att behandla.

### **Att vara lärare i ett tvåläraresystem**

Den internationella forskningen är överens om att en grundförutsättning för att co-teaching ska fungera är att båda lärarna är aktiva och tar ett gemensamt ansvar för att kunna möta alla elevers behov samt för planering, undervisning och bedömning (Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Friend



et al. 2010; KeelEy, 2015; Sundqvist, 2014; Hedegaard-Soerensen et al. 2018; Murawski, 2012; Scrugges et al. 2007). Enligt Gilbertsson och Lind (2021) är det en grundförutsättning för ett svenskt tvåläraresystem att lärarna ska samarbeta kring alla aspekter runt en klass. De ska undervisa, planera, bedöma och utvärdera sitt arbete tillsammans, och båda lärarna ska vara lika engagerade i det arbete som sker i och utanför klassrummet.

Den internationella forskningen är också samstämmig kring att den största utmaningen med co-teaching är få tiden att räcka till. Lärare i flera studier vittnar om att tiden för samplanering är svår att organisera, samtidigt som de hävdar att tid för samplanering är en förutsättning för att arbetssättet ska lyckas (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021; Mofield, 2020; Sundqvist och Lönnqvist, 2016; Friend et al. 2010; Keeley, 2015; Gurgur & Uzuner, 2011; Sundqvist, 2014; Solis, Vaughn, Swanson, & Mccully, 2012; Hedegaard-Soerensen et al. 2018; Kirkpatrick, Searle, Smyth, & Specht, 2019; Murawski, 2012; Scrugges et al. 2007). Friend et al. (2010) betonar att ett bra samarbete är grunden för att lyckas med arbetssättet och jämför det med ett äktenskap eftersom det är viktigt att de två som samarbetar kommer bra överens och har personkemi emellan sig. Scrugges och Mastropieri (2017) anser att det även är viktigt att de som ska samarbeta har en bra kommunikation med varandra. Det innebär att lärarna måste kunna lyssna på varandra och dela sina tankar och erfarenheter. Därför påstår både Friend et al. (2010) och Scrugges et al. (2007) att samundervisning bör bygga på frivillighet. Lärare som inte kommer överens eller som har för olika sätt att se på undervisning kommer hamna i konflikt med varandra som kan göra det svårt att kompromissa och samarbeta. Detta är enligt Sundqvist och Lönnqvist (2016) en utmaning som kan skapa oklarheter i ansvarsfördelning och oklara roller för lärarna. I Kokko, Takala och Pihlajas (2021) studie av 694 lärare i Finland kan de visa att ytterligare en utmaning med arbetssättet är att hitta par som passar bra tillsammans och som kan skapa bra relationer med varandra. I en kvalitativ intervjustudie av Taschid, Smith och Fogarty (2015) vittnar lärarna om att relationen med den de ska samarbeta med är avgörande för om arbetet ska fungera bra. I en metaanalys av 32 kvalitativa undersökningar av Scrugges et al. (2007) framkommer det att lärare som provat att arbeta i ett co-teaching team där samarbetet inte fungerat menar att det inte är värt det om man inte kommer överens eftersom det leder till frustration och irritation. I ett elevperspektiv kan det då leda till att arbetssättet inte blir effektivt för eleverna. Undersökningen visar att om lärarnas samarbete inte fungerar kan bedömning, planering och genomförande bli lidande, vilket kan leda till att eleverna inte får ta del av de fördelar som co-teaching kan ge. Det finns även risk för att regler och roller kan bli otydliga för eleverna.

## **Undervisningsmodeller av relevans i ett tvålärarsystem**

I Friend, Cook, Hurley-Chamberlain och Shambergers (2010) artikel *Co-Teaching: An Illustration of the complexity of collaboration in special education* beskrivs sex olika undervisningsmodeller för att organisera undervisningen i den befintliga lärmiljön. Modellerna kommer genomgående benämnas utifrån den engelska terminologin eftersom de är ett internationellt fenomen samt för att det inte finns några vedertagna översättningar till svenska. Modellerna kallas för *one teach and one observe*, *station teaching*, *parallel teaching*, *alternative teaching*, *team teaching* och *one teach and one assist*. Enligt Conderman och Hedin (2017) är syftet med modellerna att hjälpa lärarna att organisera sig i klassrummet, reglera gruppstorlekar, ge feedback och stöttning till eleverna. Det är samma undervisningsmodeller som Gilbertsson och Lind (2021) framhäver att även svenska lärare kan använda när de arbetar i ett tvålärarsystem.

Ploessl, Rock, Schoenfeld och Blank (2010) förklarar att det är viktigt att lärarna väljer undervisningsmodell utifrån målen i läroplanen, elevernas behov samt utifrån de förmågor man vill att eleverna ska utveckla. De betonar att välplanerade lektioner med en tydlig rollfördelning är viktigt när modellerna ska användas, vilket även Gilbertsson och Lind (2021) håller med om. Conderman och Hedin (2017) menar att valet av undervisningsmodell kan variera under en och samma lektion, till exempel genom att börja lektionen med *one teach and one assist*, för att sedan fortsätta med *parallel teaching* och sedan avsluta med *team teaching*. Lärarna i Strogilos och King-Sears (2019) kvalitativa undersökning ansåg att det var en nödvändighet att använda sig av olika undervisningsmodeller under en lektion och att valet av modell ska göras utifrån elevernas behov och lektionens mål. Resultatet visade att det var vanligast att lärarna började med *one teach and one assist* eller *one teach and one observe* för att sedan anpassa undervisningen efter elevernas behov.

## **Kollegialt samarbete i klassrummet**

Följande avsnitt ger en beskrivning av de tre modeller som Friends et al (2010) beskriver som är kopplade till att två lärare tillsammans undervisar i samma klassrum. Jag kommer genomgående använda de engelska titlarna på respektive undervisningsmodell.

### **Modellen *team teaching***

Den modell som Friend et al. (2010) kallar *team teaching* innebär att båda lärarna håller och leder lektionen tillsammans. Conderman och Liberty (2018) framhåller att lärarna då kan bidra med olika idéer, lösningar, förklaringar och strategier. Enligt Gurgur och Uzuner (2011) är *team*

*teaching* en av de modeller som kräver mest samarbete. Det är därför viktigt att tydliggöra lärarnas roller under lektionen så att lärarna vet vem som gör vad. Enligt Ploessl et al. (2010) är *team teaching* ett bra alternativ när lärarna är helt jämlika och i synergi med varandra. Cook och McDuffie-Landrum (2020) anser att *team teaching* bör användas först när lärarna känner sig både trygga med ämnet och att ha helklassundervisning tillsammans.

För att lyckas med *team teaching*, eller samundervisning som Gilbertsson och Lind (2021) kallar modellen, menar även de att det är viktigt att båda lärarna är samspelade och förstår varandras kommunikation. Det behöver vara prestigelöst och lärarna måste vara bekväma med varandra och att låta ordet och handlingarna bollas mellan varandra. Gilbertsson och Lind (2021) hävdar att modellen definierar tvålärarsystemet i klassrummet, men att modellen kräver både en ordentlig planering och ett tydligt samspel mellan lärarna. När modellen fungerar beskriver de samarbetet som en rytmisk dans där båda lärarna är aktiva och ger och tar av varandra.

En slutsats av Yopp, Ellis, Bonsangue, Duarte och Mezas (2014) undersökning var att lärarna upplevde att *team teaching* var den modell som gav den bästa effekten på elevernas lärande. Lärarna menade att det kunde ta ett tag att hitta sina roller med varandra, men när de gjort det blev det oftast bra. De upplevde att eleverna blev mer engagerade och uppmärksamma när båda lärarna var lika engagerade och delaktiga på lektionen. En nackdel med *team teaching* enligt en studie av Gurgur och Uzuner (2011) var att ljudnivån lätt blev för hög. I Keeleys (2015) kvantitativa studie bland högstadielärover i USA visar att eleverna ansåg att när lärarna arbetade med *team teaching* kunde eleverna hålla ett bättre fokus eftersom uppmärksamheten flyttades mellan lärarna.

### **Modellen *one teach and one assist***

Den modell som den internationella forskningen lyfter fram som den vanligaste modellen är enligt Friend et al. (2010) *one teach and one assist*. Den innebär att den ena läraren håller och leder lektionen medan den andra läraren cirkulerar runt i klassrummet och ger individuell stöttning. Cook och McDuffie-Landrum (2020) förklarar att modellen även kan användas om den ena läraren inte känner sig trygg i ämnet eller i att ha helklassundervisning. Ken-Maduako och Oyatogun (2015) anser att det är viktigt att man innan lektionen gjort en tydlig uppdelning av roller och uppgifter så att lärarna vet vem som gör vad under lektionen. Gilbertsson och Lind (2021) beskriver också vikten av att det behöver vara tydligt hur rollerna är fördelade. Men de betonar också att det är viktigt att den stöttande läraren är väl insatt i lektionens innehåll och moment så att båda kan ta en aktiv roll under lektionen. Där den stöttande läraren kan vandra

runt i klassrummet och stötta elever, fånga upp funderingar, få syn på saker som den undervisande läraren kanske missar eller förtydliga något för eleverna. Det kan också innebära att hen hjälper den undervisande läraren med praktiska ting som att ta fram material, samla in mobiler, rapportera in närvaro eller vara teknisk support.

Strogilos och King-Sears (2019) pekar på två viktiga aspekter som är avgörande för hur effektiv modellen kan bli. Den första aspekten är att modellen ska används för alla elever och inte bara för de elever som är i behov av särskilt stöd. Den andra aspekten innebär att de två lärarna ska variera rollerna mellan sig. Conderman och Libery (2018) ger exempel på problem om rollerna inte varierar och hävdar att om den ena läraren alltid tar rollen som den stöttande läraren får ofta eleverna lägre förväntningar på den läraren. Ett annat problem de lyfter är att den läraren som inte håller lektion ofta får ett ansvar för eleverna i behov av särskilt stöd, vilket kan göra att de blir exkluderade i stället för inkluderade i klassrummet. I Keeleys (2015) undersökning var ett av resultaten att eleverna upplevde *one teach and one assist* som den vanligaste modellen men också den minst effektiva, både för deras lärande och för lärarnas auktoritet och jämlikhet i klassrummet. Resultatet visade också att *one teach and one assist* inte gav elever i behov av särskilt stöd den hjälp de behöver. Gilbertsson och Lind (2021) framför att modellen kan vara en bra start om man är ny i ett tvålärarsystem, men precis som den internationella forskningen hävdar anser de det viktigt att rollerna varierar mellan paret.

### **Modellen *one teach and one observe***

En liknande modell är *one teach and one observe* där den ena läraren leder helklassundervisningen medan den andra för anteckningar till specifika elever eller håller koll på elevernas beteende och sociala interaktion i klassrummet (Friend et al. 2010). En slutsats i Pancsofar & Petroff (2016) kvantitativa studie är att de lärare som hade en negativ attityd till samundervisning använde denna modell oftare än andra lärare. Denna modell kräver minst samarbete av de sex modellerna eftersom den observerande läraren får en passiv roll (Pancsofar & Petroff, 2016). Conderman & Liberty (2018) anser att det är viktigt att lärarna byter roller även i den här modellen, så det inte är samma lärare som är den observerande hela tiden.

## **Gruppering**

Följande avsnitt ger en beskrivning av de tre modeller som Friend et al (2010) beskriver som är kopplade till olika sätt att gruppera en klass när man är två lärare. Jag kommer genomgående använda de engelska titlarna på respektive undervisningsmodell.

### **Modellen *alternative teaching***

Friend et al. (2010) beskriver en undervisningsmodell som kallas *alternative teaching* som innebär att den ena läraren undervisar större delen av en klass, medan den andra läraren undervisar en mindre grupp. Indelningen kan ha olika syften beroende på behov, till exempel repetition, utmaningar, ge förkunskap eller extra hjälp. Scrugges et al. (2007) anser att det kan vara bra om modellen används under en begränsad tidsperiod så eleverna inte missar för mycket av helklassundervisningen. En fördel enligt Ploessl et al. (2010) är att modellen är bra om en mindre grupp av elever behöver få andra instruktioner eller anpassade instruktioner än resterande klass. Cook och McDuffie-Landrum (2020) framhåller att det ska vara välplanerat, vilka elever som behöver vara i den mindre gruppen samt att det är viktigt att eleverna inte missar något de behöver i den ordinarie undervisningen. Enligt Conderman och Liberty (2018) behöver lärarna variera rollerna mellan sig för att kunna upprätthålla jämlikhet mellan paren samt att de grupper som väljs ut bör ha varierade syften. I Strogilos och King-Sears (2019) undersökning visade resultatet att lärarna som arbetade med modellen ansåg den bra, eftersom det gav dem möjlighet att vara flexibla och göra olika grupperingar anpassat till elevernas behov inom den ordinarie undervisningen.

Gilbertsson och Lind (2021) kallar modellen för individualiserad undervisning, vilket också är syftet med modellen. De menar att modellen ger lärarna möjlighet att arbeta med en mindre grupp eller ibland med enskilda elever, vilket gör det lättare att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov. De beskriver att lärarna på förhand kan ha bestämt gruppering eller att de sker utifrån behov som framträder under lektionen. De anser att den mindre gruppen kan bestå av elever som behöver extra stöttning eller elever som behöver mer utmaning. I praktiken förklarar de att det oftast blir de elever som behöver extra stöttning som blir en del av en mindre gruppen. För önskad effekt behöver därför den individualiserade undervisningen bygga på frivillighet hos eleverna för att det ska bli givande och tryggt för dem.

### **Modellen *parallel teaching***

En modell som den internationella forskningen kallar *parallel teaching* innebär enligt Friend et al. (2010) att lärarna delar upp klassen i två grupper och undervisar varsin grupp. De använder då samma material, men kan ge instruktioner mer individualiserat och på så vis blir eleverna mer aktiva. Det är då viktigt, enligt Cook och McDuffie-Landrum (2020), att båda lärarna är väl insatta i materialet och känner sig trygga att undervisa i det för att modellen ska vara ett effektivt sätt för inläring. Conderman och Liberty (2018) anser att det ska vara heterogena

grupper, alltså att elever i behov av särskilt stöd delas in i båda grupperna. Medan Solis et al. (2012) hävdar att grupperna kan vara både homogena och heterogena.

Förutom möjligheten att ge eleverna mer talutrymme genom att delas upp i mindre grupper är en annan fördel med *parallel teaching* enligt Gilbertsson och Lind (2021) att kunna laborera med grupp sammansättningar. Även om innehållet i undervisningen ska vara lika så kan några elever ha behov av genomgång i ett lugnare tempo eller så kan trygghet vara ett motiv till gruppindelning. Gilbertsson och Lind (2021) framhåller därför att grupperna inte behöver vara lika stora.

Ken-Maduako och Oyatogun (2015) och Ploessl et al. (2010) lyfter en annan fördel med *parallel teaching* då modellen öppnar möjligheten för olika inlärningsmetoder som kan anpassas efter elevernas behov. I en studie av Yopp et al. (2014) ansåg 70 procent av lärarna att de lyckades använda modellen framgångsrikt genom att de kände att de kunna möta elevernas behov på ett bra vis. Övriga 30 procent ansåg att det kunde bli för hög ljudnivå samt att det fanns en risk att eleverna blev distraherade av att delas upp. I Keeleys (2015) studie framkom det att vid *parallel teaching* upplevde eleverna det positivt att delas upp i mindre grupper för att få en mer individualiserad undervisning.

### **Modellen *station teaching***

*Station teaching* är en annan modell där eleverna delas in i tre stationer. Där två av stationerna har var sin lärare som undervisar och på den tredje stationen ska eleverna arbeta självständigt. Elevgrupperna cirkulerar runt till de olika stationerna i ett förbestämt system (Friend et al. 2010). Eller så cirkulerar lärarna runt mellan stationerna (Saloviita & Takala, 2010). I en metaanalys av Solis, Vaughn, Swanson, & McCully (2012) framkommer det att uppdelningen kan innebära att klassen delas upp i fyra till fem grupper om tre till fem elever i varje grupp, som kan vara både homogena eller heterogena gruppindelningar. För att verkställa denna modell menar Cook & McDuffie-Landrum (2020) att lärarna påförhand bestämt hur många stationer de ska ha, hur länge eleverna ska vara på varje station och hur de ska dela upp elever i behov av särskilt stöd. Cook & McDuffie-Landrum (2020) anser att modellen kan vara bra att använda när lärarna känner att de kan bidra med olika kunskaper och ansvar och utifrån det organisera stationerna. De menar att en fördel med *station teaching* är möjligheten att ge olika och mer individualiserade instruktioner vid olika stationer.

Nackdelar som framkom i Gurgur & Uzuner (2011) observationsstudie var att *station teaching* kunde leda till svårigheter som att hålla ordning i klassen om det var för många elever vid den

stationen utan lärare, om eleverna hölls kvar för längre på varje station eller att eleverna vandrande mellan stationerna vilket skapade en hög ljudnivå i klassrummet. I en pilotstudie av Ellis, Bonsangue, Duarte & Meza (2014) framkom det att den modell som 80 procent av lärarna tyckte var mest framgångsrik var *station teaching*, trots att de tyckte att den krävde mycket planeringstid, var svår att implementera, samt att lektionen blev en utmaning eftersom förflyttningen mellan stationerna tog tid och de ansåg att klassrummet var för litet att röra sig i.

### **Homogen och heterogen gruppindelning**

Solis et al. (2012) förklarar att homogena och heterogena grupper är två varianter att dela in en klass i. Homogen indelning innebär att gruppen delas efter elevernas behov, prestation eller kunskap i ett ämne. Oftast används den indelningen när en grupp behöver träna mer på ett ämne eller behöver mer utmaning. Heterogen indelning innebär att gruppen delas så att gruppens mångfald förblir intakt, elevernas behov, prestation eller kunskap blandas i grupperna så de förblir heterogena. Lärarna kan använda samma material i båda grupperna, men eleverna får chans till större deltagande och interaktion med läraren.

I en metaanalys av Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse och Bosker (2015) jämförs effekten av homogena och heterogena grupper. Resultatet visar att homogena grupper som är baserade på elevers förmåga och kunskap ger negativa effekter på till exempel elevers läsinlärning om man tillhör de svagpresterande eleverna, inga effekter på medelpresterande och några positiva effekter på högpresterande elevers läsinlärning. Frykedal (2008) förklarar att generellt sett missgynnar homogena grupper de lågpresterande eleverna eftersom de inte kan få utmaning och draghjälp av de högpresterande eleverna. Däremot gynnas högpresterande elever av att sättas i homogena grupper. Giota (2013) visar i en forskningsrapport att homogena grupper i form av nivågruppering inte får de positiva effekterna för eleverna som lärare ofta vill hävda, utan i stället blir det snarare en hjälp för lärarna och inte för eleverna. Vidare förklarar hon att det kan vara gynnsamt för de högpresterande eleverna, men att de lågpresterande eleverna påverkas negativt i form av sämre självkänsla och motivation samt att lärare tenderar att ställa lägre krav på eleverna i en lågpresterande grupp.

I Giota och Emanuelssons (2011) kvantitativa studie bland rektorer på högstadiet och lågstadiet i Sverige undersöktes användandet av nivågruppering. Det framkom att 25 procent av rektorerna ansåg det vanligt förekommande med nivågrupperingslösningar på deras skolor, både på lågstadiet och högstadiet. Giota och Emanuelsson (2011) anser att för att undvika inlåsningseffekter måste nivågrupperingar eller särskilda undervisningsgrupper vara tillfälliga

och ständigt utvärderas om de ska användas. Även om lösningarna enligt rektorerna görs med elevernas bästa i fokus, kan det få motsatta effekter. De menar att olika typer av differentierade undervisningsgrupper kan bli en lösning som gynnar den resterande klassen eller läraren, i stället för den eller de specifika eleverna.

### **Möjligheten att möta elevernas behov**

I Kokko, Takala och Pihlaja (2021) studie av 694 lärare visar resultatet att de flesta lärarna i studien är positiva till co-teaching och ser många fördelar. Studien visar att lärare upplever det lättare att hjälpa eleverna och ge dem det stöd de behöver samt att lärarna kan hjälpa varandra att reflektera över undervisningen, vilket de anser leder till en förbättrad undervisning. Resultatet visar att arbetsättet ger lärarna bättre möjlighet att skapa bra relationer till eleverna, lugnare klassrumsklimat och en effektivare undervisning. Enligt Koko et al. (2021) är en fördel att lärarna har möjlighet att dela klassen i mindre grupper, vilket möjliggör en differentierad undervisning där lärarna lättare kan möta eleverna i heterogena klassrum. I en metaanalys av Scrugges, Mastropieri och Mcduffie (2007) framkommer det att både lärare och elever generellt är positivt inställda till co-teaching. Friend et al. (2010) framför att elever i behov av särskilt stöd tenderar att få högre betyg och bättre närvaro av co-teaching.

I Hassani Soundmand och Ahours (2020) studie anser eleverna att en fördel med co-teaching är att de har tillgång till två lärare. Eleverna menar att det leder till bättre ordning i klassrummet, att eleverna får mer feedback och att lärarna kan förbygga konflikter på ett bättre vis. Resultatet visar även att eleverna upplever att arbetssättet gör att de får mer individualiserade instruktioner. En slutsats i Dagli Gokbulut, Akcamete och Guneylis (2020) undersökning är att eleverna upplevde att de kunde få mer hjälp och få ta del av olika inlärningsmetoder när de hade tillgång till två lärare. Studien kom fram till att eleverna upplevde att modellen *team teaching* gjorde det lättare för dem att ta till sig kunskap samt att eleverna hade en positiv inställning till lärande och att deras läsförmåga blev bättre. I Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) kvalitativa studie av fyra skolor i Finland visar resultatet att samundervisning, enligt lärarna, ger flera fördelar för eleverna. Då två lärare i klassrummet gör det lättare att ge eleverna individuell hjälp, skapa en högre kvalitet på undervisningen samt att det är lättare att skapa arbetsro. Resultatet visar även att eleverna får möjlighet att välja vilken lärare de vill anförtra sig till samt att det ger sociala vinster i form av att det finns fler lärare att bygga relation med och skapa förtroende för. Även Friend et al. (2010) pekar på att lärare upplever att arbetssättet minskar stigmatiseringseffekter hos elever i behov av särskilt stöd samt att det öppnar upp möjligheten till en mer individualiserad undervisning för alla elever.



En fördel som flera forskare lyfter fram med att vara två lärare i klassrummet är att det ger möjlighet att hjälpas åt att ge eleverna olika perspektiv och lösningar på problem (Koko, Takala & Pihlaja, 2021; Dagli Gokbulut, Akcamete & Guneyli, 2020; Hassani Soundmand & Ahour, 2020; Hedegaard-Soerensen et al. 2018; Scrugges et al. 2007). Flertalet forskningsrapporter kommer fram till att två lärare ökar möjligheten att stödja fler elever och tillgodose deras olika behov än vad en ensam lärare kan göra (Hassani Soundmand & Ahour, 2020; Krammer et al. 2018; Sundqvist & Lönnqvist, 2016, Tschida et al. 2015; Scrugges et al. 2007).

Sundqvist och Lönnqvists (2016) litteraturstudie visar på inlärningsmässiga fördelar i form av högre betyg, möjlighet till mer individualiserad hjälp och att elever i behov av särskilt stöd förbättrade sina prestationer. Cook och MuDuffie-Landrum (2020) visar på flera studier som indikerar på att co-teaching är gynnsamt för elever i behov av särskilt stöd. De visar också på studier som indikerar på det inte spelar någon roll för elever i behov av särskilt stöd om de undervisas med eller utan co-teaching. Enligt Sundqvist och Lönnqvist (2016) framkom även sociala fördelar i form av att lärarna kan ge eleverna mer uppmärksamhet, vilket skapar närmare relationer som i sin tur resulterar i att det blir lättare för lärarna att möta elevernas behov. Dagli Gokbulut, Akcamete och Guneyli (2020) visar i sin studie att co-teaching ger sociala fördelar för eleverna genom att eleverna upplevs trivas bättre samt vara glada och nöjda att vara i skolan. En slutsats i deras studie var att klassrumsklimatet blev bättre.

I en kvalitativ och kvantitativ studie om elevers upplevelse av co-teaching presenterar Harter och Jacobi (2018) ett resultat som visar att eleverna generellt är positiva. Resultatet bygger på elevernas åsikter om samarbetsmodellen *team teaching*. Elever uppskattar att ha två lärare eftersom de har mer kunskap tillsammans än vad en lärare har. De beskriver även att de då kan få olika perspektiv presenterat för sig och upplever att svaren på deras frågor blir mer trovärdiga, eftersom två lärare kan hjälpas åt samt att de får uppleva olika undervisningsstilar eftersom lärarna är olika. Harter och Jacobis (2018) resultat indikerar att co-teaching förbättrar elevernas inläring eftersom det blir en effektivare undervisning. Enligt studien gillar eleverna sina lärare mer och det gör att de känner en större motivation och engagemang som i sin tur leder till att de lär sig mer.

En slutsats som Mofield (2020) gör är att arbetssättet är fördelaktigt för elevernas inläring, både för starka och svaga elever. Resultat i Boland, Alkhalifa och Al-Mutairis (2019) jämförelse mellan elever som blivit undervisade av ett co-teaching team kontra elever som blivit undervisade av en ensam lärare, visar att eleverna som blivit undervisade av två lärare i genomsnitt fick högre betyg.

I Tidströms (2020) undersökning är det tydligt att de intervjuade lärarna är positiva till tvålärarsystemet och att arbetssättet frambringar en entusiasm hos lärarna. De fördelar som lärarna bland annat lyfter fram är att eleverna blir mer sedda med två lärare, eleverna får en ökad trivsel och närvaro, undervisningen blir bättre och effektivare samt att bedömningen blir mer rättssäker. Tidströms (2020) resultat indikerar på ökad måluppfyllelse men ingen statistik som visar det presenteras. Även Gilbertsson och Lind (2021) framhåller att de positiva aspekterna tveklöst är störst, eftersom lärarna kan göra individanpassningar, bedömningen blir mer rättssäker samt att de upplever det betydligt roligare att jobba när de alltid finns någon att diskutera med. Även Lundgrens (2021) utvärdering visar att tvålärarsystemet blir mer rättssäker eftersom lärarna sambedömer, vilket ökar chansen till en mer likvärdig bedömning för eleverna.

Lundgren (2021) beskriver att lärarna upplever att vara två lärare i klassrummet ökar tryggheten för eleverna, och att det blir lättare att hålla ordning och struktur i klassrummet, vilket leder till att eleverna får hjälp snabbare och det blir mindre oro och prat i klassrummet. Genom att vara två lärare ges möjligheten för eleverna att få förklaringar på olika sätt samt att eleverna kan välja vilken lärare de har bäst förtroende för och vill vända sig till. Lärarna i utvärderingen anser att den gemensamma planeringen skapar bättre undervisning på grund av diskussionerna som kan ge nya perspektiv samt öka kreativiteten. En annan fördel som lyfts fram är att båda lärarna är insatta i planeringen, vilket underlättar om någon blir sjuk eftersom det då blir lättare att hålla en röd tråd i undervisningen. Enligt Gilbertsson och Lind (2021) är vinsterna för eleverna större än utmaningarna med ett tvålärarsystem eftersom eleverna till exempel blir mer sedda, får högre måluppfyllelse, får bättre möjligheter till anpassningar, får en mer varierad och flexibel undervisning samt en mer likvärdig bedömning.

Sundqvist och Lönnqvists (2016) litteraturstudie visar att de inlärningsmässiga nackdelar som framkom var att elever med funktionsnedsättningar inte fick tillräcklig hjälp, att lärarnas olikheter vid genomgångar kunde leda till förvirring, högre frånvaro och sämre elevdisciplin, dock framkom fler fördelar än nackdelar i de studier som analyserats. Harter och Jacobi (2018) kom fram till att en nackdel som några elever ansåg med *team teaching* modellen var att det kunde bli rörigt och oklart med två lärare som gav instruktioner. Friend et al. (2010) påpekar att en del speciallärare är osäkra kring vad det tycker om upplägget eftersom de anser att arbetssättet inte passar alla elever.

En utmaning med tvålärarsystem som Tidström (2020) kom fram till var att samspelet och samarbetet mellan de två lärarna är betydelsefullt. Om inte det fungerar så kommer fördelarna

som med tvåläraresystem inte att inträffa. En aspekt är bristande tid för gemensam planering, vilket kan leda till bristande kommunikation och ojämlig arbetsfördelning. Arbetsättet kommer då inte fungera väl om de som samarbetar drar åt olika håll. För att ett tvåläraresystem ska fungera bra måste de två som samarbetar ha ett bra samspel och dra åt samma håll. Även Gilbertsson och Lind (2021) beskriver att en utmaning är att få tid till allt som ska göras utanför klassrummet och att det kan vara svårt när två lärare ska samarbeta. De förklarar att till en början kommer det att ta extra tid för paret att planera och arbeta med undervisningsmodellerna. Lärarna i Lundgrens (2020) utvärdering lyfter också fram den gemensamma planeringen som ett hinder om inte tid ges. Det är svårare schematekniskt att få till tid för gemensam planering samt att det tar längre tid att planera när man är två, men att det i slutändan leder till bättre undervisning om tid ges. Enligt Tidström (2020) kan prestige bli ett problem om de två som samarbetar inte har ett bra samspel med varandra. Den största utmaningen för eleverna är, enligt Gilbertsson och Lind (2021), att större grupper kan vara jobbigt för elever i behov av särskild stöd samt att eleverna kan tycka att det är jobbigt att bli indelade i olika gruppkonstellationer. De anser dock att genom noggrann förberedelse för elever i behov av särskilt stöd så kan man klara den utmaningen.

Sammanfattningsvis kan slutsatsen dras att den beprövade erfarenheten som finns dokumenterad om tvåläraresystem i Sverige uppvisar liknande resultat som den internationella forskningen som finns om co-teaching. Trots att co-teaching bygger på att det är en speciallärare som samarbetar med en klass- och ämneslärare verkar tvåläraresystemet och dess kollegiala samarbete ge samma fördelar, nackdelar och utmaningar.

### **Studiens kunskapslucka**

Sammanfattningsvis kan man i litteraturgenomgången se att den internationella forskningen om co-teaching och den dokumenterade beprövade erfarenheten om tvåläraresystemet i hög grad pekar i liknande riktningar. Både Tidström (2020), Lundgren (2021) och Gilbertsson och Lind (2021) hänvisar till och stödjer sina antaganden och erfarenheter på den internationella forskningen, vilket kan vara en orsak till likheterna. Den internationella forskningen om co-teaching har sin utgångspunkt i det specialpedagogiska fältet, medan tvåläraresystemet bygger på att två klass- eller ämneslärare samarbetar utan specialpedagogiskt inslag i klassrummet. Trots det är skillnaden mellan arbetssätten minimala. Därför bör vetenskaplig forskning utföras inom detta fält. Det kan då hända att likheterna och samstämmigheten mellan co-teaching och tvåläraresystem kvarstår, men utan vetenskaplig forskning om tvåläraresystemet är det bara ett antagande som kan göras.

Den framträdande kunskapsluckan i denna studie är att det saknas svensk forskning om tvålärarsystemet, dock tyder mycket på att den internationella forskningen ändå är relevant att använda för att studera tvålärarsystemet på grund av dess släktskap. I denna studie kommer jag därför jämföra mitt resultatet med den internationella forskningen och den svenska beprövade erfarenheten. Jag gör det för att vetenskapligt försöka närma mig det svenska tvålärarsystemet och för att bidra till att fylla den kunskapslucka som bristen på vetenskaplig forskning medför, men också för att det är relevant att se om det går att ställa den internationella forskningen mot mitt resultatet och utifrån det se om möjligheten finns att dra några slutsatser.

## Teoretisk utgångspunkt

Det teoretiska ramverket för denna studie utgår ifrån den tidigare forskningen om co-teaching, och där går det att urskilja två bärande begrepp som är av vikt för att närmare förstå vad som sker när två lärare undervisar tillsammans. Det är ”kollegialt samarbete i klassrummet” och ”gruppering”.

Kollegialt samarbete i klassrummet ska förstås utifrån den tidigare forskningens beskrivning av två lärare som undervisar tillsammans i ett klassrum och att det då finns olika sätt att organisera den undervisningen. Flertalet studier (se. t.ex Sundqvist & Lönnqvist, 2016) lyfter vikten av att båda lärarna i ett sådant kollegialt samarbete tar ett gemensamt ansvar för planering, undervisning, bedömning och eleverna. Friend et al. (2010) lyfter sex undervisningsmodeller som kan användas vid co-teaching, och är de modeller resterande forskning bygger på. Conderman och Hedin (2017) beskriver att modellerna är en hjälp för lärarna att organisera undervisningen i klassrummet, reglera gruppstorlekar samt ge feedback och stöttning till eleverna. Modellerna kallas *one teach and one assist*, *one teach and one observe*, *team teaching*, *station teaching*, *parallel teaching* och *alternative teaching*.

Utifrån begreppet kollegialt samarbete blir de tre första modellerna relevanta. Både *one teach and one assist* och *one teach and one observe* går ut på att en lärare håller i lektionen medan den andra läraren får en assisterande eller en observerande roll i undervisningen. *Team teaching* innebär att båda lärarna håller lektionen tillsammans (Friend et al, 2010). Det kollegiala samarbetet i klassrummet öka enligt flertalet forskare möjligheten för lärarna att hjälpa fler elever och tillmötesgå fler elevers behov än vad en ensam lärare kan göra (se t.ex Hassani Soundmand & Ahour, 2020).

Grupperingar ska förstås utifrån den tidigare forskningens beskrivning av att lärarna kan dela in eleverna i grupper och undervisar i var sin grupp. Utifrån de ovannämnda modellerna är det de tre senare modellerna som Friend et al. (2010) beskriver som handlar om olika sätt att gruppera. *Station teaching* innebär att eleverna delas in i flera mindre grupper. De andra två innebär att lärarna håller i var sin undervisning i var sin grupp. Vid *parallel teaching* så delas elevgruppen in i två grupper men undervisas om samma innehåll. *Alternative teaching* innebär att den ena lärare undervisar en större grupp och den andra läraren undervisar en mindre grupp som kan ha olika motiv, till exempel repetition eller extra utmaning (Friends et al, 2010)

För att analysera studiens empiriska material har jag använt mig av begreppen ”kollegialt samarbete i klassrummet” och ”grupperingar” som analytiska riktningar. Det betyder att

begreppen och den forskning de utgår ifrån, bidrar till att rikta min blick i analysarbetet, mot de fenomen som enligt tidigare forskning är centrala när två lärare undervisar tillsammans. Genom att använda den tidigare forskningen och de bärande begreppen som ett teoretiskt raster i denna studie, möjliggör jag att spegla mitt empiriska material, utifrån svensk kontext, mot resultatet från den internationella forskningen. Detta för att på så vis se om det finns likheter av undervisningserfarenheter mellan det svenska tvålärarsystemet och den internationella forskningen om co-teaching. Det teoretiska rastret i form av de bärande begreppen ska förstås som en hjälp att vetenskapligt möjliggöra en analys av resultatet och förhoppningsvis finna relevanta slutsatser.

## **Metod**

Kapitlet inleds med en presentation av vilken metod som använts vid undersökningen för att sedan beskriva studiens genomförande utifrån urval, avgränsning och presentation av de par som intervjuats. Därefter följer ett avsnitt om datainsamling, analys och tolkning, etiska övervägande och sedan avslutas kapitlet med en metoddiskussion.

### **En kvalitativ studie**

Jag har valt en kvalitativ ansats för att genomföra den här undersökningen. Kvale och Brinkman (2019) menar att en kvalitativ studies huvudsakliga syfte är att förstå omvärlden eller ett fenomen utifrån informanternas erfarenheter och upplevelser. I en kvalitativ undersökning ges möjlighet att tolka både det som sägs och sättet som det sägs på. Den som intervjuar behöver vara påläst om ämnet för att kunna tolka tonfall och kroppsliga uttryck så som till exempel ansiktsuttryck. Det är viktigt att både kunna lyssna till respondenternas åsikter och beskrivningar som presenteras samt att kunna läsa och tolka mellan raderna. Vidare menar de att ett av målen med en kvalitativ studie är att hitta variationer och skillnader i utsagorna.

Bryman (2018) lyfter en kritik som riktar sig mot den kvalitativa forskningen som är att den kan bli för personlig och subjektiv. Detta genom att forskaren kan få ett nära och personligt förhållande till respondenterna samt att analysen och resultatet bygger på forskarens uppfattning om vad som är viktigt. Kritiker hävdar då att det kan leda till feltolkningar samt att forskaren kan bli för otydlig, till exempel genom val av teman, vilket kan leda till svårigheter för läsaren att förstå varför specifika val ha gjorts. Denna risk har jag försökt undvika genom att förhålla mig så objektivt som möjligt till det empiriska materialet samt genom att beskriva forskningsprocessen så att läsaren kan följa tillvägagångssättet och få förståelse för de val som gjorts, till exempel val av teman.

### **Validitet, reliabilitet och generalisering**

För att bedöma trovärdigheten i en kvalitativ forskning menar Kvale och Brinkman (2014) att begreppen reliabilitet, validitet och generalisering är viktiga. Utifrån från de begreppen kan studien tillförlitlighet diskuteras. Bryman (2018) menar att kritiker framhåller att det blir svårt att generalisera en kvalitativ studie eftersom en liten grupp inte kan representera en större grupp av individer. En studies överförbarhet och pålitlighet blir viktiga begrepp i frågan och han menar att en studies överbarhet handlar om att studien strävar efter ett djup snarare än en bredd, på ett sådant vis att beskrivningarna är så pass väl och utförligt beskrivna att läsaren själv kan avgöra hur överförbart resultatet är. Därför påpekar han att pålitligheten avgörs genom hur väl

hela forskningsprocessen är framskriven, därför beskriver jag nedan hur jag har gått till väga för att komma fram till ett resultat. Jag har beskrivit tillvägagångssättet för att hitta informanter samt hur jag genomfört intervjuerna. När jag beskriver analysprocessen har jag försökt att så noga som möjligt återge de steg jag genomfört för att på så vis öka studiens tillförlitlighet.

## **Studiens genomförande**

### **Urval och avgränsning**

Jag började att skicka ut förfrågan till 15 rektorer för låg- och mellanstadiet i en kommun som jag hade läst om jobbade med co-teaching, men ingen av rektorerna visade intresse. Jag fick då med hjälp av tidningsartiklar och genom att prata med lärare i olika kommuner söka upp skolor som arbetar i tvåläraresystem med delat ansvar för en klass. Det har varit svårt att hitta intervjupersoner eftersom jag velat intervjua lärare i olika kommuner. I några fall har de intervjuade lärarna arbetet med större elevgrupper och med fler än två pedagoger involverade, vilket jag inte ansåg som problematiskt i förhållande till mitt syfte eftersom de lärarna också arbetar i ett kollegialt samarbete i klassrummet. Sökandet avgränsades till låg- och mellanstadielärare och deras praktiska arbete i klassrummet. Jag fick kontakt med tio lärarpar i fyra olika kommuner på fem olika skolor som alla jobbar tillsammans med minst en lärare.

Nedan ges kort fakta om respondenterna och deras klass samt skola. Jag har valt att benämna dem med fiktiva könsneutrala namn, detta för att aidentifiera dem enligt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017).

### **Par 1**

Mika och Kim är båda utbildade lärare och arbetar på lågstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på cirka 50 elever. Till sin hjälp har de två utbildade fritidspedagoger, två klassrum samt ett grupprum att tillgå. Lärarna beskriver en stor spridning av behov i klassen, både kunskapsmässigt och socialt. Skolan har en specialpedagog att tillgå vars främsta uppgift är handleda kollegiet och gör utredningar. På skolan finns det inte några externa stödinsatser att tillgå utan resurserna är fördelade i klasserna.

### **Par 2**

Cleo och Eli är båda utbildade lärare och arbetar på mellanstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på cirka 30 elever och lärarna beskriver en spridning av behov i klassen. De har tillgång till ett klassrum och ett grupprum. På skolan finns det stödinstitutioner i form av särskola och en speciallärare, i övrigt är resurserna fördelade i klasserna.



### **Par 3**

Lee och Noa är båda utbildade lärare och arbetar på mellanstadiet kring en elevgrupp på cirka 30 elever. Lärarna beskriver en spridning av behov och att det största behovet är bristande språkkunskaper på grund av många nyanlända elever. De har tillgång till två klassrum och på skolan finns det en specialpedagog som arbetar med handledning och utredningar. På skolan finns det inte några externa stödinsatser att tillgå utan resurserna är fördelade i klasserna.

### **Par 4**

Billie och Lo är båda utbildade lärare och arbetar på mellanstadiet. De samarbetar tillsammans med en tredje utbildad lärare kring en elevgrupp på cirka 30 elever. Lärarna beskriver en spridning av behov och det är därför de är tre i stället för två lärare. De har tillgång till ett klassrum och ett grupprum. På skolan finns det stödinstanser i form av särskola och en speciallärare, i övrigt är resurserna fördelade i klasserna.

### **Par 5**

Robin och Nico är båda utbildade lärare och arbetar på lågstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på cirka 30 elever. Lärarna beskriver en stor spridning av behov i klassen, de har tillgång till ett klassrum och tre grupprum. Skolan har tillgång till en specialpedagog och en skolpsykolog som arbetar med observationer och handledning. På skolan finns det inte några externa stödinsatser att tillgå utan resurserna är fördelade i klasserna.

### **Par 6**

Ellis och Ziggy är båda utbildade lärare och arbetar på mellanstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på cirka 30 elever. Lärarna beskriver en spridning av behov i klassen och de har två klassrum och ett grupprum att tillgå. På skolan finns det stödinstanser i form av särskola och en speciallärare på tjugo procent, i övrigt är resurserna fördelade i klasserna.

### **Par 7**

Jordan och Bonnie är båda utbildade lärare och arbetar på mellanstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på cirka 30 elever. Lärarna beskriver en stor spridning av behov i klassen, både kunskapsmässigt och socialt. På grund av medicinska behov har de en fritidspedagog kopplad till klassen samt tillgång till ett klassrum och ett grupprum. Skolan har en specialpedagog att tillgå vars främsta uppgift är handleda kollegiet. På skolan finns det inte några externa stödinsatser att tillgå utan resurserna är fördelade i klasserna.

## **Par 8**

Gill och Isa är båda utbildade lärare och arbetar på lågstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på 23 elever. Lärarna beskriver en spridning av behov i klassen. Skolan har tillgång till vissa elevresurser och speciallärare som jobbar med elever i grupp eller enskild samt handledning av personal. De beskriver att de har bra tillgång till lokaler förutom klassrummet med whiteboard på flera väggar har de också två grupprum att tillgå.

## **Par 9**

Jona och Lex är båda utbildade lärare och arbetar på mellanstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på ca 40 elever och till sin hjälp har de en utbildad lärare, de har två klassrum att tillgå samt ett mindre grupprum. Skolan har en specialpedagog att tillgå vars främsta uppgift är handleda kollegiet och gör utredningar. På skolan finns det inte några externa stödinsatser att tillgå utan resurserna är fördelade i klasserna

## **Par 10**

Sam och Pax är båda utbildade lärare och arbetar på lågstadiet. De samarbetar kring en elevgrupp på ca 40 elever och till sin hjälp har de en utbildad lärare utan ämnes och mentorsansvar. De har två klassrum att tillgå samt ett mindre grupprum. Skolan har en specialpedagog att tillgå vars främsta uppgift är handleda kollegiet och gör utredningar. På skolan finns det inte några externa stödinsatser att tillgå utan resurserna är fördelade i klasserna

Alla paren beskriver att de har en kunskapsmässig spridning i sina klasser, ett av paren poängterar språkmässiga brister. Klasstorleken varierar, 30 elever är det vanligaste men några har upp mot 40–50 elever, men då har de också flera pedagoger involverade. Några av paren beskriver att det finns stödinsatser i form av särskola och speciallärare, men det vanligast förekommande är att det inte finns stödinsatser förutom en specialpedagog som utreder och handleder. Skolan har alltså fördelat sin resurs uti klasserna i stället för att ha extra stödinstitanser.

## **Datainsamling**

I samråd med de intresserade respondenterna har jag valt att göra intervjuerna via digital länk. Alla intervjuer har spelats in och sedan transkriberats.

## **Semistrukturerade intervjuer**

Enligt Bryman (2018) är intervjuer den vanligast förekommande metoden i en kvalitativ forskning. Jag valde att göra semistrukturerade intervjuer som enligt Bryman (2018) är en flexibel intervjuprocess där fokus ska ligga på hur intervjupersonerna uppfattar och tolkar

frågor och skeende. Den ger även intervjuaren utrymme att ställa följdfrågor på det som uppfattas som viktigt i relation till studiens syfte. Jag har utgått från ett antal frågor (se Bilaga 1) som har varit grunden i intervjun, sedan har jag ställt följdfrågor, bett om exempel och försökt utveckla respondenternas svar, detta för att fördjupa innehållet. Frågorna ställdes i olika ordning beroende på hur samtalet utvecklades.

Enligt Bryman (2018) finns det vissa aspekter som kan bli dilemman när man intervjuar i grupp eller i mitt fall par. Bryman (2018) skriver att en problematik att intervju människor tillsammans kan vara att vissa inte låter andra komma till tals. Gruppträck kan också vara ett dilemma och att människor tenderar att vilja ge mer förväntade och accepterade svar när de intervjuas tillsammans med andra. En fördel med att intervju människor tillsammans är enligt Kvale och Brinkmann (2019) att vid känsliga ämnen som är svåra att tala om kan interaktionen i en grupp göra det lättare att uttrycka sina åsikter. Vid sådana intervjuer minskar intervjuarens kontroll till förmån för gruppens interaktion (Kvale & Brinkmann, 2019). Jag övervägde de risker som intervjuer i par kan medföra men ansåg ändå parintervju bäst lämpad för mitt syfte.

Intervjuerna genomfördes med respektive lärarpar. Jag ansåg att om informanterna är i par är det lättare för dem att beskriva deras praktiska vardag i klassrummet, hur de organiserar sin undervisning och varför de gör som de gör. Tillsammans kunde de ta stöd av varandra och hjälpa varandra att beskriva sitt arbete och på så vis fick intervjun en större dynamik. Intervjuerna blev mer som ett samtal där paren hjälpte varandra att berätta och förklara sitt arbete. I valet att göra intervjuerna i par tänkte jag över den eventuella problematik det skulle kunna innebära, till exempel att det skulle finnas en maktbalans mellan deltagarna som inte är jämlik, och att den ena skulle känna sig obekvämt och inte våga vara ärlig och säga vad hen tycker eller att deltagarna på något annat sätt skulle hämmas i parintervju. I mitt övervägande landade jag i slutsatsen att riskerna var små att det skulle påverka studien negativt. Det jag tänkte skulle kunna bli känsligt var att beskriva hur de uppfattar att arbetet påverkar eleverna och därför var det viktigt att jag var observant under intervjuerna hur de reagerar på mina frågor kring det.

## **Analys och tolkning**

Som metod har jag använt en kvalitativ analys där jag med hjälp av riktningarna ”kollegialt samarbete” och ”grupperingar” sökt teman som förhåller sig till dess fenomen. Jag har även lagt till ”möta elevernas behov” eftersom det i ett tidigt skede i min inläsning av materialet framträdde som centralt. Enligt Bryman (2018) är metoden flexibel och går ut på att forskaren

systematiskt kategoriserar innehållet av det insamlade materialet utifrån givna teman. Det för att få en bild av likheter och skillnader i informanternas utsagor. Avsikten med analysprocessen är att forskarens egna tankar och värderingar ska påverka resultatet så lite som möjligt (Bryman, 2018).

Jag började med att transkribera alla inspelade intervjuer. Enligt Kvale och Brinkman (2019) är det viktigt att intervjun återges ordagrant och att man gör ett urval, vilka detaljer som till exempel skratt och suckar som ska skrivas fram. Jag har, i tillämpliga delar, valt att skriva fram uttryck som till exempel skratt och betoningar, om pauser varit långa eller fyller en funktion genom att jag förstår att frågan var svår att svara på eller på något vis känslig. När jag transkriberade intervjuerna gjorde jag indrag både på höger och vänster sida. I vänstermarginalen skrev jag förkortningar på de teman jag fann vid alla genomläsningar av materialet. I högermarginalen skrev jag de tolkningar, idéer och reflektioner som jag fick när jag läste (jfr Fejer & Thornberg, 2019. s. 170).

Fejes och Thornberg (2019) skriver att man kan urskilja många olika teman i en intervju, men att det gäller att fånga upp det som är relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar. Till en början kan texten kännas osammanhängande och spretig, vilket jag också tyckte till en början, men när jag hade läst flera gånger blev det tydligare och lättare att hitta övergripande teman. Fejes och Thornberg (2019) förklarar att man då ska fundera på likheter och skillnader, vad som hänger ihop med varandra och vad som är relevant.

För att hitta tema som bidrar till ökad kunskap om tvåläraresystemet, valde jag två begreppsliga ingångar som i tidigare forskning framstått som centrala, ”kollegialt samarbete” och ”gruppering”. Dessa begreppsliga ingångar motiveras under rubriken Teoretisk utgångspunkt. Utöver dessa teoretiska utgångspunkter framträdde också, i läsning av materialet, lärarnas tal om att ”möta elevernas behov”, som ett starkt ledmotiv. Det gjorde att jag också valde att analysera materialet med särskilt fokus på detta tema. Mina tre huvudsakliga ingångar i materialet blev därmed: ”kollegialt samarbete”, ”gruppering” och ”möta elevers behov”. Utifrån dessa ingångar växte underordnade teman fram. Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om hur tvåläraresystemet kan organiseras och genomföras i svensk kontext och hur arbetssättet ur ett lärarperspektiv påverkar undervisningen och möjligheter att möta elevernas behov. Med hjälp av de tre begreppsliga ingångarna kunde jag svara på studiens frågeställningar och på så vis uppnå studiens syfte.

För att kategorisera innehållet inspirerades jag av Fejes och Thornberg (2019) beskrivning av en översiktstabell där man kopplar citat till de olika temana. Detta för att tydliggöra innehållet för att lättare kunna se vad man ska ha kvar och vad man kan ta bort. Jag valde att göra en variant av det genom att göra en tabell och lista de begreppsliga ingångar jag valt för att sedan fylla i underteman. Inom varje begreppslig ingång skrev jag om och i så fall på vilken sida varje begrepp beskrevs i respektive intervju (se Tabell 1 nedan). Jag ansåg att det var ett tydligt sätt att få en helhetsbild av likheter och skillnader mellan respondenterna.

Tabell 1. Ett exempel på översiktstabell

Möta elevernas behov	Grupp1	Grupp2	Grupp3	Grupp4	Grupp5	Grupp	Grupp7
Trygghet		5	3,4	10	16	3	14
Relation		8					29
Konflikter					5		

När jag hade fått en helhetsbild av resultatet utgick jag från tabellen och klistrade in citat som hörde till varje tema och undertema. Jag märkte snart att det inte gjorde tabellen tydligare eftersom det var mycket citat som skulle få plats på liten yta. I stället valde jag att skapa mina teman i ett Word dokument för att sedan klistra in respektive citat och grupp under varje tema utifrån sidhänvisningarna i översiktstabellen (se tabell 2). Detta hjälpte mig att tydliggöra likheter och skillnader, som jag sedan hade som utgångspunkt när jag skrev fram resultatet. Detta bidrog till att vid redovisningen av resultat utgick jag ifrån tabellens teman och skapade rubriker utifrån det. Resultatets innehåll kan tydligt kopplas till innehållet i tabellen.

## Etiska övervägande

I Vetenskapsrådet kriterier för god forskningsred (2017) finns krav för att skydda informanter som deltar i forskning. Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är de fyra huvudområden som forskaren ska ta hänsyn till. För att uppfylla

### Tema möta elevernas behov

#### Trygghet

##### Utsagor grupp 1

Kim: och så finns det alltid en vuxen till att ty sig till om det är något.

Mika: ja precis. Det blir, det är ju den saken är lite intressant för det blir tydligt i vissa fall liksom, som en elev hos mig han tyckte jämförbara till mig och han var för Max, den här affären väntar, och som har jag en annan elev som tänker bättre med max än med mig. Så det är liksom, man kan, dom ty sig till olika personer liksom.

Kim: Ja de är en fördel för dem för dem får inte samma, vi berättar dem ja inte på samma sätt, för vi olika som personer. Jag menar jag har bara som inte har det här något på ratten så är det inte mig dom gör till.

Mika: och det måste vara något för dem att dom kan gå till någon som de verkligen känner att de kan gå till på. För hade inte jag haft Max, för då kanske dom inte hade vågat gå till och säga något. Nu har dom som att gå till om de inte vill gå till mig.

Utsagor är precis samma här. JA

Mika: och det tycker jag är jämförbart för deras skull att dom hänvisar något.

##### Utsagor grupp 2

Chen: ja det är också så här med personerna i har elever vissa ty sig väldigt mycket till uppgifterna ty sig till mig och det är så gott att de för det är ja vi tycker olika om människor och vi har en elev som har väldigt behov och han är väldigt förtäring uppgifterna och lyssnar på liksom så de säger ja vi är liksom uppgifterna tycker de och jag är också som har behov och vi har uppgifterna liksom en balansgång för vi har ju liksom dom under dom här ärens i början var det väldigt att vara

uppgifterna provor oss fram och just att man kan också titta om för dem om det är så att de här barnen som behöver riktigt mycket stöd som är så mycket kraft det är så mycket energi som man måste ändå få det att hålla det omans det är övermåttligt det är det.

##### Utsagor grupp 3

Lee: Jag har inte upplevt som något negativt. Jag tänker att de har fler att välja, de har ju fler att som dom känner som nära liksom för annan kanske det är att de har sin förtroende och det är det som de har nästan, också de andra lärarna liksom ute i praktikerna, man jobbar man på det här sättet har de ju fler vuxna som de känner trygghet till.

##### Utsagor grupp 4

Biller: alltså vi tar aldrig in viketter och man stöttar upp skalle någon vara sjuk i en annan klass så ser vi till att omgående så att man också är liksom personal för eleverna dom ser oss ja så det är inte att det kommer in en och vi viketter bara på en sida då kommer det någon som de i alla fall har sett innan och vet ungefär vad de här hemma och i vilken åkers så det är väl en trygghet tycker jag.

##### Utsagor grupp 5

Nico: tryggas är dom

Robin: alltså i mer traditionella liksom väldigt traditionella mer så här man sitter i en och en och man jobbar liksom så och jag kan ibland uppleva att dom inte kan så en tydlig mellan ämnen dom vet inte varför dom det är det är det här och det är så att dom säger det dom kan fatta lite det här ja men varför ska jag låta mig det här ja jag tror att de att våra här lättare och se dem och uppgifterna och det här det här med samhället att göra eller vad liksom

##### Utsagor grupp 6

Ellen: man likar mer med vissa elever än andra och det är en fördel för eleverna att de har 2 vuxna liksom att de har möjlighet att hitta och skapa en god relation med jag menar inte att vi har dåliga relationer med någon men alltså att det kan vara liksom att prata med någon annan vuxen än om man skulle bara ha en eller två på men jag tycker också att vi har förtroende att hitta den tiden till att prata med någon barn som av någon anledning behöver det så som det är kunskapsmässigt eller som det är socialt även om jag upplever att det är det mer socialt samtal just nu med dom här barnen så kan man ibland gå utom det skulle jag vara glad med 50 som jag ser att jag har kollegor uppgifterna som har så skulle jag aldrig komma så dom tiden när barnen behöver det så för man säger det för vänta till om det går inte och det är ju inte alla barn som känner att att komma tillbaka som och det tycker jag är en jämförbart och kunskapsmässigt så det är ju mer det här med att vi kompletterat varandra och att de får kunskapen i en sammanhängande sätt

##### Utsagor grupp 7

Kerstin: så det ska vara ett litet. Det har vi så också bestämt tillsammans har vi så ska det och som du säger har samma nästan och som sagt uppgifterna alla flera gånger och det för jag vänta med, det måste jag tulla med X. Deras annan jag kan vara på det efter som det är så att man förtroende och det är så liksom de är det som gäller och då får vi vara det, och det är ju för att skapa en trygghet hos eleverna också, så att vi ska rika säga olika saker också så dom inte vet för då blir det också en om tyvärr på och då blir det som en liten små kunskap, vem är liksom bestämmer egentligen, och så vill vi inte att de ska vara.

Tabell 2. Ett exempel på hur utsagorna strukturerades.

informationskravet för denna studie skickades ett informationsbrev (se Bilaga 2) ut till lärarna där bakgrund, syfte och metod förklarades. I brevet framgick att deltagandet är frivilligt och att informanten när som helst kan avbryta samarbetet. Anonymitet är viktigt och det framgick i brevet att alla namn, både på skolor och lärare kommer att avidentifieras. I brevet stod det om nyttjanderätten och att det insamlade materialet bara kommer att användas av mig och behöriga på Högskolan Dalarna. För deltagande i undersökningen behövde lärarna också skriva på det medföljande samtyckesbrev (Bilaga 3) där de fick samtycka till att delta i studien på de premisser som stod i informationsbrevet.

## **Metoddiskussion**

Denna studie skulle kunna ha kompletterats med observationer eller intervjuer med eleverna för att se om lärarnas uppfattning stämde samt för att få en högre trovärdighet till arbetssättets påverkan på eleverna. I efterhand är jag nöjd att jag valde parintervjuer eftersom det blev en bra dynamik. Jag upplevde att alla paren tog stöd i varandra genom att fylla i varandras svar, bekräfta den andre och hjälptes åt att förklara och utveckla. De flesta paren var överens om allt de sa eftersom det framkom få skillnader i deras tänkande och de bekräftade varandra med ord och nickningar. Med ett kritiskt öga kan jag fundera på om samstämmigheten mellan dem handlade om att de var tillsammans och inte vågade säga ifrån, samtidigt som det märktes på de flesta av paren att de trivdes med sin kollega och deras arbetssätt eftersom det var ett bra klimat mellan dem. Under några intervjuer kändes jag nästan överflödigt då dessa par hade ett stort engagemang kring sitt arbetssätt, eftersom de berättade och diskuterade med varandra hur de tänkte kring sin undervisning. I efterhand kan jag se att jag ibland ställde för få följdfrågor speciellt i de intervjuerna där samtalet bara flöt på. Jag kan i efterhand uppleva att det var svårt att intervjua de par som verkligen brann för tvåläraresystemet eftersom de hade en så självsäker tro på det de gjorde, vilket gjorde mig mer passiv och inlyssnande.

Det var relativt enkelt att kategorisera innehållet. Det var däremot svårare i tolkningen av analysen eftersom jag då har dragit slutsatser av vad jag tänkte att de menar, vilket skapar en risk för att göra feltolkningar av vad informanterna faktiskt ansåg. Jag har egna erfarenheter av liknande samarbete som respondenterna, vilket gör att det kan ha uppstått situationer där jag tror mig veta vad de menar. I de situationerna har jag ställt följdfrågor för att behålla en neutral ställning. I vissa fall har jag i efterhand förstått att jag kunde ha ställt fler följdfrågor för att kunna analysera resultatet från fler infallsvinklar. Jag upplevde att det blev lättare och lättare att ställa följdfrågor desto fler intervjuer jag gjorde. Det finns både för- och nackdelar med att ha den förförståelse jag har inför denna studie. Den har hjälpt mig att förstå vad respondenterna

upplever på ett sätt som gjort de enklare att ställa relevanta följdfrågor. Det har varit en nackdel för att jag ibland borde ha ställt fler följdfrågor för att fördjupa deras svar i stället för att tro mig förstå vad de menar. Det jag inte vet är om det beror på att jag är ny som intervjuare eller om det var min förförståelse som jag använde mig av i stället för att ställa följdfrågor. En nackdel med att ha förförståelse är att jag på förhand hade en förutfattad hypotes om vad undersökningen kommer resultera i, men eftersom jag hela tiden varit medveten om det har jag försökt att hålla en neutral och öppensinnad inställning till informanterna och den tidigare forskning jag tagit del av. Att resultatet av denna studie främst kom att fokusera på fördelar är för att respondenterna hade svårt att hitta nackdelar, vilket möjligen kan förklaras av att studiens informanter hade valt detta arbetssätt frivilligt.

## Resultat

Kapitlet innehåller resultatet av den studie av tio lärarpär som genomförts. Inledningsvis presenteras hur lärarpären delar upp arbetet mellan sig för att sedan beskriva hur de arbetar i klassrummet med eleverna. Resultatet är disponerat utifrån temana kollegialt samarbete, gruppering samt möta elevernas behov med efterföljande underrubriker. I redovisningen av resultatet utgår jag inte från de tidigare beskrivna samsarbetsmodellerna, eftersom ingen av de intervjuade lärarna använde de begreppen i sin beskrivning av sin undervisning. Vidare följer ett avsnitt som handlar om utmaningar. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning.

### Kollegialt samarbete i klassrummet

Alla par har ett gemensamt ansvar för eleverna med dess tillhörande planering, bedömning och undervisning. Hur respondenterna organiserar undervisningen i klassrummet varierar. Gemensamt är att när de inte har alla elever tillsammans delas eleverna in i olika grupper där gruppstorleken varierar. Alla par har lektioner där de är två lärare på samma lektion. Även de klasser som är uppemot 50 elever jobbar och har genomgångar ihop inom vissa områden även om de oftast är uppdelade i två grupper. Alla par har någon form av ämnesuppdelning mellan sig, vissa delar alla ämnen medan andra delar i vissa ämnen och har andra ämnen gemensamt. Motiven till uppdelning är hos de flesta pären behörighet och kompetens. Mika och Kim pratar till exempel om att de ibland låter intresset styra eftersom de anser att man blir en bättre lärare då. Sam och Pax berättar att eftersom de gör all planering tillsammans låter de den som är mest engagerad i området driva lektionen. I planeringsfasen skiljer sig pären lite åt, några planerar allt tillsammans, medan andra gör grovplaneringen tillsammans och sedan delar varandras detaljplanering för respektive ämne. Det som är gemensamt är att allas planeringar delas med varandra så att alla blir insatta i alla lektioner och att alla för dialog mellan sig kring undervisning och elevernas behov.

I intervjuerna framgick att alla par har lektioner där den ena läraren undervisar och håller i ämnet eller området och den andra läraren stöttar eleverna. Rollen för den som stöttar styrs av elevernas behov och därför får den rollen varierande karaktär. Målet för pären är att ha pratat ihop sig innan lektionen så båda lärarna vet vad som förväntas av dem. Ett av pären, Robin och Nico, beskriver att de är så samspelade med varandra att de inte tror att eleverna märker vilken lärare som har vilken roll. Ett annat par beskriver samspelet mellan lärarna som viktigt och att om det fungerar så leder det till att man förstärker varandras undervisning.



Respondenterna beskriver också en känsla av att de upplever att det är lättare att möta elevernas individuella behov när de är två lärare som samarbetar kring undervisningen.

I intervjuerna framgick att flertalet lärare ansåg att en vinst med att vara två lärare är att de alltid har någon att bolla tips och idéer med samt gemensamt reflektera och utvärdera undervisningen, vilket de anser leder till att deras undervisning får en högre kvalitet. Ett par betonar vinsten av att vara två även vid konflikthantering.

Absolut är det en jättestyrka att vara två för att säga vad man vill men det händer mycket konflikter på mellanstadiet, allt ifrån kärleksbekymmer till rena slagsmål. Då är det väldigt skönt att jag vet när jag kommer in i klassrummet och ska driva en lektion så behöver jag aldrig lämna gruppen för då finns Billie där och då är det Billie som går och löser konflikten så jag ändå kan fortsätta driva undervisningen utan att behöva lämna en hel grupp själv för att lösa någonting. (Lo)

Utifrån den roll som innebär att man inte håller i lektionen har jag kunnat urskilja två arbetssätt. Vid genomgång och vid eget arbete. Nedan följer en presentation av de två arbetssätten.

### **Rollfördelning vid genomgångar**

Under genomgångar är alla tio par överens om att det är en fördel att vara två lärare.

Man kan ju hela tiden ha den här extra hjälpen kring dom här eleverna som behöver det vid genomgång och det tycker jag är väldigt positivt (Jordan).

En styrka som flertalet av paren nämner är att det är fler ögon i klassrummet som kan se om det är någon elev som inte hänger med eller som gör något annat än vad den ska. Det framgick i intervjuerna att flertalet av lärarna beskriver att när de inte har den drivande rollen upptäcks fler saker som den som håller i lektioner inte ser, vilket gör det lättare att fånga upp elever som inte förstår eller som har tappat fokus. Ellis och Ziggy beskriver att under deras genomgångar har den ena mer fokus på ordningen och den andra på undervisningen, vilket de upplever skapar ett lugn i klassrummet.

Flera betonar vinsten med att kunna hjälpas åt under en genomgång. Den andra läraren får en aktiv roll under genomgången genom att flika in om den undervisande läraren glömt något, eller förklara något extra om den märker att några elever inte hänger med och på så vis visa flera sätt att tänka. Billie och Lo betonar att det blir särskilt påtagligt och viktigt på matematiklektionerna, eftersom det finns olika sätt att tänka och förklara matematik på. De framhåller då att om man är två som kan hjälpas åt att ge eleverna olika perspektiv blir det lättare för eleven att hitta ett sätt som passar just hen. Under genomgångar är det flera av paren som arbetar med att ställa frågor till varandra, både genom att hålla en dialog för att bolla tankar och idéer kring ämnet. Men också för att hjälpa eleverna att ställa frågor när de märker att någon inte förstår så att eleven själv slipper att fråga och riskera att känna sig dum.

Hälften av de intervjuade paren beskriver att de tillsammans modellerar och spelar teater för att synliggöra och konkretisera undervisningen, dels för att eleverna ska tycka det är kul och bli aktiva, dels för att göra innehållet mer begripligt och lättare för eleverna att förstå.

Gemensamt för alla är att de upplever att vid genomgångar blir det lättare att möta elevernas behov och ge de olika anpassningar som eleverna behöver om man är två. Exempel på anpassningar som flera av respondenterna nämner är skrivhjälp, stötta genom att sitta bredvid en viss elev, massera någon som inte kan sitta still eller förklara något begrepp lite extra. Anpassningar som flera av lärarna uttrycker skulle vara svåra att ge om man var själv på lektionen.

### **Rollfördelning vid eget arbete**

Den lärare som inte har den drivande rollen har ofta i uppgift att stötta eleverna under enskilt arbete. Det kan vara genom att gå runt och hjälpa elever som räcker upp handen, sitta bredvid en eller flera som behöver stöttning eller välja ut elever för att ge stöttningen i ett annat rum. Alla par jobbar på detta sätt när de har den stöttande rollen. Det som skiljer sig åt är hur mycket de väljer att ge stöttningen i klassrummet eller utanför klassrummet. Ett fåtal anser att de försöker ge stöttningen i klassrummet så mycket som möjligt, medan de flesta oftast väljer ut elever när de märker att det finns behov av stöttning. En fördel flera lyfter med att vara två i klassrummet vid enskilt arbete är att eleverna får snabbare hjälp samt möjlighet till extra stöttning utanför klassrum och om någon elev behöver en till en stöttning finns den andra till hands för de andra eleverna.

Några av respondenterna beskriver att de redan på förhand bestämt om några elever ska väljas ut. Motivet är vanligen att eleverna har något som de behöver ta igen eller att läraren redan på förhand vet att några kommer behöva en extra genomgång eller träning. Majoriteten av paren ger extra stöttning när de under eller efter genomgång märker att det finns behov av extra stöttning. Flertalet av respondenterna beskriver då att motivet oftast är att eleven tycker det är svårt eller behöver extra hjälp. Flera beskriver också att de ibland gör en mixad grupp för att få utrymme i klassrummet eller att några elever behöver utmaning. Jordan och Bonnie förklarar att de ibland låter eleverna välja själva om de vill få extra hjälp. De tycker att det är viktigt att eleverna blir självmedvetna om vad de behöver för att utvecklas.

Om det är så att elever behöver extra stöd så har vi oftast tagit den läraren som äger lektionen så har den andra skött det andra eleverna som ändå i stort sett är självgående efter genomgång, eftersom den läraren som äger lektionen vet vad eleverna förväntas göra.  
(Jordan)

De beskriver olika sätt att stötta vid eget arbete och det vanligaste vid eget arbete är att välja ut en eller flera elever för extra stöttning.

## **Grupperingar**

Respondenterna verkar överens om att möjligheten att göra grupper är något som de ser som gynnsamt för att möta elevernas behov. Gemensamt för alla par är att de på något vis arbetar med olika grupperingar. Det som skiljer de åt är hur grupperna organiseras och hur ofta samt hur de talar om sitt sätt att gruppera. Några talar om fasta grupperingar som nivågruppering och andra talar om mindre grupper efter lektionsbehov. Det de flesta är överens om är att inga grupper är statiska.

### **Fasta grupper**

Det framgick att den vanligaste modellen av fasta grupperingar var nivågruppering som därför kommer få ett eget avsnitt. Förutom det beskrev lärarna tre varianter av fasta grupperingar. Ett par beskrev att i deras klass fanns det många nyanlända andraspråkselever och därför gjorde de en grupp av de eleverna i flertalet ämnen. Den ena läraren fick då planeringen för lektionen och gjorde den språkligt förenklad och undervisade andraspråksgruppen. Ett annat par beskriver ett arbetssätt i matematik som de kallar för långsamtänkargrupp och snabbtänkargrupp. De betonar att det inte handlar om nivå utan hur elever tar sig an ett problem. En del elever behöver rita, tänka och ha lång tid på sig, medan andra elever fungerar som en miniräknare och har huvudräkning som utvecklad förmåga. De menar att grupperna ofta har olika förmågor som de behöver utveckla. Paret har jobbat så här i några år och fått god respons av föräldrar och elever, speciellt från de eleverna i långsamtänkargruppen. De eleverna upplever att de får en chans att hinna tänka klart utan att någon redan sagt svaret, därmed lyckas de få upp självförtroende för matematik. Den tredje varianten som framkom var halvklassuppdelningar som oftast konstruerades av mixade grupper där flertalet beskrev att de utgick från det sociala och ett fåtal utifrån medicinska aspekter.

### **Nivågruppering**

I intervjuerna framkom det att hälften av de paren använder nivågruppering i mer eller mindre utsträckning. Ett par nivågrupperade i svenska och matematik, ett annat par i engelska och matematik och ett tredje par i engelska, några nivågrupperade endast enstaka pass i veckan när de hade halvklass lagt parallellt med ett övningsämne. De menade att de upplevde att nivågruppering ger ett ökat självförtroende hos eleverna när de får känna att de kan genom att de får jobba i sin egen takt.

Det framkom i intervjuerna att de starkaste motiven till nivågruppering är att kunna möta den stora kunskapsspridning i en klass och därmed öka möjligheten att möta elevernas individuella behov. Elevernas behov varierar mellan att behöva extra stöttning och att utmanas mer. Noa beskriver att spridningen i en klass komplicerar undervisningen och därför använder de nivågruppering. Ett par som arbetade med nivågruppering i engelska uttryckte att det inte alltid behöver vara starka och svaga grupper, utan att någon grupp kan ha motivet att bygga upp ett självförtroende inom språket.

Det framgick i intervjun med Jona och Lex att de anser att nivågruppering är ett sätt att träna på det som eleven behöver samt att de ska få känna att de lyckas. De menar att möta alla elevers behov i en klass är en svår utmaning. De beskriver även att undervisningen då tenderar att hamna på någon mellannivå där några blir understimulerade medan andra inte hänger med. De belyser också att deras grupper sällan är mindre än tio elever, vilket de menar är en tillräckligt stor grupp för att det ska bli en spridning genom att någon elev alltid kan dra lite, fast på en lagom nivå. Utan nivågruppering framhäver Jona att när glappet mellan den starka och svaga blir för stort upplever hen att de svagare eleverna snarare blir nedtryckta än hjälpta av de starkare eleverna.

De respondenter som arbetar med nivågruppering upplever att eleverna uppskattar en uppdelning där de får arbeta på sin nivå, oavsett om man är stark eller svag. Lee och Noa beskriver att det till en början kunde vara jobbigt när den svaga gruppen insåg att de var svaga, men när de förstod varför de tillhörde den gruppen och märkte att de utvecklades vände den känslan till något positivt. Då slapp de känna sig dåliga som de tidigare gjort när de var intvingade att arbeta på en högre nivå än var de klarade av. Gill och Isa berättar att de har ett system som de byggt upp i svenskan där de väljer ut de elever som behöver utmaning. Det som framkom var att eleverna som blev utvalda varierade eftersom eleverna är starka och svaga inom olika områden inom ett ämne.

### **Små grupper**

I intervjun framgick att de flesta paren grupperar sina elever utifrån lektionsbehov. Det innebär att de innan de startar en lektion har pratat igenom vilka behoven för lektion är och om några elever behöver vara i en mindre grupp. Det vanligast motivet till indelningen var att välja ut de svaga eleverna. De kan då behöva extra stöttning, mer träning, specifik träning så som lästräning, behov av konkret material eller repetition. Två av paren betonar att de ibland också väljer ut de elever som behöver utmaning.

## **Kooperativt lärande**

Flera par beskriver att de arbetar med ett arbetssätt som kallas kooperativt lärande. De beskriver att det går ut på att man delar in klassen i olika team som består av fyra elever. Teamen görs utifrån ett speciellt system där lärarna först sorterar in eleverna i siffrorna ett till fyra där varje siffra representerar en nivå. Eleverna placeras sedan i ett team utifrån att varje team ska innehålla en elev från varje siffra. Eleverna placeras sedan så det inte blir parjobb mellan den starkaste och den svagaste eleven. Pax förklarar att enligt modellen kooperativt lärande så gör man så för att glappet mellan den starkaste och svagaste är för stort, vilket inte skulle bli ett gynnsamt lärande om de arbetade i par. Sam och Pax tycker att strukturerna som finns inom det kooperativa lärandet är bra eftersom det bygger på samarbete och gemenskap. Även Bonnie och Jordan uttrycker att de tycker att de kooperativa strukturerna är bra för att eleverna tränas i att samarbeta.

## **Uppfattningar om att delas in i grupper**

Alla respondenterna tycks vara överens om att enligt deras uppfattning så är det aldrig några problem att välja ut elever, utan eleverna verkar gilla att få arbeta i mindre grupper. De märker det eftersom eleverna vill gå med ut. Flera uttrycker att eleverna kan bli ledsna eller avundsjuka om de inte får följa med i en mindre grupp. Flertalet anser att det beror på faktorer som att de i en mindre grupp kan få snabbare respons, bekräftelse, arbeta i lagom tempo samt att det ofta blir ett mer tillåtande klimat i mindre grupper. Robin och Nico upplever att många blir stärkta av få arbeta i en mindre grupp.

Två av paren menade att de märker en skillnad på om det är en speciallärare som väljer ut eleven eller om det en av lärarna i klassen. Mika som är utbildad speciallärare, menar att när det är pedagoger som tillhör klassen som väljer ut elever så sker det i ett sammanhang. Eleverna blir då inte utpekande eftersom det är en naturlig del av undervisningen, till skillnad från när det kommer någon utifrån och väljer ut eleven, till exempel en speciallärare. Det har även Lex och Jona upplevt. De ger ett exempel från tidigare år när skolan hade en speciallärare att tillgå som kom och skulle hämta elever i deras klass. Men eleverna ville inte gå ifrån klassen, de bad om att få vara kvar och tyckte de var jättejobbigt. Men när Jona eller Lex valde ut dem tyckte de att det var kul och skönt att få extra hjälp. Jona tror att det handlar om att när klassläraren väljer ut eleven har eleven fortfarande klassgemenskaps känslan kvar och känner sig fortfarande inkluderad i klassen.

### **Vad lärarna behöver tänka på vid gruppindelning**

Flertalet av respondenterna beskriver att det är viktigt att prata med eleverna om olikheter så att eleverna kan skapa förståelse både för sina egna och andras behov. Det är ett ständigt pågående arbete hos de flesta av paren och enligt respondenterna en viktig faktor för att grupperingar ska få önskad effekt. Ingen pratar om statiska grupper utan att behovet styr grupperingarna. Av de par som använder fasta grupper belyser flera vikten av kontinuerlig utvärdering och en flexibilitet att låta eleverna byta grupp vid behov. När man gör grupper finns det enligt Nico och Robin en oro att någon elev skulle bli hämmad i stället för hjälpt i en mindre grupp. De menar därför att det är viktigt att som lärare vara observant, medveten och vara flexibel i att låta elever få prova att byta grupp om de vill. ”Jag tror att vi är ganska lyhörda, vi skulle aldrig välja ut någon som inte vill”. (Bonnie)

### **Upplevelser av möjligheten att möta elevernas behov**

Respondenterna tycks vara överens om att deras uppfattning är att tvåläraresystem är gynnsamt för eleverna och underlättar arbetat med att möta elevernas behov.

### **Trygghet och relationer**

Gemensamt för alla lärare är att de pratar om trygghet och relationer som en viktig fördel med att vara flera lärare runt en grupp av elever. Alla respondenter beskriver att fler lärare ökar elevernas trygghet och att det är den största vinsten med tvåläraresystemet. De beskriver att alla människor är olika och hanterar individer på varierande sätt och därför skapar man olika relationer med alla. När det finns fler personer att välja mellan ökar möjligheten att alla elever kan hitta någon att ty sig till och få förtroende för. Genom att vara fler lärare runt eleverna ges eleverna en valmöjlighet att gå till den lärare som de har bäst relation till, vilket respondenterna upplever som en viktig trygghetsaspekt. Flertalet hävdar att det är en av de största vinsterna med tvåläraresystemet.

Flera av paren beskriver att arbetssättet sparar på relationerna, med det menar de att de kan hjälpas åt med elever som utmanar och på så vis upplever de att de kan behålla en bra relation till alla elever. De menar även att när man är två som kan hjälpas åt gör det att lärarna får mer energi och inte behöver visa för eleverna att man är trött eller tycker att något är jobbigt. Jordan jämför med att vara själv och beskriver att genom att ha någon att diskutera beteende och dilemman med så fastnar man inte på samma sätt och stör sig på en elevs beteende som när man var ensam lärare.

En annan fördel som flera av paren nämner är att det inte blir så känsligt när en lärare är borta eftersom tryggheten finns kvar i klassen i form av den andre läraren. Vidare beskriver ett par att de anser det lättare att vara bra förbilder när man är två lärare tillsammans. Lee jämför relationsskapande med när hen jobbade som resurs och gick runt i flera klasser, då skapades inte så djupa relationer. Hen anser att det är bättre att placera ut resurserna i klasserna i stället så blir det lättare för både lärare och elever att skapa goda relationer med varandra.

### **Sociala aspekter**

Av intervjuerna framgick det att alla talar om att sociala vinster följer med tvålärarsystem. Flera av paren beskriver det sociala arbetet med konflikthantering och menar att lektionerna aldrig blir lidande, eftersom det alltid finns en lärare som kan ta tag i en konflikt och att genom att ta tag i konflikter direkt blir det sociala klimatet i klassen bättre. Mika och Kim lyfter även den sociala aspekten av att eleverna aldrig behöver gå i väg till någon utomstående instans, utan de får alltid känna en klasstillhörighet eftersom de upplever att den inte rubbas när någon av lärarna i klassen väljer ut elever. Billie och Lo beskriver att vara två samspelade lärare på en lektion skapar ett lugn i klassrummet och en trygg grupp. Flera av de intervjuade paren lyfter aspekten med att skapa en trygg grupp som grunden för lärande. De förklarar att de jobbar mycket med de sociala aspekterna, värdegrund, acceptans och förståelse för olikheter. Robin och Nico lyfter att de största vinsterna med arbetssättet är de sociala vinsterna men att det är svårt att förklara hur eftersom de aspekterna inte går att mäta. De par menar också att genom att vara två kan de göra lektionerna roligare för eleven, eftersom det blir mindre fyrkantigt och på så vis skapas en större lust för lärande hos eleverna.

Ellis och Ziggy anser att en vinst med att vara två är att det är lättare att ta sig tid att prata med eleverna när de behöver det. De par som arbetar med kooperativt lärande framhåller att arbetssättet ger många sociala vinster eftersom eleverna lär sig samarbeta och hittar nya vänner. Jona och Lex har märkt att när de för några år sedan började att slå ihop två klasser till en att det sociala klimatet i klassen blev mycket bättre. Eleverna fick då fler kompisar att välja mellan och det blev en större gemenskap i stället för kampen som fanns innan mellan de två klasserna.

### **Kunskapsmässiga aspekter**

Gemensamt för alla respondenter är att ingen känner att de har bevis på att arbetssättet resulterar i en bättre kunskapsutveckling. Men ett fåtal menar att deras rektor hävdar att arbetssättet gjort att skolans resultat ökat. Några av paren beskriver att när de senast lämnade en årskurs sex fick deras elever bra resultat, men att det inte finns någon statistik som visar att det beror på två-lärarsystemet. Alla upplever att det är svårt att avgöra hur arbetssättet påverkar

kunskaperna, men flera tycker att det känns som kunskaperna höjs eftersom de anser att det är lättare att möta elevernas behov. Mika sammanfattar hur alla de intervjuade upplevde.

Jag tror att dom har stor nytta av att vi är två, dom får snabbare hjälp. Dom har fyra ögon på sig, två huvuden som kan tänka till om dom, dom har ju hela tiden mer, de får mer resurs liksom. Mer hjälp, mer stöd. Dom märker kanske inte, men vi märker att vi kan hjälpa dom bättre. (Mika)

Flera av paren menar att vara två lärare gör det lättare att tidigt fånga upp elever som behöver stöttning och sätta in stödåtgärder och att det blir färre barn som faller mellan stolarna. Ett par beskriver vinsten med att vara med på varandras lektioner genom att de hävdar att det lättare att lokalisera vad som är svårt för eleven, till exempel få syn på om det är matematiken som är svår eller läsningen i matematiken.

Jag tror att resultaten påverkas positivt. Jag tror dom får mycket bättre undervisning, vi har olika erfarenheter med oss, olika kunskap och olika sätt. Vi får ofta diskutera för vi har olika sätt att se på saker och man vill alltid göra det bästa för eleverna. Vi är två som kan diskutera, vi kan se behoven, jag tror inte att det är så många som faller mellan stolarna, vi har ju faktiskt möjligheten att hjälpa alla. (Gill)

Flera av paren lyfter fram att det är lättare att hålla en röd tråd i undervisningen eftersom de vet vad som har sagt och gjorts på fler lektioner än sina egna. Ett antal av de intervjuade ser bedömningen som en fördel, eftersom de ansåg att bedömningen blev mer rättssäker eftersom de alltid har någon att diskutera med.

## **Utmaningar med tvälärarsystem**

I intervjuerna framgick att det är svårt för lärarna att hitta nackdelar med att vara två på lektionerna då samtliga uttrycker att det lättare att möta elevernas behov än när man är ensam lärare. Flera av paren har provat att jobba tillsammans med olika lärare och menar att hur bra arbetssättet fungerar beror på hur samspelade lärarna är. Även de som inte har jobbat i andra par uttryckte att samarbetet är en viktig faktor för att arbetssättet ska vara effektivt. Ett par förklarade att det ibland kan bli lite för mycket diskussion som leder till att de spårar ur till något de inte tänkt sig. Samtidigt ansåg de att det inte gjorde något eftersom diskussion, samtal och reflektion är deras starkaste pedagogiska verktyg och något som de uppmuntrar eleverna till. Ett av paren hade provat att ha alla lektioner gemensamt, men dragit slutsatsen att det blev rörigt, ostrukturerat och otydligt för eleverna, därför anser de att det är viktigt att det på förhand är uppdelat vem som har det övergripande ansvaret för lektionen. Samma par betonar även att till exempel för mycket teater och dialog mellan lärarna kan bli rörigt för eleverna. En nackdel som ett annat par lyfter är att det kan bli problematiskt om lärarna inte hunnit prata ihop sig



innan lektionen som då riskerar att bli ostrukturerade och stökig. Cleo svarar lite skämtsamt på om det finns några nackdelar:

Ja, kanske att de inte kommer undan [skrattar], utan det är alltid någon som ser, står Eli med ryggen emot och skriver något på tavlan så har jag ögonen utåt och ser ju. De kan inte kasta sudd eller så för att det är alltid någon där som ser. (Cleo)

Några respondenter kunde inte hitta några nackdelar alls. Noa och Lee förklarar att en nackdel kan vara om lärarna har olika förväntningar på eleverna och lägger upp undervisningen olika, eftersom det då kan resultera i att det blir rörigt och otydligt för eleverna. Jämfört med att vara ensam klasslärare upplever Lee att arbetssättet gjort att hen fått mindre koll på allt runt omkring eleverna. Även Lo beskriver att det finns en risk när man är fler att man glömmer berätta något viktigt för den andra, vilket kan leda till att information missas och helhetsbilden av eleverna blir rubbad. Jordan och Bonnie beskriver att delas in i grupper kan vara jobbigt för de otrygga eleverna som har svårt att skapa relationer. Gill och Isa framhåller att arbetssättet kan bli rörigt för eleverna om lärarna inte är strukturerade och har en genomtänkt organisation.

## **Sammanfattning**

I resultatet framkommer det att de intervjuade paren i stora drag visar en samstämmig bild av arbetssättet i deras tvåläraresystem, och det går att finna mer likheter än skillnader i deras beskrivning av arbetssättet. Sammanfattningsvis beskriver alla att de har ett gemensamt ansvar kring elever och dess tillhörande planering, bedömning, undervisning med ett uppgjort ämnesansvar. I undervisningssituationer agerar en lärare resurs och en lärare håller i lektionen eller så delar de upp eleverna i grupper, oftast med motivet stark och svag. Hur de beskriver sina roller i de olika undervisningssituationerna kan skilja sig åt till viss del.

De anser alla att det är lättare att möta elevernas behov när man är två, men ingen tycker sig ha bevis på att resultaten ökat. Alla har dock en känsla av det borde bli bättre resultat eftersom de upplever att de kan möta fler elevers behov. De tycker att tvåläraresystem ger en ökad trygghet, bättre relationer och socialt klimat i klassrummet. Utmaningar som framkom var att lärarnas samarbete var viktigt för att lyckas och att det kan bli otydligt och rörigt vid olika undervisningsstilar.

## Diskussion och slutsatser

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om hur tvåläraresystemet kan organiseras och genomföras i svensk kontext och hur arbetssättet ur ett lärarperspektiv påverkar undervisningen och möjligheter att möta elevernas behov.

Följande frågeställningar har fokuserats:

- Hur organiserar lärarna sin undervisning när de är två lärare i klassrummet och vilka konsekvenser uppfattas detta ge upphov till?
- Hur beskriver lärarna att arbetssättet påverkar eleverna och möjligheterna att möta elevernas behov?

Utifrån det teoretiska ramverket har resultatet analyserats utifrån begreppen ”kollegialt samarbete i klassrummet” och ”grupperingar”. I kapitlet kommer jag att koppla samman den tidigare forskningens beskrivning av olika samarbetsmodeller med informanternas utsagor om hur de organiserar sin undervisning. För att besvara studiens andra frågeställning mer ingående har jag valt att hantera den under den separata rubriken ”Möjligheten att möta elevernas behov”. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som handlar om slutsatser och fortsatt forskning.

### Kollegialt samarbete i klassrummet

Den internationella forskningen kring co-teaching belyser vikten av gemensamt ansvar kring eleverna, planering, bedömning och undervisning, vilket också är viktigt i ett tvåläraresystem (Gilbertsson & Lind, 2021). Alla de intervjuade paren i den här studien uttrycker på ett motsvarande sätt att de har ett gemensamt ansvar. De delar upp ämnesansvar och delar planeringar med varandra, eller samplanerar. Den internationella forskningen om co-teaching fokuserar dock inte på ämnesuppdelning, men gemensamt ansvar är en avgörande faktor till framgång och att rollerna i undervisningen varierar mellan lärarna (se t.ex. Strogilos & King-Sears, 2019).

Resultatet visar att vid genomgångar har alla par olika roller, en som undervisar och en som har en mer stöttande roll, vilket den internationella forskningen lyfter fram som viktigt (King-Sears & Jenkins, 2020; Strogilos & King-Sears, 2019). Den lärare som inte håller i lektionen har en varierande roll, som tycks likna en blandning mellan Friends et al. (2010) modeller *one teach and one assist* och *one teach and one observe*. Då den ena läraren stöttar elever, ser saker den undervisande läraren inte ser, fångar upp elever som inte förstår eller som tappat fokus, håller ordning i klassrummet, förstärker undervisningen och ger eleverna fler perspektiv, vilket flera

forskare styrker som viktiga aspekter vid en genomgång, bland annat Kokko et al. (2021) liksom Gilbertsson och Lind (2021).

Den internationella forskningen (se. t.ex. Dagli Gokbulut, Akcamete & Guneylis, 2020; Harter & Jacobi, 2018) menar att den mest framgångsrika modellen att arbeta med är den Friends et al. (2010) kallar *team teaching*. Gilbertsson och Lind (2021) lyfter även den modellen som det ultimata samarbetet. Resultatet av den här studien visar att de intervjuade paren inte använder den modellen i så stor utsträckning utan de har delat upp ansvaret och rollerna mellan sig. Några par menar dock att de är så sammansvetsande med varandra att eleverna inte märker vem som har vilken roll, vilket indikerar på en modell som liknar *team teaching*. Ett par beskrev att de hade provat att ha undervisningen tillsammans men att det blev för rörigt för eleverna och för dom själva så de valde att dela upp rollerna i stället. Vilket skulle kunna tyda på att *team teaching* är en rörig modell eller att just dessa två lärare inte är tillräckligt samspelta.

När eleverna ska arbeta individuellt visar studiens resultat att den ena lärarens roll blir att stötta elever, antingen i klass, eller genom att välja ut en eller fler elever för mer individualiserat stöd. Utifrån Friends et al. (2010) talar de då om *alternative teaching*. Utifrån resultatet väljs oftast elever som behöver extra genomgång, ta igen något eller att eleverna är i behov av extra hjälp. Conderman och Liberty (2018) menar att eleverna som väljs ut bör variera och ha olika syften samt enligt Cook och McDuffie-Landrum (2020) ske välplanerat. Några par väljer ut elever efter lektionsbehov medans andra har förbestämt vilka som ska arbeta i mindre grupp. Resultatet i denna studie visar även att hos några par är motivet ibland att ge utmaning eller för att få mer utrymme i klassrummet. Gilbertsson och Lind (2021) säger att motivet kan vara elever som behöver utmaningar, men att det i praktiken ofta blir de som behöver extra stöd. Studiens resultatet visar att elever ges utmaning även om det främsta motivet till mindre grupp är elever i behov av extra stöd.

Resultatet av den här studien visar att det är svårt för paren att hitta nackdelar med tvålärarsystem i ett undervisningsperspektiv. Det som framkommer är att om lärarna har olika förväntningar och undervisningsstilar kan det bli otydligt och rörigt för eleverna (se t.ex. Sundqvist & Lönnqvist, 2016). En annan faktor var risken att man glömmer berätta något viktigt för den andra och att helhetsbilden då blir rubbad. En av lärarna upplevde att hen fick mindre helhetskontroll när de var två i stället för en lärare. Resultatet visar att om lärarna inte är samspelta och kan samarbete med varandra kan det få negativa konsekvenser för undervisningen. All internationell forskning pointerar samarbetet som en viktig faktor för att ett tvålärarsystem ska fungera, även Tidström (2020), Gilbertsson och Lind (2021) och

Lundgren (2021) framhäver att samarbetsförmågan är viktiga faktorer för att det ska fungera bra. De tio par i denna studie vekade inte ha så mycket erfarenheter kring samarbeten som inte fungerar. För eleverna och vid undervisning underlättar det att vara två är den allmänna uppfattningen, men att informanterna kan tänka sig eller förstår att om samarbetet inte fungerar kan det bli svårarbetat.

Endast ett av de intervjuade paren pratar om risken att om samma person alltid är den som har den stöttande rollen, skapas andra förväntningar på den läraren, vilket också Conderman och Liberty (2018) menar är en risk. De övriga nio paren verkar inte ha det problemet eftersom som de var tydliga med att rollerna hela tiden varierade (se t.ex. Strogilos & King-Sears, 2019).

## Gruppering

Alla paren arbetar med grupperingar på olika vis och de upplever den möjligheten som en fördel med tvålärarsystem och gynnsamt för att möta elevernas behov (se t.ex. Strogilos & King-Sears, 2019). Motiven för de fasta grupperna var elevernas behov, men att grupperna inte var statiska. Detta innebär att grupperingen är bestämd innan lektionen börjar och att de två lärarna håller parallellt undervisning i var sin grupp, likt Friends et al. (2010) beskrivning av *parallel teaching*. En skillnad är dock att resultatet inte visar att gruppindelningen behöver vara att dela klassen på mitten utan snarare efter de behov eleverna har. Behoven som låg till grund för gruppindelningen kunde till exempel vara språkliga eller långsamtänkare och snabbtänkare i matematik. Vissa delade ibland upp i halvklassgrupper utifrån sociala eller medicinska behov. Flera forskare (Gilbertsson & Lind, 2021; Ken-Madusko & Oyatogun, 2015; Keeley, 2015; Yopp et al. 2014; Ploessl et al. 2010) uttrycker att genom att dela in i eleverna i grupper ökar möjligheten att individualisera, anpassa och möta fler elevers olika behov. I Yopp et al. (2014) studie fanns det även lärare som ansåg att eleverna kunde bli distraherade av delas in i grupper. Ett av paren i denna studie lyfte att för otrygga elever kan gruppindelning vara jobbigt, men den generella uppfattningen utifrån resultatet är att lärarna upplever att eleverna gillar att vara en del av en mindre grupp så länge den bedrevs inom ramen för klassens verksamhet.

Några av paren beskrev sitt arbete med det kooperativa lärande och menade att det var ett bra arbetssätt för att till exempel träna samarbete. Det finns ingen co-teaching modell som direkt går att hänvisa till kooperativt lärande, den modell som är mest likt är Friend et al. (2010) beskrivning av *station teaching*, fast då mer utifrån Solis et al. (2012) beskrivning av fler mindre grupper. Dock fokuserar inte forskningen kring *station teaching* på samarbete så som informanternas beskrivning av kooperativt lärande, utan forskningens fokus ligger på att kunna

ge individuella instruktioner och stöttning. Medans det kooperativa lärande bygger på att eleverna undervisas i sina team (grupper) utifrån olika samarbetsstrukturer. Min tolkning är att det kooperativa lärande inte nödvändigtvis är beroende av att det sker i ett tvåläraresystem då det verkar bygga på grupparbete snarare än *station teachings* beskrivning av att lärarna sitter vid var sin grupp och ger instruktioner.

Nivågrupperingar av olika slag förkom hos hälften av paren, den tidigare forskningen visar genom både Giota (2013), Deunk et al. (2015) och Frykedal (2008) att nivågruppering inte är gynnsamt för de svaga eleverna, vilket respondenterna i denna studie inte håller med om. Ett par menade att när elever i en svag grupp insåg att de lyckades fick det positiva effekter. Ett annat par menade att de såg positiva effekter genom att de upplevde att eleverna som var svaga inte blev nedtryckta av de som var starkare, vilket de ansåg blev en konsekvens om glappet mellan den starka och svaga är för stort.

Utifrån studiens resultat kan man se att lärarna upplever att det är lättare att möta elevernas behov vid nivågruppering. Frykedal (2008) framför att de svaga får draghjälp av de starka, de intervjuade lärarna menade tvärsom. Ett av paren beskriver att de använde nivågruppering eftersom ett heterogent klassrum komplicerar undervisningen för läraren. Jag tänker att med den inställningen finns det risk att det blir som Giota (2013) beskriver, att nivågruppering mer blir en hjälp för läraren än för eleverna. Samtidigt som Kokko et al. (2021) menar att en fördel med co-teaching är möjligheten att dela in i grupper för att kunna differentiera undervisning och på så vis möta det heterogena klassrummet. Solis et al. (2012) framhåller att homogena grupper kan användas i arbetet med de olika samarbetsformerna, medan Conderman och Liberty (2018) framhäver att grupperna ska vara heterogena. I den här studien framkommer det att lärarna använder sig av nivågruppering och anser det gynna eleverna.

Vid arbetet med grupperingar oavsett vilka motiv som ligger till grund menade respondenterna att de inte var statiska och att de utvärderades, vilket också Giota (2013) framhåller som viktigt. I resultatet framkommer det att om arbetet med gruppering ska fungera är det också viktigt att man pratar med eleverna om olikheter och skapar förståelse för det. Något par menade att grupperingarna ska bygga på frivillighet (se t.ex. Gilbertsson & Lind, 2021). Den generella uppfattningen hos lärarna i denna studie är att eleverna uppskattar att få gå i väg i en mindre grupp eftersom eleverna då får snabbare hjälp, mer respons, arbeta i lagom tempo och att det oftast blir ett mer tillåtande klimat i en mindre grupp. Det fanns par som lyfte att de hade sett en skillnad om eleverna valdes ut att arbeta med en av klasslärarna eller om det kom en speciallärare och hämtade eleverna. De hade upplevt att det fanns ett motstånd från eleverna att

följa med specialläraren, men när klassläraren gjorde det fanns inte det motståndet. Lärarna trodde att det handlade om att när lärarna som tillhör klassen väljer ut elever blir inte eleverna utpekande utan det sker i ett sammanhang och klassgemenskaps känslan finns kvar. Eleverna blir inte exkluderade från gruppen på samma vis som när det kommer en speciallärare och hämtar elever.

### **Möjligheten att möta elevernas behov**

De intervjuade lärarna var alla överens om att tvåläraresystemet är ett bra arbetssätt för att lättare kunna möta elevernas behov. Alla paren upplever att det är lättare att ge de anpassningar som eleverna behöver när de är två, eftersom den ena läraren då kan fokusera på enskilda elevers behov. Kokko et al. (2021), Hassani Soundmand och Ahour (2021) och Kremmer et al. (2018) är några av alla forskare som framhäver att arbetssättet ökar möjligheten till en mer individualiserad undervisning och att de blir lättare att möta elevernas behov. Orsaker till detta som lyfts fram var ökad lärartäthet i klassrummet, möjlighet att dela upp i mindre grupper samt att eleverna kan få mer hjälp och mer individuell stöttning. Lärarna kan hjälpas åt vid genomgångar, vilket stärker undervisningen. Flera av lärarna i denna studie lyfte möjligheten att hela tiden ha någon att diskutera med och utvärdera undervisningen med, vilket sammantaget gör att lärarna anser att de kan utveckla sin undervisning. Detta stöds även av den internationella forskning (se. t.ex. Kokko et al. 2021) och den beprövade dokumenterade erfarenhet (se. t.ex. Gilbertsson & Lind, 2021) som presenterats i den studien.

Alla de intervjuade paren var överens om att den största vinsten med tvåläraresystemet var att det gav eleverna större trygghet, skapade bättre relationer och socialt klimat. Lundgren (2021) belyser vikten av trygghet för eleverna. Resultatet visar också att alla paren pratar om de sociala vinster som arbetssättet ger. De upplever att tvåläraresystem skapar lugnare och tryggare grupper eftersom lärarna kan ta tag i alla konflikter, inga yttre instanser kommer och hämtar barn, lärarna kan skapa mer varierande och intressanta lektioner samt att lärarna har mer tid för varje elev, vilket påverkar de sociala aspekterna positivt. Dock är detta värden som är svåra att mäta, vilket gör det svårare att förklara och bevisa. Dagli Gokbulut et al. (2020), Sundqvist och Lönnqvist (2016), Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012 och Lundgren (2021) belyser alla de sociala fördelar som arbetssättet ger eleverna.

Vad det gäller kunskapsmässiga vinster med tvåläraresystemet visar resultatet att inget lärarpar tycker sig ha stöd för att kunskaperna ökar, några av paren har en rektor som hävdar att hen sett att resultatet ökat. Alla paren har en känsla av att kunskaperna borde bli bättre eftersom de

känner att de kan ge eleverna mer hjälp, att de kan fånga upp de svaga eleverna och att färre elever hamnar mellan stolarna. De beskriver att eftersom de är två som kan analysera, tänka, diskutera kring eleverna och undervisningen samt ge mer stöd och resurs så upplever de att de kan ge eleverna mer hjälpa. Den internationella forskningen kring höjda kunskaper av ett co-teaching varierar, de finns forskning som Cook och McDuffie (2020) som pekar på att man inte kan dra sådana slutsatser. Men det finns även forskare som Harrter och Jacobi (2018) som menar, likt denna studies resultat och den svenska beprövade erfarenheten som Tidström (2020), att deras arbetssätt indikerar på höjda resultat. Annan forskning som Sundqvist och Lönnqvist (2016) och Boland et al. (2019) hävdar att betygen höjs av ett co-teaching.

Sammanfattningsvis organiserar de intervjuade lärarna sin undervisning utifrån de modeller som den internationella forskningen beskriver. De är inte medvetna om det själva då deras syfte inte är att arbeta med specifika modeller utan deras mål är att lägga upp en undervisning för att möta elevernas behov. Modeller blir en hjälp att för mig som forskare att teoretisera och vetenskapligt rama in informanternas sätt att organisera sin undervisning.

### **Slutsatser och fortsatt forskning**

Studien visar en genomgående positiv syn på att verka som lärare i ett tvålärarsystem. Likt den tidigare forskning (se. t.ex. Kokko et al. 2021) och dokumenterad beprövade erfarenhet (se. t.ex. Gillbertsson & Lind, 2021) om tvålärarsystem och co-teaching var det lättare för respondenterna att hitta fördelar än nackdelar. Även om det finns utmaningar så visar resultatet att fördelarna uppfattas överväga nackdelarna när det handlar om att bedriva undervisning och möta elevernas behov. Utifrån resultatet av denna studie är en slutsats jag kan dra, att i ett tvålärarsystem är det lättare för lärarna att möta eleverna behov, göra anpassningar och skapa en mer varierad och bättre undervisning. En annan slutsats är att det är viktigt hur lärarparen sätts samman och att deras samarbete fungerar bra för att arbetssättet ska bli så effektivt som möjligt. Det går dock inte att komma ifrån det faktum att i och utanför undervisningssituationen är det alltid två lärare som finns där för eleverna, vilket gör att en slutsats utifrån studiens resultat är att det gynnar elevernas lärande och ökar deras trygghet i skolan. Att tvålärarsystemet bidrar med en ökad trygghet för eleverna i skolan var alla de intervjuade paren överens om. Trygghet och andra sociala värden är svåra att mäta och hamnar ofta i skuggan av kunskapsmätningar som betyg, nationella prov och PISA, men är inte trygghet en grund för lärande och en av de viktigaste faktorerna för eleverna i skolan? Om svaret på den frågan är ja, då är en slutsats utifrån studiens resultat att tvålärarsystemet tycks vara ett arbetssätt som ger

eleverna en ökad trygghet i jämförelse med det traditionella ensamläraresystemet och därmed är ett arbetssätt väl värt att satsa på.

Studien har synliggjort hur lärare som arbetar i ett tvåläraresystem organiserar sin undervisning, vilka konsekvenser det ger upphov till samt hur lärarna upplever att det påverkar eleverna och lärarnas möjlighet att möta elevernas behov. Studiens resultat går i stora drag hand i hand med den tidigare internationella forskningen. Det i sig är intressant, att den tidigare forskning som finns kring co-teaching stämmer överens med resultatet av denna studie. Kan jag då dra slutsatsen att det går lika bra att vara två klass- och ämneslärare som en klass- och ämneslärare och en speciallärare? Eller är det till och med så att tvåläraresystemet är ett effektivare arbetssätt eftersom flera av de utmaningar som co-teaching ger inte blir lika tydliga i denna studie? Jag tänker då till exempel på att variera rollerna i undervisningen, flertalet av den internationella forskningen lyfter det som ett dilemma, vilket inte på samma vis blir ett problem i ett tvåläraresystem, eftersom lärarna delar ämnesansvaret mellan sig. Resultatet i den här studien lyfter heller inte svårigheten att få till samplanering lika starkt som den internationella forskningen, men alla tio par är också klasslärare och är tillsammans med sin grupp hela dagen och hittar tidsmässiga lösningar.

Det kanske är så att det inte är så konstigt att den internationella forskningen och resultatet av den här studien är så pass lika, eftersom i grund och botten handlar båda om två lärare som tillsammans ska organisera en undervisning till en grupp elever i ett klassrum. Då spelar det kanske inte så stor roll om det kollegiala samarbetet sker i Sverige, USA eller Finland, grunden är ändå lika. Det kanske är så att det inte finns fler sätt än de modeller som presenteras i Friend et al. (2010) att organisera en undervisning när två lärare ska utföra den tillsammans. De skillnader som framkommer är då heller inte så förvånansvärda eftersom det kan bli så att en speciallärare fokuserar mer på de elever i behov av mer stöttning. De internationella studierna bygger oftare på att det är ämneslärare som kollegialt samarbetar, vilket då också rimligtvis bidrar till att det är svårare att få tid till samplanering. Detta på grund av att ämneslärare undervisar olika elevgrupper.

*Studien bidrar med kunskap* om hur tio lärarpär som arbetar i ett tvåläraresystem beskriver hur de undervisar och vilka konsekvenser det ger upphov till, samt hur lärarna upplever att arbetssättet påverkar deras möjligheter att möta elevernas behov. Det som blir tydligt är dock att det behövs forskning om tvåläraresystem ur ett svenskt perspektiv. Det finns inte idag. I denna studie blir det tydligt vilka positiva effekter arbetssättet uppfattas ha. För att tvåläraresystemet ska få slagkraft i den svenska skolan och skolpolitiken behövs svensk forskning om arbetssättet.



Förutom forskning, likt denna studie, behövs även forskning kring tvåläraresystemet i sin helhet, om dess organisation och hur lärarna arbetar och samarbetar i ett tvåläraresystem förutom undervisningen. Det var inte syftet med denna studie, men något som definitivt behövs forskas vidare kring så skolor kan använda sig av ett tvåläraresystem så effektivt som möjligt. Det skulle även för att på ett vetenskapligt vis få syn på hur eleverna upplever tvåläraresystem behövas forskning ur ett elevperspektiv och då med elever som informanter. Utifrån den här studien kan man dra slutsatsen att lärarna upplever att eleverna är positiva till tvåläraresystem och att bli uppdelade i grupper, men vad säger eleverna om det? Utifrån studiens resultat kan också frågan ställas om det är dags att forskning kring nivågruppering uppdateras? Det kanske är så att nivågruppering kan vara fördelaktigt för alla om det görs på rätt sätt?

Hur vida tvåläraresystemet ökar elevernas kunskaper kan ingen slutsats dras mer än att det är respondenternas känsla att det gör det, därför bör svensk forskning göras med den frågeställningen i fokus. Informanternas uppfattning är att det är ett effektivt och gynnsamt arbetssätt för elevernas lärande. Men ingen av informanterna anser sig ha bevis att resultatet ökat sedan de införde tvåläraresystemet på skolan. Däremot känner sig lärarna effektivare i den aspekten att de känner att de kan möta fler elevers behov och menar att det i sig borde leda till en högre måluppfyllelse. Informanterna upplever också att de kan ha en effektivare och därmed bättre undervisning. Det går alltså inte att utesluta att tvåläraresystem ökar måluppfyllelsen, informanterna i denna studie anser att det borde göra det, men det saknas forskning speciellt eftersom den internationella forskningen om co-teaching inte heller är överens i frågan kring måluppfyllelse.

## Referenser

- Alvesson, M., & Sveningsson. (red.). (2019). *Organisationer, ledning och processer*. Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2020, april). Två lärare ser och ger mer. *Läraren, april*. Tillgänglig: [Två lärare ser och ger mer | Läraren \(lararen.se\)](#) (Hämtad 2/7–22).
- Boland, D.E., Alkhalifa, K.B., & Al-Mutairi. (2019). Co-Teaching in EFL Classroom: The Promising Model. *English Language Teaching, 12*(12), 95 Doi:10.5539/elt.v12n12p95.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Byström, Sjödin, M. (2015, oktober). Dubbelt så bra med tvålärarsystem. *Skolvärlden, oktober*. Tillgänglig: [Dubbelt så bra med tvålärarsystem – Skolvärlden \(skolvärlden.se\)](#). (Hämtad 2/7–22).
- Conderman, G., & Hedin, L. (2017). Two Co-Teaching Applications: Suggestions for School Administrators. *Kappa Delta Pi Record, 53*(1), 18-23. doi: 10.1080/00228958.2017.1264815
- Conderman, G., & Libert, L. (2018). Establishing Parity in Middle and secondary Co-taught Classrooms. *The Clearing House, 91*(6), 222-228. doi:10.1080/00098655.2018.1524358
- Cook, C. S., & McDuffie-Landman, K. (2020). Integrating Effective Practices into Co-Teaching Increasing Outcomes for Students with Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 55*(4), 221-229. doi:10.1177/1053451219855739
- Dagli Gokbulut, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice, 8*(1), 1-17. Doi:10.18488/journal.61.2020.81.1.17.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativa analys* (3 uppl.). Liber.
- Frykedal, F, A. (2008). *Elevs tillvägagångssätt vid grupparbete- om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. (Doktorsavhandling). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17754/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2/7–22).
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27. Doi: 10.1080/10474410903535380
- Färlin, M. (2021, maj). De fick ett lyft av att jobba med tvålärarskap: ”Pulsen går ner”. *Skolvärlden, maj*. Tillgänglig :<https://skolvärlden.se/artiklar/de-fick-ett-lyft-av-att-jobba-med-tvalararskap-pulsen-gar-ner>. (Hämtad 2/7–22).
- Gilbertsson, M., & Lind, M. (2021). *Tvålärareskap i praktiken*. Studentlitteratur.

- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan- En forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådet rapportserie, 2013:3). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS nr 2011:1). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610. doi:10.1080/13603110903265032
- Hassani Soudmand, F.M., & Ahour, T. (2020). The Effect of One teach-One Assist Model of Co-teaching on Iranian EFL Learners' *Reading Comprehension*. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 13(26), 24-48. Doi:10.30495/JAL.2020.676716.
- Hallonsten, A.K. (2021, januari). (Sva)ret på problemen: Två lärare i klassrummet. *Läraren*, januari. Tillgänglig: ([Sva\)ret på problemen: Två lärare i klassrummet | Ämnesläraren – Svenska, språk mm \(lararen.se\)](#)) (Hämtad 2/7–22).
- Harter, A., & Jacobi, L. (2018). "Experimenting With our Education" or Enhancing It? Co-Teaching from the Perspective of Students. *Inquiry in Education*. 10(2) artikel 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie>
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, R. C., & Børglum, (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395, Doi: 10.1080/08856257.2017.1314113
- Hedman, E. (2020, mars). Varannan lärare lider av stress- kvinnor mest drabbade. *Skolvärlden, mars*. Tillgänglig: ([Varannan lärare lider av stress – kvinnor mest drabbade – Skolvärlden \(skolvarlden.se\)](#)) (Hämtad 2/7–22).
- Hedman, E. (2017, september). Här blir stora klasser små. *Skolvärlden, september*. Tillgänglig: (<https://skolvarlden.se/artiklar/har-blir-stora-klasser-sma>) (Hämtad 2/7–22).
- Henke, F. (2021, september). Prisade tvålärarparet har mycket att lära ut. *Skolvärlden, september*. Tillgänglig: ([Prisade tvålärarparet har mycket att lära ut – Skolvärlden \(skolvarlden.se\)](#)) (Hämtad 2/7–22).
- Johansson, A., & Halvarsson, C. (2019). "Man lär jättemycket av varandra". *En studie av kollegialt lärande bland lärare i grundskolan*. Trollhättan: Högskolan Väst. DIVA: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1332687&dsid=-7789>
- Jonsson, A (2019, mars). Två lärare per lektion ett lyft för arbetsmiljön. *Skolvärlden, mars*. Tillgänglig: (<https://skolvarlden.se/artiklar/tva-larare-lektion-ett-lyft-arbetsmiljon>) (Hämtad 3/8-20).
- Keeley, R. (2015). Measurements of Student and Teacher Perception of Co- teaching Models. *The Journal Of Special Education*, 4(1), 1-15. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1127778>

- Ken- Maduako, I., & Oyatogun, T, A. (2015). Application of Team Teaching in the English Language Class. *Journal of Education and Practice*. 6(29).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081166.pdf>
- Killgren, S. (2021, februari). Ny undersökning: Därför ökar stressen bland lärare. *Skolvärlden, februari*. Tillgänglig: [Ny undersökning: Därför ökar stressen bland lärare – Skolvärlden \(skolvarden.se\)](https://skolvarden.se)
- King-Sears, M.E., & Jenkins, M.C. (2020). Active Instruction for Co-teachers in a Support Role. *Intervention in School and Clinic*, 55(5), 301-306. Doi:10.1177/1053451219881729.
- Kirkpatrick, L., Searle, M., Smyth, E. R., & Specht, J. (2019). A coaching partnership: resource teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 47(1), 24-47. Doi: 10.1111/1467-8578.12296
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112-132. Doi:10.1111/1467-8578.12348
- Kotte Elaine (2017). *Inkluderande undervisning*. (Doktorsavhandling). Studies in Educational Sciences Tillgänglig: <https://doi.org/10.24834/2043/23228>
- Krammer, M., Gastager, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective Self-efficacy Expectations in Co-Teaching Teams – What are the Influencing Factors. *Educational Studies*, 44(1), 99-114. doi: 10.1080/03055698.2017.1347489
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2019). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lindqvist, H., (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Behavioural Science No. 217). Linköping: Linköping University. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1307758/FULLTEXT01.pdf>.
- Lundgren, M. (2021). *Utvärdering av tvåläraresystem vid Vasaskolan i Hedemora*. Dalarna: Pedagogisk utvecklingscentrum (PUD). Högskolan Dalarna.
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and Barriers to Collaboration and Co-Teaching. *Gifted Child Today*. 43(1), 20-33. Doi: 10.1177/1076217519880588
- Murawski, W. W. (2012). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *TEACHING Exceptional Children*, 44(4), 8-15. Doi:101177/004005991204400401
- Olsson, E. (2021, mars). Kravet: Minskad arbetsbelastning. *Läraren, mars*. Tillgänglig: [Lärare värsta stressyrket – Lärarförbundet protesterar med upprop | Läraren \(lararen.se\)](https://lararen.se)
- Pancsofar, N., & Petroff, G, J. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. doi: 10.1080/13603116.2016.1145264
- Persson, A. (2006). Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. I H. Petersson, V. Leppänen, S. Jönsson & J. Tranquist (red.), *Villkor i arbetet med människor – en antologi om human servicearbete* (s. 19-36). Arbetslivsinstitutet

Ploessl, M, D., Rock, L, M., Schoenfeld, N., & Blanks, B (2010). On the same page: Practical techniques for enhancing co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168. Doi: 10.1177/1053451209349529

Pålsén, M (2020). *Mod att tänka nytt gav förbättrade resultat på Skogstorpsskola*. Utbildning Falkenberg (Hämtad 16/6-20). Länk: <https://tema.falkenberg.se/utbildningfalkenberg/artiklar/nyheter/modatttankanyttgavforbatttradresultatpaskogstorpsskolan.5.7b2d61dc1729c8452f5e773.html> (Hämtad 3/8-20).

Scruggs, E, T., & Mastropieri, A, M. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.

Scruggs, E, T., Mastropieri, A, M., & Mcduffie, A, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi:10.1177/001440290707300401

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2013). *Lärarnas yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385. Skolverket.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCully, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the school*, 49(5), 498- 510. doi:10.1002/pits.21606

Strogilos, V., & King-Sears, E, M. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. [Doi:10.1111/1471-3802.12427](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427)

Sundqvist, C. (red). (2014). *Den samarbetande läraren – lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 38-56. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04

Takala, M., & Uusitalo Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*. 27(3), 373-390. doi.org/10.1080/08856257.2012.691233.

Tidström, A. (2020). *Tvålärareska: Lokalproducerat och hållbart*. Studentlitteratur.

Tidström, A. (2020, november). "Tvålärareskap kraftfullt verktyg för krisande skolor". *Läraren, november*. Tillgänglig: ["Tvålärareskap kraftfullt verktyg för krisande skolor" | Läraren \(lararen.se\)](https://lararen.se) (Hämtad 2/7-22).

Tschida, M, C., Smith, J, J., & Fogarty, A, E. (2015). "It Just Works Better": Introducing the 2:1 Model of Co-Teaching. *The Rural Educator*, 36(2), 11-26. Doi: 10.35608/ruraled.v36i2.340.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wallin, F. (2021, januari). "Tvåläraryskapet kan ta svenska skolan ur krisen". *Skolvärlden, januari*. Tillgänglig: ["Tvåläraryskapet kan ta svensk skola ur krisen" – Skolvärlden \(skolvärlden.se\)](https://skolvärlden.se) (Hämtad 2/7–22).

Westling, Allodi, M. (red.). (2021). Specialpedagogik för lärare. Natur och Kultur.

Yopp, H.R., Ellis, W.M., Bonsangue, V.M., Duarte, T., & Mezas, S. (2014). Piloting a Co-Teaching Model for Mathematics Teacher Preparation: Learning to Teach Together. *Issues in Teacher Education*, 23(1), 91-111. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045811>

## **Bilaga 1**

### **Intervjufrågor**

Berätta om er? (*utbildning, år i yrket, ämnesbehörighet mm*).

Berätta lite om er klass? (*elever i behov av särskilt stöd, språk, socioekonomisk bakgrund, extra anpassningar*).

Hur ser inkluderingen ut på er skola? (*särskilda undervisningsgrupper mm*).

Vad finns det för fördelar med att samundervisa/tvåläraresystem?

Vad finns det för nackdelar med att samundervisa/tvåläraresystem?

Hur ser erat praktiska arbete ut i klassrummet? Hur fördelar ni er själva som resurser i klassrummet? Vilka är motiven till valen? (*Tvålärare, mindre grupper, gruppering i klassrummet, delar klassen, assistera, ämne osv, när, hur, varför, fördelar, nackdelar, exemplifiera* )

Hur ser ni på/uppfattar ni samundervisning/tvåläraresystem och dess möjliga betydelse för olika elevers kunskapsinhämtning? Vilka sociala betydelser uppfattar ni att arbetssättet får för eleverna? (*positiva/negativa, exemplifiera*)

Är det något du vill tillägga?

## Bilaga 2

### Information om en studie på magisternivå om hur lärare arbetar när de är två lärare i ett klassrum.

Under vårterminen och höstterminen 2020 ska jag skriva mitt examensarbete på Magisterprogrammet i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Jag kommer undersöka vilka arbetsmodeller lärarna använder sig av i undervisningen när man är två lärare i ett klassrum. Jag kommer använda mig av inspelade intervjuer som metod för min datainsamling. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning

#### Undersöknings syfte och innehåll

Syftet med min magisteruppsats är att undersöka hur lärare organiserar undervisningen när de är två lärare i ett klassrum samt vilka för- och nackdelar som upplevs. Området är viktigt att undersökas eftersom det saknas svensk forskning om co-teaching (sv. Samundervisning).

#### Praktiskt genomförande

Skolorna i studien är utvalda då de medvetet arbetar med co-teaching eller på något annat sätt samundervisar. Ditt deltagande kommer innebära att du vid ett tillfälle blir intervjuad och vill du finns möjligheten att göra intervjun digitalt. Samtalet kommer att spelas in för vidare transkribering och beräknas ta ca 45 minuter.

Det insamlade materialet kommer att bearbetas av mig själv och min handledare. Deltagande skolor och lärares klassers kommer inte att röjas utan samtliga namn kommer att avidentifieras. Insamlade data förvaras i låst dokumentskåp och kommer endast att hanteras av mig och behöriga vid högskolan Dalarna. All insamlade data kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt och klart.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats som ventileras i sedvanlig ordning vid Högskolan Dalarna. Du kommer att kunna ta del av undersökningens resultat via portalen diVA.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Filipstad den

Falun den

---

Karolina Björk (magisterstudent)

---

Maria Olsson (handledare)

Telefon: XXXXX

Telefon: XXXXX

Epost: [v19karbj@du.se](mailto:v19karbj@du.se)

Epost: [moo@du.se](mailto:moo@du.se)



### Bilaga 3

#### Samtycke till att delta i studien om hur lärare arbetar när de är två lärare i ett klassrum

Jag har fått informationen och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien om vilka arbetsmodeller lärarna använder sig av i undervisningen när man är två lärare i ett klassrum
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras tills uppsatsen är godkänd.

Jag har också rätt, att vid studiens slut, få ta del dess resultat.

Plats och datum	Underskrift

Ansvarig för studien:

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnteckning \_\_\_\_\_

Vid frågor kontakta Karolina Björk, XXXXX eller hennes handledare på Högskolan Dalarna Maria Olsson, XXXXX