

Camilla Björk-Åman
Christel Sundqvist

Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland

Höjdpunkter

- Finlandssvenska speciallärare undervisar elever med inlärningssvårigheter på alla stödnivåer, största andelen av tiden används till att undervisa elever inom intensifierat stöd.
- Det är vanligast att organisera stödet som smågruppsundervisning och individuell undervisning.
- Trots att samundervisning (kompanjonundervisning) lyfts fram i både forskning och styrdokument används den stödformen ännu sparsamt.

Forskning och finländska styrdokument beskriver olika sätt att organisera stöd för elever med inlärningssvårigheter så som olika typer av smågruppsundervisning, individuell undervisning och samundervisning (kompanjonundervisning). Syftet med studien är att beskriva hur finlandssvenska speciallärare organiserar specialundervisningen med avseende på val av undervisningsarrangemang för elever med inlärningssvårigheter. Elever med inlärnings-svårigheter jämföras i studien med elever som får intensifierat eller särskilt stöd. Data har samlats in med hjälp av en enkät som speciallärare och specialklasslärare (N = 158) har svarat på. Resultaten visar att finlandssvenska speciallärare använder den största procentuella an-

delen av sin arbetstid för att undervisa elever inom intensifierat stöd. På alla stödnivåer är smågruppsundervisning det vanligaste undervisningsarrangemanget. Samundervisning används inte lika regelbundet som de andra undervisningsarrangemangen. Det är vanligast att speciallärare använder flexibel gruppering och samundervisning regelbundet för elever som har intensifierat stöd, medan individuell undervisning är vanligare för elever som får särskilt stöd. Vidare indikerar resultaten vissa skillnader mellan speciallärare i årskurs F-6 och årskurs 7-9. Till exempel är det fler speciallärare i årskurs F-6 än i årskurs 7-9 som använder individuell undervisning regelbundet för elever på allmänt och intensifierat stöd. Resultatet visar också att speciallärare i årskurs 7-9 använder mindre tid för att undervisa elever inom intensifierat stöd jämfört med speciallärare i årskurs F-6.

taten diskuteras i relation till forskning om olika specialpedagogiska undervisningsarrangemang och i ljuset av inkluderande undervisning.

Nyckelord: Inlärningssvårigheter, inkluderande, undervisning, samundervisning, kompanjonundervisning, trestegsstödet

INTRODUKTION

Den finländska lagstiftningen garanterar elevers rätt till grundläggande utbildning på eget språk. Undervisningen sker antingen på något av de två nationalspråken finska eller svenska men även minoritetspråken samiska, romani och teckenspråk omnämns specifikt i lagen (Lag om grundläggande utbildning 1998/628). För 5.7 % av de finländska eleverna i den grundläggande utbildningen var skolspråket hösten 2018 svenska (Utbildningsstyrelsen, 2018). Samma lagstiftning och läroplansgrund gäller oberoende av skolspråk, ändå finns kartlagda skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga skolor. I PISA-undersökningarna har svenskspråkiga elever under flera år konstaterats prestera sämre än finskspråkiga inom de utvärderade områdena (Kupari m.fl, 2013; Sulkuinen m.fl, 2010). I de senast presenterade PISA-resultaten från år 2015 har skillnaderna jämnat ut sig. Finlandssvenska elevers resultatnivåer var då högre i matematik än finskspråkigas medan finskspråkiga elever presterade bättre i läsning, där i synnerhet de finlandssvenska pojkarnas prestationer var anmärkningsvärt svaga (Vettenranta m.fl, 2016).

Statistiken visar även på skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga skolor gällande stöd för lärande och skol-

gång som sedan år 2011 ges i enlighet med det så kallade trestegsstödet, det vill säga som ett *allmänt stöd*, där stödåtgärderna är lättillgängliga och tillfälliga, ett mera specialpedagogisk inriktat *intensifierat stöd* eller, om omfattande stödåtgärder behövs, *särskilt stöd* (Utbildningsstyrelsen, 2014). Hösten 2017 fick betydligt fler elever i finskspråkiga skolor särskilt stöd än elever i svenskspråkiga skolor. Det handlar om 7.9 % av eleverna i finskspråkiga jämfört med 5.4% av eleverna i svenskspråkiga skolor. Något fler elever fick också intensifierat stöd i finskspråkiga skolor (9.8 % jämfört med 9.3 % av eleverna i svenskspråkiga skolor). Anmärkningsvärt är också att av de elever som fick stöd inom det särskilda stödet fick i genomsnitt 38 % (40.6% i årskurs 1–6, 33.4% i årskurs 7–9) av de finskspråkiga eleverna undervisningen helt och hållet i specialklass eller specialskola jämfört med 16.3 % (17.2% i årskurs 1–6, 14.3% i årskurs 7–9) av eleverna i svenskspråkiga skolor (Utbildningsförvaltningens statistiktjänst, 2018). I de svenskspråkiga skolorna erhåller alltså färre elever stöd och stödet ordnas oftare i anslutning till den allmänna undervisningen. Dessa siffror tyder på att det finns skillnader mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolornas sätt att hantera trestegsstödet. Statistiken säger dock ingenting om hur stödet för elever med inlärningssvårigheter i praktiken organiseras.

Forskningen kring hur trestegsstödet implementerats i finskspråkiga skolor är relativt omfattande (se t.ex. Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016; Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016; Pesonen, Itkonen, Jahnukainen, Kontu, Kokko, Ojala & Pirttimaa, 2015; Takala & Head, 2017;

Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintu-
vuori, Vainikainen & Hilarvuori, 2014).
Dock saknas det forskningsbaserad kun-
skap kring hur trestegsstödet implemen-
terats i finlandssvenska skolor. Speci-
allärare får ses som nyckelpersoner vid
planering och implementering av trestegs-
stödet (Björn m.fl, 2016, Sundqvist, Björk-
Åman & Ström, 2019). Därför riktas fokus
i denna studie mot hur speciallärare i de
svenskspråkiga skolorna i Finland orga-
niserar stöd till elever med inlärningssvår-
igheter. Elever med inlärningssvårigheter
definieras i studien som de elever som er-
håller intensifierat eller särskilt stöd. I re-
sultaten redovisas även speciallärares
arbete inom den allmänna stödnivån efter-
som det inte kan uteslutas att elever med
inlärningssvårigheter även finns inom den
grupp. Påpekas bör dock att allmänt
stöd används som ett tillfälligt stöd som
sätts in tidigt för att förebygga inlärnings-
svårigheter (Björn m.fl, 2016; Utbildnings-
styrelsen, 2014). Alla lärare förväntas del-
ta i det allmänna stödet, i denna studie
fokuseras dock enbart på det stöd som
speciallärarna ger på denna stödnivå. För
att ge en bakgrund till studien kommer vi
i det följande att definiera och diskutera
begreppet inkludering samt olika sätt att
organisera specialpedagogiskt stöd.

SPECIALPEDAGOGISKT STÖD TILL ELEVER I ENLIGHET MED INKLUDERANDE PRINCIPER

I likhet med många andra länder har Fin-
land undertecknat internationella överens-
kommelser, exempelvis den så kallade Sa-
lamanca deklARATIONEN (UNESCO, 1994),
och därmed förbundit sig att utveckla ut-

bildningen i en inkluderande riktning. Un-
der de senaste två decennierna har inne-
börden i begreppet inkludering vidgats
från en fokusering på enskilda elever med
särskilda behov och deras fysiska place-
ring, till en fokusering på skolornas för-
måga att möta mångfald (Ainscow, 2015;
Haug, 2017; Jahnukainen, 2015; Kiuppis,
2014). Inkludering anses vara en pågå-
ende process där barriärer och risk för
utslagning ständigt behöver motverkas
(Ainscow 2015; Ainscow, Booth & Dyson,
2006).

I de finländska styrdokumenterna för
den grundläggande utbildningen har be-
greppet inkludering saknats, även om när-
liggande formuleringar använts så som
"de mänskliga rättigheterna", "alla männ-
iskors lika värde", "social gemenskap" och
"jämlighet" (Utbildningsstyrelsen, 2004,
12). I och med de senaste läroplansgrun-
derna, 20 år efter Salamanca-deklaratio-
nen, nämns ordet inkludering för första
gången:

Den grundläggande utbildningen har fö-
rutom uppdraget att undervisa och fostra
ett samhällsligt uppdrag, ett kulturellt upp-
drag och ett framtidsuppdrag. Den grund-
läggande utbildningen ska utvecklas enligt
principen om inkludering. Man ska se till
att utbildningen är tillgänglig och fri från
hinder. (UBS, 2014, 18)

Den finländska vägen mot inkludering i
den grundläggande utbildningen fick en
tydligare riktning under åren 2010–2011
i och med införandet av trestegsstödet. I
läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen,
2014) poängteras att stöd för lärande och
skolgång är en angelägenhet som berör
alla de lärare som undervisar eleven samt

att stödet ska ordnas i samarbete mellan lärare och övrig personal och i samarbete med hemmet. Vidare skall stöd ges i ett tidigt skede, genast när behovet uppdagas. I enlighet med inkluderande tankegångar ska stödet i första hand ordnas genom differentiering och flexibla arrangemang i elevens egen undervisningsgrupp, men med utgång i elevens bästa, vilket innebär att även lösningar i form av annan undervisningsgrupp eller skola är möjliga. Endast de elever som har beslut om särskilt stöd kan dock ges specialundervisning på heltid och därmed få sin undervisning helt eller delvis i specialklass. I de finländska styrdokumenterna poängteras därmed inkludering men undantag medges.

I läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014) omnämns specialundervisning på deltid som en central stödform på alla stödnivåer. Det lyfts också fram att specialundervisning på deltid kan organiseras som samundervisning, smågruppsundervisning eller individuell undervisning. Ofta ges specialundervisning till elever ett par timmar per vecka (Savolainen, Timmermans & Savolainen, 2018). Eftersom varken uppgifter om stödform, frekvens eller innehåll i stödarrangemangen desto tydligare definieras inom ramarna för trestegsstödet är det upp till varje kommun och lärarkollegium att fatta beslut kring lämpliga undervisningsarrangemang (Björn m.fl, 2016; Jahnukainen, 2015). Avsaknaden av nationella uppföljningar och utvärderingar lägger ett stort ansvar på den enskilda kommunen, skolan och för att inte glömma läraren, som är den aktör som bland annat ansvarar för att förverkliga det tidiga och lättillgängliga

stöd som lag och läroplan implicerar. Detta tillvägagångssätt resulterar i varierande praktiker i olika skolor, och till och med en risk att elever inte får behövliga och adekvata stödinsatser (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2018).

SAMUNDERVISNING SOM INKLUDERANDE UNDERVISNINGSSÄTT

Samundervisning är en undervisningsform som inom forskning framhålls främja inkludering i skolsammanhang (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Krammer, Gastner, Paleczek, Gasteiger-Klicpera & Rossman, 2018; Saloviita, 2018; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012; Tremblay, 2013). Samundervisning definieras som en undervisningsform där två lärare med olika pedagogisk kompetens – vanligen en speciallärare och en allmänlärare – undervisar en grupp med elever tillsammans i ett gemensamt utrymme (Cook & Friend, 1995; Friend m.fl. 2010; Villa, Thousand & Nevin 2013).

Fördelar med samundervisning, som nämns i forskning, är att den ökar lärartätheten medför större möjlighet att tillgodose individuella elevbehov utan att exkludera enskilda elever (Krammer m.fl, 2018; Sirkko, Takala & Wickman, 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Både elever med och utan specialpedagogiska behov upplever att det lär sig bättre, att det får mer hjälp och att hjälpen kommer snabbare när de har två lärare i klassen. Eleverna upplever också att undervisningsmetoderna är mer varie-

¹Vi har valt att använda begreppet samundervisning som är en direkt översättning från engelskans co-teaching och som tidigare har använts i finländsk forskning (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). I styrdokumenterna används dock begreppet kompanionundervisning

rande under samundervisningslektioner (King-Sears, Jenkins & Brawand, 2018). Särskilt uppskattad verkar samundervisningen vara bland elever i högre årskurser där såväl elever med som utan inlärnings-svårigheter upplever både en ökad akademisk framgång och högre känsla av tillhörighet och skoltrivsel (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002; Rivera, McMahan & Keys, 2014; Wilson & Michaels, 2006). Även lärare ser positiva aspekter i samundervisningen men brist på gemensam planeringstid, oklara och ojämlika roller samt bristande kunskap nämns som begränsande faktorer vid utvecklingen av samundervisning (Murawski, 2006; Saloviita & Takala, 2010; Scruggs & Mastripiari, 2017; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, Sirkko m.fl, 2018). Huruvida samundervisning inverkar positivt på prestationerna för elever med inlärnings-svårigheter är oklart. Sundqvist och Lönnqvist (2016) konstaterar på basen av en systematisk forskningsgenomgång att det finns en hel del studier som visar på positiva resultat men också studier som visar på negativa eller neutrala resultat. I en studie av Tremblay (2013) inkluderande sammanlagt 163 elever med inlärnings-svårigheter, som fick specialundervisning antingen genom samundervisning inom den allmänna undervisningen eller i specialgrupp, ökade heltids samundervisning mer positivt på läs- och skrivprestationerna än specialundervisning i en specialgrupp. Murawski (2006) konstaterade inga signifikanta skillnader i akademiska test för 38 elever med läs-och skrivsvårigheter i årskurs 9 som under en period fått stöd genom antingen samundervisning, specialgruppsundervisning eller undervisning enbart i ordinarie klass.

Forskning utförd i finskspråkiga skolor tyder på att samarbete mellan lärare och samundervisning har ökat efter införande av trestegsstödet (Pesonen, m.fl., 2015; Saloviita, 2018; Thuneberg m.fl, 2014). Enligt Saloviita (2018) används samundervisning varje vecka av drygt 60 % av speciallärare i finländska skolor. Användningsgraden är lägre i klasser med elever med särskilt stöd än i klasser med elever som får intensifierat stöd. Saloviitas studie (2018) indikerar en liten ökning sen 2009 när ungefär 50% av speciallärarna använde samundervisning varje vecka (Saloviita & Takala, 2010). Å andra sidan konstaterar Sirkko, Takala och Wickman (2018) att samundervisning visserligen används av lärare i finska skolor, men att stödformen ännu inte är etablerad som en daglig verksamhetsform.

INDIVIDUELL OCH SMÅGRUPPSUNDERVISNING UTANFÖR ORDINARIE KLASSEN

En stor del av finländska speciallärares undervisningstid går åt till smågruppsundervisning och individuell undervisning (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara & Lundström, 2015). När specialundervisningen ordnas som individuell eller smågruppsundervisning fjärras eleverna, åtminstone för en stund, från den egna gruppen vilket går emot inkluderingsprincipen. Smågruppsundervisning används också som så kallad flexibel gruppering där eleverna i gruppen varierar (Thuneberg m.fl, 2014). Denna form av smågruppsundervisning kan därmed ses som ett mera inkluderande sätt att ge

stöd. Tanken med smågrupps- eller individuell undervisning är att eleverna ska få intensiv, individuellt anpassad undervisning (Moody, Vaughn, Hughes & Fisher, 2000). Mcleskey och Waldron (2011) framhåller att ett inkluderande klassrum ger en bra allmänundervisning och möter många av behoven hos elever med inlärningsvårigheter men att det inte är tillräckligt. Undervisningen i klassrummet behöver kompletteras med intensiv, högkvalitativ, direkt undervisning som möter elevens särskilda behov.

Inlärnings effekter samt övriga vinster och förluster av användningen av olika stödarrangemang är komplexa fenomen. Huruvida specialundervisning inverkar positivt på elevernas inlärnin g är omdiskuterat. Till exempel Kvan de med kollegor (2018) konstaterar i en norsk studie med 745 elever (där cirka 15 % av eleverna fick specialundervisning), inga eller negativa effekter beträffande de akademiska prestationerna och motivationen hos elever som under ett läsår erhållit regelbunden specialundervisning utanför ordinarie undervisningen i matematik eller läsning och skrivning.

I finländsk kontext finns dock studier som visar på positiva inlärnings effekter av smågruppsundervisning för att förebygga och ge stödinsatser åt elever med läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter (se t ex Björn m.fl, 2018; Holopainen, Kiuru, Mäkihönko & Lerkkanen, 2018; Savolainen m.fl, 2018). Holopainen m.fl (2018) utförde en studie med 152 barn i årskurs 1–2, av vilka 98 barn fick specialundervisning på deltid för läs- och skrivsvårigheter. Enligt studien predicerade smågruppsundervisning (3–4 elever) och en mediummängd

av deltidsspecialundervisning snabbare utveckling av läs- och skrivförmågan hos elever med risk för läs- och skrivsvårigheter medan individuell undervisning och stor mängd specialundervisning hängde samman med en långsammare utveckling. Vidare utförde Savolainen med kollegor (2018) en longitudinell studie med 669 deltagande elever av vilka 11–14% av eleverna fick specialundervisning under årskurserna 5–7. Savolainen m.fl. kunde konstaterat att smågruppsundervisning har en positiv inverkan på elevers självuppfattning i läsning, och att speciellt pojkar gynnas av undervisnings sättet. Vidare finns det forskning som visar på att tidigt insatt, intensiv och regelbunden Läs- och skrivträning för elever i smågrupp, som har konstaterats ha begynnande läs- och skrivsvårigheter, inverkar positivt på deras prestationer. Detta framkommer i exempelvis Lovett, Frijters, Wolf, Steinbach, Sevcik och Morris´(2017) studie där 172 elever under årskurs 1–3 fick möjligheten till en forskningsbaserad intervention med dokumenterade positiva effekter på elevernas läs- och skrivförmåga som resultat. Även Solheim, Frijters, Lundetræ och Uppstad (2018) uppvisar likande resultat i en studie med 744 elever i årskurs 1 av vilka 140 elever hade identifierats vara i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter och fick delta i smågruppsundervisning. Baserat på tidigare forskning verkar det alltså som att smågruppsundervisning är särskilt central i interventioner för elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter samt matematiksvårigheter. Det handlar om grundfärdigheter som behöver stödjas med tidiga insatser under de lägre årskurserna. I denna studie har vi därför valt att särskilt foku-

sera på möjliga skillnaderna i organisering av specialundervisning mellan speciallärarnas arbete på olika nivåer inom den grundläggande utbildningen.

METOD

Projektet Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland vid Åbo Akademi i Vasa syftar till att studera hur speciallärarens roll gestaltar sig i de svenskspråkiga skolorna i Finland i kölvattnet efter specialundervisningsreformen 2010/2011 när trestegsstödet infördes. De resultat som analyserats i denna artikel utgör en del av det datamaterial som samlades in inom projektet under hösten 2017.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att beskriva hur finlandssvenska speciallärare organiserar specialundervisningen med avseende på val av undervisningsarrangemang, för elever med inlärningssvårigheter. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats.

1. Hur fördelar speciallärare i årskurs F-6 och 7–9 sin tid mellan elever som får stöd på olika stödnivåer och finns det skillnader i tidsfördelningen mellan speciallärare som arbetar inom årskurs F-6 och 7–9?
2. Hur vanligt är det att speciallärarna regelbundet organiserar specialundervisningen som samundervisning, olika former av smågruppsundervisning och individuell undervisning för elever på olika stödnivåer och finns det skillnader mellan speciallärare i

årskurs F-6 och i årskurs 7–9 beträffande organisering av stöd på de olika stödnivåerna?

Datainsamling

Data i denna studie är baserat på en webenkät som skickades ut med målet att nå alla speciallärare och specialklasslärare i svenskspråkiga skolor inom den grundläggande utbildningen i Finland. Respondenterna lokaliserades med hjälp av kommunernas och skolornas hemsidor på internet. Vid oklarheter kontaktades kommunernas bildningsdirektörer och/eller skolornas rektorer tills alla möjliga respondenter kunde antas vara identifierade.

Antalet personer som nåddes per e-post var 395. Den enkät som användes baserades på ett frågeformulär gjort av Paloniemi, Kärnä, Pulkkinen och Björn (2018), som på ett motsvarande sätt använts inom finskspråkiga skolor. Frågeformuläret bestod av frågor med fasta svarsalternativ, skalfrågor och öppna frågor. I frågeformuläret fanns totalt 51 frågor. Av dessa behandlade 10 frågor bakgrundsuppgifter om respondenten så som ålder, utbildning och arbetserfarenhet, och 9 frågor behandlade information om skolan exempelvis antal elever, antal lärare och antal skolgångsbiträden. Därtill svarade deltagarna på totalt 32 frågor organiserade i tre grupper, enligt följande: A) Arbetsbild och yrkesroll, B) Speciallärarens samarbete och C) Beslutsprocessen och genomförandet av trestegsstödet. I denna studie har tre frågor i grupp A analyserats (se Bilaga 1). I den första frågan ombads respondenterna uppge hur de fördelar sin undervisningstid mellan de tre olika stödnivåerna genom att uppge

fördelningen i procent. I den andra frågan har respondenterna uppgett hur de procentuellt fördelar sin undervisningstid mellan olika undervisningsarrangemang (specialklassundervisning, smågruppsundervisning där eleverna jobbar med samma tema respektive olika tema, individuell undervisning och samundervisning). Den tredje frågan handlar om respondenternas uppskattning av hur mycket de arbetar med samundervisning, flexibel gruppering, smågruppsundervisning och individuell undervisning på de olika stödnivåerna. I svarsalternativen användes Likertsskala 1–5 där siffran 1 definierades som "jag jobbar inte alls med detta" och 5 som "så här jobbar jag ofta". Siffrorna 5 och 4 har i analyserna betraktats som regelbunden användning.

Studiens deltagare

Av de 395 speciallärare och specialklasslärare som kontaktades per mail erhöles svar från 158 (144 kvinnor, 11 män) vilket innebär att svarsfrekvensen var cirka 40%. Respondenterna arbetade i olika regioner i de svenska delarna av Finland (Österboten 40.5%, Nyland 36.7%, Åboland 10.1%, Åland 8.9%, språk 1.9%). Deras medelålder var 45 år. Av respondenterna uppgav 103 stycken (65.2 %) att de arbetade som speciallärare, 32 (20.3%) att de arbetade som specialklasslärare och 23 (14.5%) rapporterade att de arbetade som timlärare med specialläraruppgifter. Flest respondenter, 93 stycken (58.9%) arbetade i årskurserna F-6 medan 51 respondenter (32,3%) arbetade i årskurs 7–9 och 11 stycken (7%) arbetade i enhetsskolor med årskurserna F-9. I de resultat som analyserats och presenteras inom ramarna för

denna studie ingår inte de 34 specialklasslärarna eftersom de primärt kan antas ge stöd enbart för elever på nivån särskilt stöd i specialklass. Vidare ingår inte resultaten från de 11 speciallärarna som arbetade i enhetsskolor eftersom det i enkäten inte specifikt framkommer vilka årskurser dessa speciallärare är involverade i. Efter att specialklasslärarna uteslöts fanns 10 speciallärare som arbetade i enhetsskolor kvar. Det innebär att 114 deltagare är med i de analyser som utförts för denna studie.

Analys

Data har analyserats med hjälp av deskriptiva analysmetoder med fokusering på frekvenser och procentuellt fördelning. Signifikanstest och Cohen's d har använts för att pröva om det fanns signifikanta skillnader i materialet samt beräkna effektstorlek. Beroende på om variablerna var normalfördelade eller snedfördelade har oberoende T-test samt Mann-Whitney U-test använts för att analysera skillnader mellan speciallärare i årskurs F-6 och årskurs 7–9. Upprepade mätningar ANOVA har använts för att analysera skillnader i användning av olika undervisningsarrangemang på olika stödnivåer.

RESULTAT

Resultaten redovisas i enlighet med forskningsfrågorna. Först presenteras resultaten gällande hur speciallärarna organiserar specialundervisningen för elever på olika stödnivåer. Därefter rapporteras användningen av olika undervisningsarrangemang för elever på olika stödnivåer.

Speciallärares fördelning av sin un-

dervisningstid

Respondenterna uppgav hur stor andel i procent av sin undervisningstid de använder till elever som får allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Medelvärdena visar att respondenterna i genomsnitt använder störst procentandel av sin undervisningstid till elever som får intensifierat stöd ($M = 44.13$, $SD = 21.12$) och särskilt stöd ($M = 26.54$, $SD = 22.16$) medan de i genomsnitt använder en mindre procentandel av sin tid till elever som får allmänt stöd ($M = 29.09$, $SD = 20.26$). Medelvärdena visar att speciallärare i årskurs F-6 använder något mer av sin tid till nivån allmänt och intensifierat stöd och mindre av tid till nivån särskilt stöd än speciallärare i 7-9, men inga signifikanta skillnader noteras i t-test. Medelvärden och standardavvikelser för speciallärare på de två stadierna finns samlade i Tabell 1.

Respondenterna uppgav också hur stor andel av din undervisningstid de sätter på olika undervisningsarrang-

emang. Respondenterna använder i genomsnitt den största procentuella andelen av sin undervisningstid till olika typer av smågruppsundervisning (smågruppsundervisning där eleverna arbetar med samma tema, $M = 33.19$, $SD = 23.69$, smågruppsundervisning där eleverna arbetar med olika tema, $M = 22.41$, $SD = 20.02$), följt av individuell undervisning ($M = 26.06$, $SD = 22.69$). De använder i genomsnitt mindre andel av sin tid till specialklassundervisning ($M = 2.23$, $SD = 11.92$) och samundervisning ($M = 13.18$, $SD = 11.54$). Mann-Whitney U-test indikerar att speciallärare i årskurs F-6 använder mer undervisningstid till individuell undervisning än speciallärare i årskurs 7-9. Skillnaden är signifikant, $U = 720.00$, $p = .000$, $d = .79$. Resultaten indikerar också att speciallärare i årskurs 7-9 använder sig av mer specialklassundervisning än speciallärare i årskurs F-6 men effektstorleken är liten, $U = 1172.00$, $p = .030$, $d = .16$. Medelvärden, standardavvikelse och median för den procentuella använd-

Tabell 1. Respondenternas fördelning av undervisningstid (%) mellan olika stödnivåer och undervisningsarrangemang

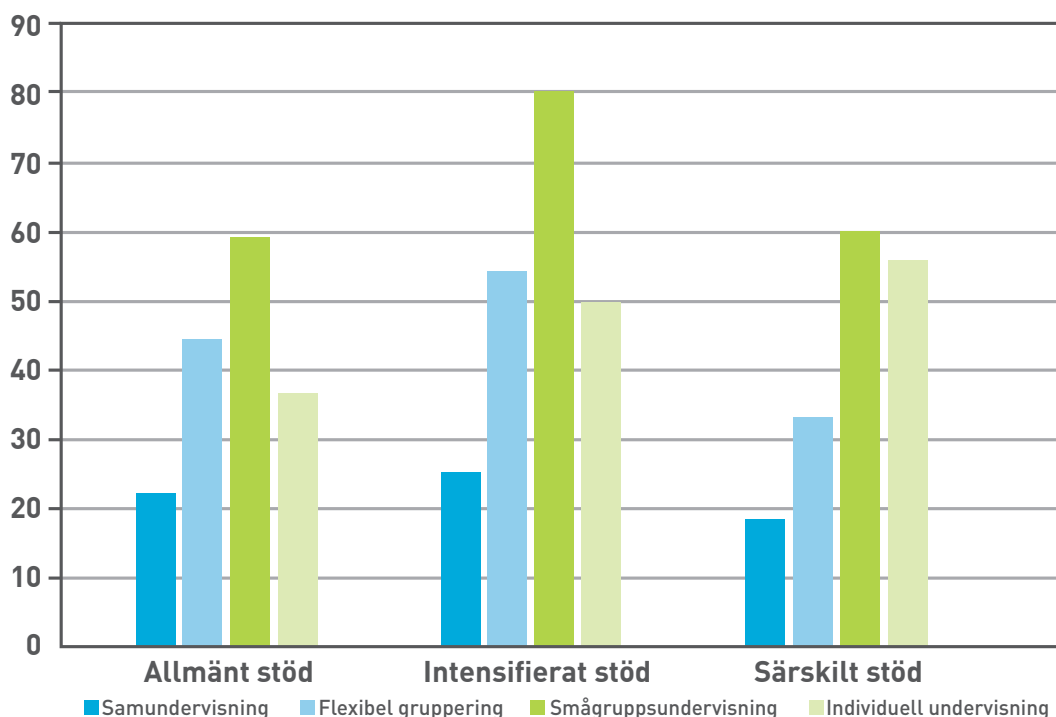
Stödnivå	Årskurs F-6				Årskurs 7-9			
	N	M	SD	Md	N	M	SD	Md
Allmänt stöd	77	29.73	19.02	30.00	33	26.15	23.17	20.00
Intensifiera stöd	77	45.82	19.42	45.00	33	43.45	25.51	50.00
Särskilt stöd	77	24.57	20.76	30.00	33	29.27	27.14	20.00
Stödform	Årskurs F-6				Årskurs 7-9			
	N	M	SD	Md	N	M	SD	Md
Specialklass	79	0.92	5.80.	.00	34	5.91	20.64	.00
Smågrupp samma	79	31.53	22.67	30.00	34	36.35	26.56	32.50
Smågrupp olika	79	22.90	19.89	20.00	34	20.68	21.91	15.00
Individuell underv.	79	29.77	21.82	20.00	34	17.09	23.93	10.00
Samunderv.	79	13.09	11.03	10.00	34	12.80	13.18	10.00

ningsgraden av olika undervisningsarrangemang för speciallärare i årskurs F-6 och årskurs 7–9 finns samlade i Tabell 1.

Speciallärares organisering av specialundervisningen för elever på olika stödnivåer

I resultaten framkommer att användningen av smågruppsundervisning dominerar på alla stödnivåer, följt av flexibel grupp-

ering och individuell undervisning. Respondenter som rapporterat att de använder individuell undervisning regelbundet ökar succesivt med ökad stödnivå. Resultaten indikerar också att ungefär en fjärdedel av respondenterna använder samundervisning regelbundet för elever på nivån intensifierat stöd, medan andelen som använder samundervisning regelbundet rör sig om kring en fjärdedel för elever på allmänt stöd och under en fjärdedel för elever som



Figur 1. Respondenternas användning av olika undervisningsarrangemang för elever på olika stödnivåer

får särskilt stöd.

För att undersöka om det fanns signifikanta skillnader i medeltalet för användning av olika undervisningsarrangemangen på olika stödnivåer användes upprepade mätningar ANOVA. Vid analyserna framkom signifikanta skill-

nader mellan användning på olika stödnivåer för samtliga undervisningsarrangemang: samundervisning: $F(2,224) = 16.014$, $p = .000$; flexibel gruppering: $F(2,228) = 10.045$, $p = .000$; smågruppsundervisning: $F(2, 230) = 10.701$, $p = .000$; individuell undervisning $F(2,230)$

= 14.059, $p = .000$. Vid parvisa jämförelser framkom att tre av de fyra undervisningsarrangemangen, samundervisning, flexibel gruppering och smågruppsundervisning, används i signifikant större utsträckning på den intensifierade än på den allmänna och särskilda stödnivån ($p <$

.05). Individuell undervisning används däremot mest inom särskilt stöd och minst inom det allmänna stödet med signifikanta skillnader i användningsgraden mellan allmänt och intensifierat stöd och mellan allmänt och särskilt stöd ($p < .05$).

Den procentuella andelen av spe-

Tabell 2. Skillnader i rapportering av regelbunden användning av olika undervisningsarrangemang på olika stödnivåer

Stödform	Allmänt stöd			Intensifierat stöd			Särskilt stöd		
	Regelb. (Likert 4-5)	Likertskala 1-5		Regelb. (Likert 4-5)	Likertskala 1-5		Regelb. (Likert 4-5)	Likertskala 1-5	
	%	M	SD	%	M	SD	%	M	SD
Samundervisning	21.8	2.64	1.16	25.0	2.73	1.17	18.5	2.27	1.20
Flexibel gruppering	44.4	3.14	1.32	54.0	3.43	1.33	33.0	2.90	1.36
Smågrupps underv.	58.8	3.51	0.13	79.9	4.10	0.11	59.7	3.66	0.13
Individuellunderv.	36.3	2.84	1.32	50.0	3.28	1.28	55.7	3.54	1.40

Notera: regelbunden användning = svarsalternativ 4-5 på Likertskala

ciallärarna som angett regelbunden användning av de olika undervisningsarrangemangen samt medelvärde och standardavvikelse för respektive stödform presenteras i Tabell 2.

Skillnader beträffande användning av olika undervisningsarrangemang i relation till skolstadium

Resultaten från analyser med t-test indikerar signifikanta skillnader mellan respondenter som arbetar i årskurs F-6 och i årskurs 7–9 beträffande hur regelbundet de använder olika undervisningsarrangemang för elever på olika stödnivåer. På nivån allmänt stöd rapporterar respondenterna som arbetar i F-6 signifikant mer regelbunden användning av flexibel gruppe-

ring, $t(111) = 2.63$, $p = .010$, $d = .41$, och individuell undervisning, $t(111) = 3.00$, $p = .003$, $d = .62$ än respondenter i årskurs 7–9. Inga signifikanta skillnader fanns beträffande användning av samundervisning och smågruppsundervisning. När det gäller elever som får intensifierat stöd indikerar resultaten en mer regelbunden användning av individuell undervisning i årskurs F-6 än i årskurs 7–9, $t(111) = 3.99$, $p = .000$, $d = .20$. Inga signifikanta skillnader finns på nivån intensifierat stöd när det gäller användning av samundervisning, flexibel gruppering eller smågruppsundervisning. Inga signifikanta skillnader finns heller mellan de två lärargrupperna användning av olika undervisningsarrangemang på nivån särskilt stöd. Medelvärden och standardavvikelse för respondenter i årskurs F-6 och

Tabell 3. Regelbundenhet i användning av olika undervisningsarrangemang i relation till stödnivå och skolstadium

Stödnivå	Stödform	Åk F-6			Åk 7-9		
		N	M	SD	N	M	SD
Allmänt stöd	Samundervisning	79	2.66	1.12	34	2.53	1.21
	Flexibel gruppering	79	3.39	1.23	34	2.71	1.36
	Smågruppsundervisning	79	3.67	1.26	34	3.38	1.56
	Individuellundervisning	79	3.05	1.24	34	2.26	1.36
Intensifierat stöd	Samundervisning	79	2.71	1.06	34	2.68	1.32
	Flexibel gruppering	79	3.57	1.26	34	3.03	1.49
	Smågruppsundervisning	79	4.16	0.95	34	3.85	1.52
	Individuellundervisning	79	3.57	1.12	34	2.56	1.33
Särskilt stöd	Samundervisning	73	2.31	1.14	32	2.25	1.29
	Flexibel gruppering	73	2.99	1.40	32	2.69	1.40
	Smågruppsundervisning	73	3.56	1.47	32	3.91	1.42
	Individuellundervisning	73	3.59	1.43	32	3.16	1.39

årskurs 7-9 finns samlade i Tabell 3.

DISKUSSION

Syftet med studien var att beskriva hur finlandssvenska speciallärare organiserar specialundervisningen för elever med inlärningsvårigheter. Elever med inlärningsvårigheter har jämförts med elever som får intensifierat eller särskilt stöd, även om organisering för stöd för elever på allmänt stöd också beaktats i studiens resultat. Detta förfaringssätt valdes i och med att finns elever med lindriga inlärningsvårigheter även på denna nivå och undervisningsarrangemangen inom det allmänna stödet är en central del av speciallärares arbete. I resultaten framkommer att den dominerande undervisningsformen för elever på alla stödnivåer är smågrupps-

undervisning följt av flexibel gruppering och individuell undervisning. Speciallära-
na använder störst procentandel av sin undervisningstid till elever som får intensifierat stöd och särskilt stöd vilket är förväntat eftersom det allmänna stödet är ett tillfälligt stöd som till stora delar ska ske genom differentiering i ordinarie klassen (Björn m.fl., 2016). Inga signifikanta skillnader finns mellan hur respondenterna i årskurs F-6 och årskurs 7-9 fördelar sin undervisningstid på de olika stödnivåerna.

Att speciallärares i de finlandssvenska skolorna oftast väljer att ge specialpedagogiskt stöd till elever med inlärningsvårigheter i form av smågrupps- eller individuell undervisning, kan ses som ett gott val om målsättningen är att eleverna ska få intensiv, individuellt anpassad undervisning (Moody m.fl 2011). Å andra sidan poängterar styrdokument och forsk-

ning att det stöd som ges elever främst ska ordnas enligt inkluderande principer i ordinarie klass (UBS, 2014; Ainscow 2015; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). I tidigare forskning beskrivs smågruppsundervisning som särskilt viktig i arbetet med elever som behöver läs- och skrivinterventioner eller matematikinterventioner (Björn m.fl, 2018, Holopainen, m.fl, 2018, Lovett m.fl, 2017; Savolainen m.fl., 2018; Solheim m.fl, Uppstad, 2018). Speciellt för elever i de lägre årskurserna verkar intensiv individualiserad undervisning i mindre grupper ge goda resultat (Lovett m.fl, 2017; Solheim m.fl., 2018). Speciallärares val att i hög grad använda individuell- och smågruppsundervisning i årskurs F-6 kan därför förstås och motiveras. Ofta handlar det om att eleverna plockas ut ett par timmar per vecka (Savolainen, Timmermans & Savolainen, 2018) och stödformen kan ses som en nödvändig tidig förebyggande åtgärd. Det är däremot något förvånande att också speciallärare i årskurs 7–9 väljer att i så pass hög utsträckning plocka ut elever ur klassen framom att i högre utsträckning använda inkluderande undervisningsformer så som samundervisning och flexibel gruppering. Särskilt eftersom det i tidigare forskning om samundervisning framkommer övervägande positiva erfarenheter bland elever i de högre årskurserna (Rea m.fl, 2002; Rivera m.fl, 2014; Wilson & Michaels, 2006).

Baserat på studiens resultat framkommer inga större skillnader i användningen av samundervisning mellan speciallärare i årskurs F-6 och 7–9. Samundervisning visade sig vara en stöd-

form som används i betydligt lägre utsträckning, på samtliga stödnivåer, än övriga undersökta undervisningsarrangemang. Detta trots att forskare både i Finland och internationellt lyfter fram samundervisning som ett sätt att ge inkluderande och differentierat stöd inom ordinarie undervisning (Cook & Friend, 1995; Friend m.fl, 2010; Krammer m.fl, 2018; Saloviita, 2018; Saloviita & Takala, 2010; Solis m.fl, 2012; Tremblay, 2013). Samundervisning nämns också i de finländska styrdokumenterna (Utbildningsstyrelsen, 2014) som ett sätt att organisera specialundervisning på deltid. Cirka 20 % av speciallärarna har uppgett att de ofta eller ganska ofta organiserar stödet i form av samundervisning. Resultaten tyder på något mera regelbunden användning för elever som får intensifierat stöd medan användningen är minst vanlig inom det särskilda stödet. Detta harmonierar med resultat från finskspråkiga skolor där samundervisning också verkar användas oftare i klasser med elever som får intensifierat stöd än i klasser med elever som får särskilt stöd (Saloviita, 2018). Det tyder på att det är svårare att ge stöd inkluderande till elever som får särskilt stöd, och som ofta har individualiserade mål vilket medför att både innehåll och arbetsmetoder kan skilja sig radikalt från undervisningen i ordinarie klassen (jfr Björn m.fl., 2016).

Resultaten från denna studie visar att de finlandssvenska speciallärarna i genomsnitt använder 13 % av sin undervisningstid, eller 3 timmar per vecka 2, till samundervisning. Drygt en fjärdedel av speciallärarna uppger att de använ-

2 Enligt UKTA (Kommunalt tjänste- och arbetskollektivavtal för undervisningspersonal) har en speciallärare en undervisningsskyldighet på 24 timmar per vecka medan en specialklasslärartjänst innefattar 22 timmar undervisning per vecka (Kommunarbetsgivarna, 2018).

der samundervisning regelbundet. Om regelbunden användning av samundervisning betraktas som att man samundervisar varje vecka indikerar resultaten från denna studie att finlandssvenska speciallärare använder samundervisning i mindre utsträckning än speciallärare i finskspråkiga skolor, där ca 62 % uppgett att de samundervisar varje vecka (Saloviita, 2018). Orsakerna till att finlandssvenska speciallärare använder mindre samundervisning kan förstås mot det faktum att färre elever i finlandssvenska skolor som får särskilt stöd är placerade i specialklasser. Vår tolkning är att speciallärarna ser det som nödvändigt att ge specifika och individuella åtgärder individuellt eller i smågrupp till elever som får särskilt stöd för att eleverna resten av tiden ska kunna ta del av en inkluderande undervisning. Tidigare forskning som studerat huruvida samundervisning inverkar positivt på elevers inläring är motstridiga (Murawski, 2006; Sundqvist & Lönnqvist, 2016, Timberly, 2013). Den låga användningen kan även vara en indikation på att speciallärarna inte tror att samundervisning ger inläringssmässigt goda resultat. Resultaten kan förstås mot tidigare forskning som visar att speciallärarna upplever att deras kompetens inte tas till vara under samundervisning (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Sirkko m.fl., 2018). Den låga användningen kan också bero på de hinder i form av brist på både kunskap och tid för gemensam planering som förts fram i tidigare forskning (Murawski, 2006; Saloviita & Takala, 2010; Scruggs & Mastriperieri, 2017; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, Sirkko m.fl., 2018)

KONKLUSION OCH FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING

Resultaten ger signaler om att speciallärarna är involverade i undervisningen för elever på alla de tre stödnivåerna vilket kan tolkas som att det finns ett behov att tydliggöra speciallärarens respektive klass- och ämneslärarens roll när det gäller speciellt elever som behöver det tillfälliga allmänna stödet. Eftersom stöd skall ges så fort eleven visar signaler på att ha stött på hinder för lärandet är det naturligt att specialläraren kopplas in redan på denna stödnivå. Samtidigt så innebär detta mindre tid för specialpedagogiska åtgärder för elever som har mer omfattande inlärningssvårigheter, det vill säga de elever som har rätt till intensifierat och särskilt stöd. Frågan är om klasslärare och ämneslärare skulle behöva ta ett större ansvar för att stöda eleverna på den allmänna stödnivån så att speciallärarna fick större möjligheter att prioritera intensiva insatser för de elever som har behov av mer långvariga och omfattande stödåtgärder.

Resultaten indikerar att finlandssvenska speciallärare väljer att framförallt stöda elever med inlärningssvårigheter utanför ordinarie klassen. Hur skall detta förstås i relation till nationella och internationella styrdokument som betonar inkludering och att stöd skall ges i eleven ordinarie klass (Lag om grundläggande utbildning 1998/628; UBS, 2014; UNESCO, 1994)? Även om inkluderade undervisningsarrangemang som användning av samundervisning kan utvecklas i de finlandssvenska skolorna är det viktigt att kunna se på begreppet inkludering ur andra perspektiv än enbart

i vilket utrymme korta stunder av intensifierade, individuellt riktade åtgärder sker. Inkludering handlar om att skolan skall kunna möta mångfald och det innefattar begreppet jämlikhet (jfr Ainscow, 2015, Haug, 2017; Jahnukainen, 2015; Kiuppis, 2014). Sporadiska men intensiva forskningsbaserade interventioner utanför ordinarie klassen kan vara en förutsättning för inkluderande undervisning (jmf Björn m.fl. 2018). Valet att på ett *flexibelt sätt* ge elever möjlighet till *kortare stunder* av intensiv träning utgående från sina unika behov borde därmed kunna betraktas som undervisningsarrangemang som harmonierar med inkludering. Det stöd som de finlandssvenska eleverna får i form av smågrupps eller individuell undervisning kan alltså ses som ett gott alternativ och motiverat så länge den undervisning som eleverna får håller hög kvalitet (jmf Björn m.fl, 2018; Mcleskey och Waldron, 2011; Moody m.fl 2011). Denna studie bidrar dock inte till en insyn i vilken typ av undervisning som bedrivs inom de olika undervisningsarrangemangen.

Styrdokumentet ger inga anvisningar om till exempel antal timmar specialundervisning elever på olika stödnivåer har rätt till (Björn m.fl, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2014). Avsaknaden av klara direktiv lägger ett stort ansvar på skolorna och lärarna vilket medför varierande praktiker i olika skolor (Björn m.fl, 2018). Björn m.fl. (2018) framför behov av att systematisera insatserna inom det finländska trestegsstödet för att kunna garantera jämlika möjligheter till interventioner för stödbehövande elever. Också resultaten från denna studie ger en antydning om att skolorna behöver klarare direktiv när det gäller vilka undervisningsarrangemang

som skall prioriteras på de olika stödnivåerna och också på olika årskurser för att de insatser som ges till elever ska harmoniera både med elevers rätt till tidiga insatser utgående från individuella behov och med principen om inkluderande undervisning. Frågan är om det är möjligt att arbeta utgående från bägge dessa principer på samma gång.

Studien visar på behov av mer forskning. Vad gör de finlandssvenska speciallärarna egentligen när de stöder eleverna i smågrupp eller individuellt? Inom detta område behövs mer forskning, både i form av kvantitativa kartläggande studier gällande mängden och typen av specialpedagogiska insatser för elever med de vanligaste inlärningssvårigheterna så som läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter, men också kvalitativa studier i form av intervjuer och observationer som kan ge en fördjupad förståelse av hur specialpedagogiskt stöd genomförs. De finlandssvenska speciallärarnas tillit till samundervisning som stödform verkar vara mindre än tilliten till att ge stöd utanför klassen, detta visar på behov av mer forskning om samundervisningens effekter på elevers lärande och också mer forskning om hur samundervisning kan organiseras ändamålsenligt så att både inkluderingsvisionen och elevers rätt till undervisning utgående från individuella behov och förutsättningar tillmötesgår. I studien framkom inga större skillnader mellan hur speciallärare i årskurs F-6 och 7–9 fördelar undervisningstid eller använder undervisningsarrangemang. Även detta är ett område för vidare forskning med målet att nå en större förståelse för behoven hos elever i lägre respektive högre årskurser samt bakgrunden till valda undervisningsarrangemang.

Denna studie har sina begränsningar. Svarefrekvensen för den utskickade enkäten var endast 40%. Även om en låg svarefrekvens är vanlig när ett elektroniskt frågeformulär används, ska resultaten tolkas med tanke på detta. En orsak till den låga svarefrekvensen kan vara längden på frågeformuläret och att det i början fanns flera detaljerade frågor. Eftersom denna typ av studie inte har gjorts tidigare i de svenskspråkiga skolorna i Finland, fann forskarna att det var nödvändigt med en omfattande enkät för att ringa in området. Vid de statistiska analyser har test som jämför medelvärden mellan olika variabler använts. En del variabler har stor standardavvikelse vilket visar på stor spridning gällande hur speciallärarna arbetar. Resultaten ger ändå en inblick i användningen av olika undervisningsarrangemang för elever med inlärningssvårigheter som befinner sig på olika stödnivåer. Studien bidrar därmed också till diskussionen om möjligheten att genom samundervisning främja inkludering i de finlandssvenska skolorna liksom behov av klarare direktiv gällande hur stöd skall ges åt elever på olika stödnivåer.

INFORMATION OM FÖRFATTARNA:

Camilla Björk-Åman, PeD, fungerar som universitetslärare i specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdstudier vid Åbo Akademi i Vasa.

Christel Sundqvist, PeD, fungerar som biträdande professor i specialpedagogik vid fakulteten för lärarutbildning och konst- och kulturämnen vid Nord Universitet i Bodö, Norge. Hon är även verksam vid Åbo Akademi i Vasa.

REFERENSER

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education - the selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York, NY: Routledge.
- Björn, P. M., Aro, M. P., Koponen, K. T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28(3), 1–16.
- 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.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Holopainen, L. K., Kiuru, N. H., Mäkihönko, M. K. & Lerkkanen, M-K. (2018). The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 316–333.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30, 59–72.
- King-Sears M.E., Jenkins M.E. & Brawand A.E (2018). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 1–16.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of "Salamanca Process". *International Journal of Inclusive Education* 18(7), 746–761.
- Kommunarbetsgivarna (2018). UKTA 2018–2019, Kommunaltjänste-ocharbetskolektivavtal för undervisningspersonal. Tjänsteinnehavarnas arbetstid. Tillgänglig online: <https://www.kt.fi/sv/avtal/ukta/2018/del-b-bilaga-1-grundskolan/tjansteinnehavarnas-arbetstid> [Hämtad 07.03.2019]

- Krammer M., Gastner A., Paleczek, L., Gasteiger – Klicpera, B. & Rossman, P., (2018). Collective self-efficacy exceptions in Co-teaching teams – What are the influencing factors. *Educational Studies*, 44(1), 99–114.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, P., Puhakka, E. & Vetterranta, J. (2013). PISA 12. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Tillgänglig online: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Citerad 27.12.2018].
- Kvande, M. N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2018). Effects of special education on academic achievement and task motivation: A propensity-score and fixed-effects approach. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.
- Lag om grundläggande utbildning 1998/628. Tillgänglig online: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P10> [Citerad 27.12.2018].
- Lag om grundläggande utbildning (2010/642). Tillgänglig online: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P10> [Citerad 27.12.2018].
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914.
- Mcleskey, J. & Waldron, N.L., (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66, 305–316.
- Murawski, W. W. (2006). Student Outcomes in Co-Taught Secondary English Classes: How Can We Improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22, 227–247.
- Paloniemi, A., Kärnä, E., Pulkkinen, J. & Björn, P. (2018). The work of special needs teachers in the tiered support system – The Finnish case. *Forthcoming*.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy*, 29(1), 162–178.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–223
- Rivera, E. A., McMahon, S. D. & Keys, C.B. (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections with Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 72–85.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Savolainen, P. A., Timmermans, A.C. & Savolainen, H.K. (2018). Part-time special education predicts students' reading self-concept development. *Learning and Individual Differences*, 68, 85–95.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2017). Making Inclusion Work with Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), pp. 284–293.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North*, 25(1–2)
- Solheim, O. J., Frijters, J.C., Lundetræ, K. & Uppstad, P.H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, pp. 65–79.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49, 498–510.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010). PISA 09. Ensituloksia. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja, 2010:21. Tillgänglig online: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Citerad 27.12.2018].
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K., (2019). The Three-tiered Support System and Special Education Teachers' Role in Swedish-speaking Schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education* doi:10.1080/08856257.2019.1572094
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan; fördelar och nackdelar för elever. *Nordic studies in education*, 36(1), 38–56.
- Takala, M. & Head, G. (2017). Inclusion and practice: The perspective of two countries. In M. T. Hughes & E. Talbot (Re.), *The handbook of diversity in special education* (pp. 115–128). Chichester, UK: John Wiley.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173.
- 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.
- Takala M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. 2015, Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views of their future profession. *Education Inquiry*, 6(1), 24329.
- Thuneberg, H. Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintu-vuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251–258.
- Utbildningsstyrelsen (2004). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Tillgänglig online: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> [Citerad 27.12.2018].
- Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Tillgänglig online: https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkokjulkaisu.pdf [Citerad 27.12.2018].
- Utbildningsstyrelsen (2018). Perustietosovellus, syksy 2018. Perusopetus. Esi- ja perusopetuksen oppilasmäärät 20.9.2018. Kyselyn mukaan. Tillgänglig online: <https://vos.oph.fi/rap/ptr/s18/p05is6ym.html>
- Utbildningsförvaltningens statistiktjänst (Vipunen) (2018). Elever som omfattas av särskilt stöd. Tillgänglig online: <https://vipunen.fi/sv-fi/grundlaggande/Sidor/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx> [Citerad 27.12.2018].
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. [Citerad 04.01.2019]. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. (2016). Huipulla pudotuksen huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2016:41. Tillgänglig online: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Citerad 27.12.2018].
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2013). A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-teaching: Implications for Secondary-Level Literacy Instruction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205–225