

Hur kan vi organisera för inkludering? En multipel fallstudie över det svenska tvåläraresystemet

Emma Leifler, Göteborgs Universitet

© Författaren



<https://doi.org/10.3384/ecp202.7>

Inledning

Mänskliga rättigheter ligger till grund för en likvärdig utbildning (UNESCO 1994, 2005). En likvärdig utbildning innebär att aktivt främja alla barns rättighet till undervisning av hög kvalitet. I den svenska skolans läroplan är grundläggande demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter centrala ((Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Skolverket, 2022). Förutom styrdokument, styrs den svenska skolan av politiska beslut, lagar och förordningar samt av hur skolan diskuteras i det offentliga rummet. Utbildning ska organiseras för mångfald och vara tillgänglig för alla (SFS 2010:800; UNICEF Sverige, 2018). Skolor som organisationer ska främja inkludering och arbeta aktivt för att möta alla barns behov inom en undervisning som inte är organisatoriskt uppdelad (Giota, m.fl., 2013; Nilholm, 2021; Vislie, 2003). Det saknas konsensus kring vad inkludering i skolan innebär i praktiken (Nilholm & Göransson, 2017; Florian, 2014) och kritik förekommer gällande möjligheter att kunna förverkliga inkluderande lärmiljöer (Hansen, 2022; Pellicano m.fl., 2018).

Inkludering kan tolkas och förstås på olika sätt, men grundtanken är att skolsystemet inte ska organisera en utbildning för ”normala” elever och en annan för elever som anses avvika på något sätt (Nilholm & Göransson, 2016). Att organisera skolor utifrån en inkluderande pedagogik som möter mångfald på bästa sätt är komplext och kräver systematiskt skolutvecklingsarbete (Ferguson, 2008; Leifler, 2022b).

Studier visar på vikten av ett inkluderande förhållningssätt hos såväl ledning som personal för att skolor ska utvecklas mot mer inkluderande lärmiljöer (Ainscow, 2020; Avramidis & Norwich, 2002). Flertalet studier visar bristande inkludering för elever (Bölte m.fl., 2021; Leifler, 2022b; Andersson, 2020), vilket gör inkluderingsfrågan till en särskilt angelägen och aktuell forskningsfråga. För att kunna avgöra och mäta om någonting är inkluderande behövs studier som undersöker inkludering från olika perspektiv, där multipla fallstudier är ett möjligt tillvägagångssätt (Nilholm, 2021; Nilholm & Alm, 2010). Denna studie baseras på en empirisk undersökning av inkludering ur ett meso- och mikroperspektiv med fokus på skolpersonal och skolläda. Huvudsyftet med studien är att utveckla en förståelse för om ett tvåläraarsystem kan innebära en skolform för inkludering i svensk skolkontext. Den övergripande frågeställningen är: Är det svenska tvåläraarsystemet inkluderande?

De underliggande forskningsfrågorna är:

- Vilka hinder och möjligheter finns när det gäller implementering och genomförande av tvåläraarsystem i praktiken?
- Vilka aspekter av inkluderande pedagogik och didaktik framträder i ett tvåläraarsystem?

Bakgrund

I analyser av inkluderande praktiker har forskare studerat skolor som organisationer och vad som kan vara tecken på inkludering (Ainscow, 2020; Ferguson, 2008). I Australien, på Nya Zeeland och i England har man implementerat så kallade satellitklasser (*satellite classes*), som är en modell för att förebygga alltför segregering av skolformer för elever med autism. Satellitklasser är mindre undervisningsgrupper knutna till en reguljär skola, men med utökat stöd från personal med specialpedagogisk kompetens. Satellitklassen har en flexibel tillhörighet och

elever kan gå från såväl stor grupp till satellitklassen, som från en specialistenhet till en satellitklass i reguljär skola (Croydon m.fl. 2019).

I Nordamerika och Danmark finns det en skolform för inkludering, *The Nest Model*, där skolklasser omfattar ett mindre antal elever i grunden med ca 3–4 elever (alternativ beskrivning är fysiskt integrerade) med omfattande stödbehov. Klassen undervisas av två lärare, samt eventuellt en eller flera elevassistenter (Koenig m.fl. 2009; NYU Steinhardt, 2024). I Österrike finns så kallade *inclusion classes*, som liknar *the nest model*. Klassen bemannas och undervisas enligt modellen för tvålärarsystem, *team teaching* (se tabell 1). I Sverige har vi elever som tillhör anpassad grundskola som kan vara fysiskt integrerade i en reguljär skolklass (Östlund, m.fl. 2023). Begreppet ”integrerade elever” kan illustrera att inkludering främst definieras som placering, och tradition och mönster i undervisning sker enligt modellen, *one teach, one support* (se tabell 1). Alternativt kan elever med stödbehov ha en resurspedagog knuten till sig, som till största del ansvarar för undervisningen. Finland, som ofta lyfts som ett framgångsexempel när det gäller tidiga stödinsatser, har delvis implementerat ett tvålärarsystem, och studier visar att det kan vara en inkluderande modell för skolan (Rönn-Liljenfeldt, m.fl. 2024a, 2024b). De finska studierna lyfter fram att ett tvålärarsystem ställer stora krav på lärare och skolläda. Ett identifierat hinder är risken att systemet leder till ojämlikhet, där vissa pedagoger lyckas och andra inte. Rönn-Liljenfeldt m.fl. (2024b) argumenterar för vikten av en gemensam vision där hela skolan har en medvetenhet vad tvålärarsystemet innebär och ska leda till. Det finska tvålärarsystemet har utgått från den grundläggande principen, där en lärare i lärarparet har utökad specialpedagogisk kompetens (Scruggs m.fl. 2007; Sundqvist m.fl. 2021). Det svenska tvålärarsystemet varierar huruvida en av lärarna i lärarparet har utökad specialpedagogisk kompetens eller inte. Vanligare är att båda lärarna har ämneskompetens. Modellen lyfts fram som särskilt värdefull för undervisning i svenska där en stor andel elever läser svenska som andraspråk (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, u. å.; Skolverket, 2021).

En stor del av de internationella studierna som rör tvålärarsystemet har fokuserat på implementeringsfrågor och samverkansfaktorer (Scruggs m.fl. 2007). Ett problem och kunskapslucka som nämns är att det saknas effektforskning och studier som har följt upp elevers måluppfyllelse över tid (Hattie, 2023; Murawski & Lee Swanson, 2001). I en nyligen publicerad meta-analys visar Vembye m.fl. (2024) att det finns evidens för att tvålärarsystem ökar elevers måluppfyllelse, oavsett vilken samarbetsmodell som används, vilket ämne som undervisas eller vilken årskurs det gäller. Tvålärarsystemet kan därmed utgöra ett tillvägagångssätt för att främja ökad inkludering (Dalgaard m.fl. 2022; Hansen, 2022).

Det finns fortfarande inte tillräcklig evidens kring vilken undervisning eller organisatorisk skolform som är mest värdefull för elever i behov av stöd (Giota, m.fl., 2023; Klapp & Jönsson, 2021). Inkludering och undervisning som är av hög kvalitet för alla elever står högt upp på agendan runt om i världen och det behövs mer kunskap om vad som kan bidra till inkludering och hur inkluderande lärmiljöer kan organiseras på bästa möjliga sätt för alla elevers lärande och utveckling (Nilholm, 2021; Leifler, 2022a). I denna studie undersöks inkludering i praktiken. En inkluderande pedagogik och didaktik fokuserar på hur ett undervisningsinnehåll kan bli tillgängligt för fler elever (Leifler, 2023, 2022b) och centralt är lärprocesser och inläring (Florian & Beaton, 2017).

Tabell 1 visar en modell för tvålärarsystem och hur undervisningen kan organiseras i klassrummet. Modellen har använts vid datainsamling, i frågor till fokusgrupper, lärare och skolledning.

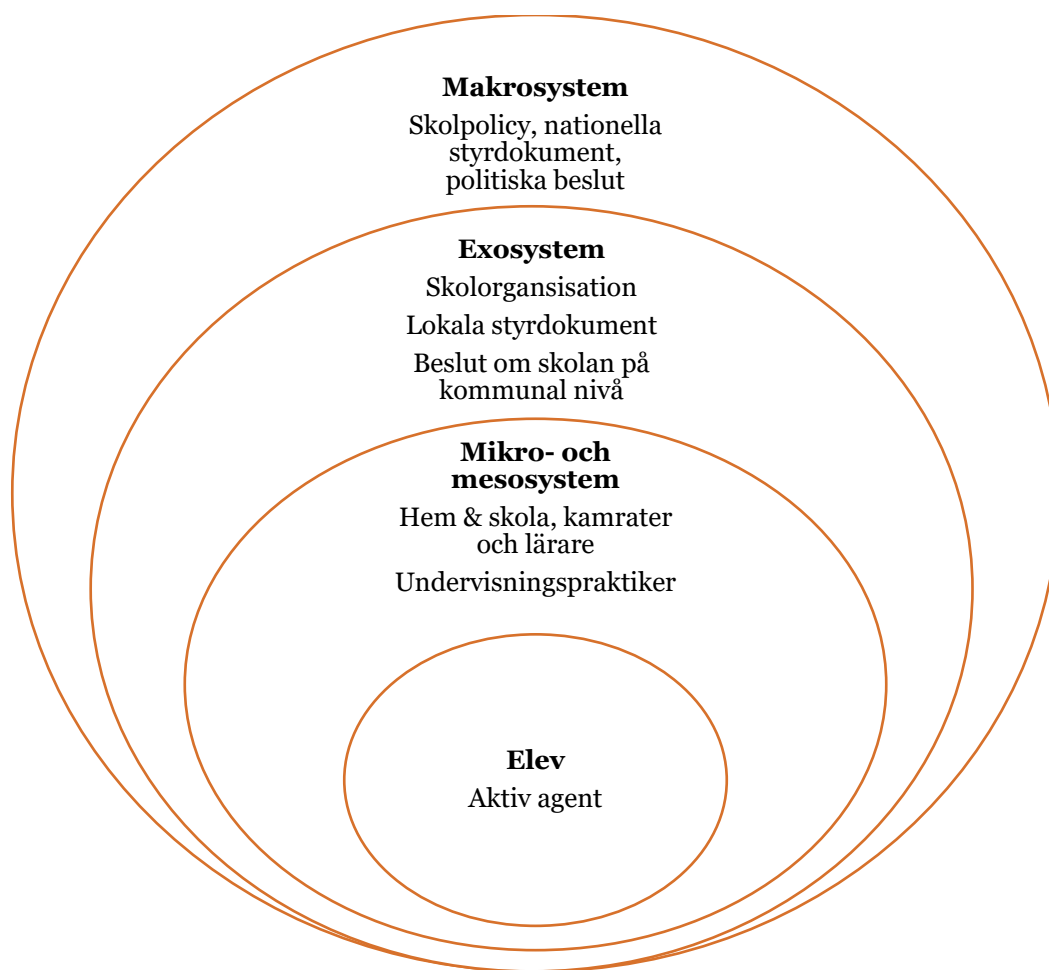
Modell för lärarpar	Definition	Rekommendation
Team teaching – undervisa i ett team	Båda lärarna står framför klassen och undervisar tillsammans, där ett undervisningsinnehåll kan presenteras varierat och lärare kan modellera på olika vis och använda varierade strategier	Lärarparet har gemensamt ansvar för hela elevgruppen och växeldrar samt planerar lektioner tillsammans, elever i behov av mer stöd kan undervisas av båda lärare som befinner sig i gruppen
Parallel teaching – undervisa varsin grupp	Varje lärare undervisar om ungefär samma undervisningsinnehåll till varsin grupp med elever (en större elevgrupp har delats upp i två)	Elever i behov av stöd kan befinna sig i vilken som av gruppuppställningarna. Möjligheter finns att variera grupperna, storleksmässigt och med olika innehåll
One teach, one assist/support – en undervisar, en ger stöd till enskilda elever	Båda lärarna står framför klassen, men en har ett uttalat ansvar för undervisning och genomgång, och den andra läraren cirkulerar runt och ger mer stöd till elever där det behövs	Rollerna kan växlas mellan lärarparet så att det blir jämbördigt och eleverna ser att båda lärare har lika stort ansvar, för att undvika att det blir en lärare och en lärarassistent (med huvudansvar för elever i behov av stöd)
Station teaching – undervisning i stationer	Lärarna delar upp innehåll och lärandemål i mindre enheter som förläggs till stationer, där lärare kan undervisa mindre grupper av elever eller så sker självständigt arbete med material	En lärare leder och undervisar vid en station och en lärare har genomgång vid en annan. Däremellan roterar eleverna till stationer med eget arbete eller så sker endast byte mellan de två lärarledda stationerna
Alternative teaching – undervisning till olika stora grupper	En lärare undervisar den större gruppen och den andra läraren undervisar en mindre grupp av elever	Rollerna bör växlas mellan lärarna så att båda lärare kan undervisa såväl stor som liten grupp. Gruppering av elever i den mindre gruppen bör variera, men kan bestå av elever som behöver ta igen

		ett innehåll som har missats vid exempelvis frånvaro
One teach, one observe – en undervisar, en observerar	En lärare undervisar hela klassen, och samtidigt observerar och noterar den andra läraren vad som kan bli svårt eller identifierar hinder för lärande med fokus på elever i behov av mer stöd	Roller bör växlas för att undvika att en av lärarna ses som assistent. Arbetssättet kan fungera för kartläggning inför stödinsatser

Notering. Modell från Scruggs m.fl. 2007. Definitioner även beskrivna och illustrerade i Leifler, 2022a, s. 120.

Teoretiskt ramverk

Fokus i denna studie ligger på inkludering i praktiken, vilket i detta sammanhang definieras som en lärmiljö som möjliggör god måluppfyllelse och positiv socioemotionell utveckling för alla elever. Studien utgår från Bronfenbrenners (1994, 2005) systemteoretiska perspektiv, och hans beskrivning av hur sociala system fungerar och påverkar individens utveckling. De utmaningar och problem som skolan står inför skapas, formas och upprätthålls av ett flertal samverkande faktorer vilka kan kategoriseras i fyra nivåer, mikro, meso, exo och makro (se figur 1). Även förändring över tid – det så kallade kronosystemet (ej definierat och illustrerat i figuren) har betydelse för hur elevers utveckling sker (Bronfenbrenner & Evans, 2000).



Figur 1. Modifiering av Bronfenbrenners (1994) socialekologiska modell

Förutom Bronfenbrenners socialekologiska modell har ett teoretiskt ramverk för denna studiens design och analys varit en vidareutveckling av den så kallade tillgänglighetsmodellen, ursprungligen framtagna av den Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM). I denna modell delas elevers lärmiljö in i tre domäner: fysisk miljö, psykosocial miljö och pedagogisk/didaktisk miljö (Leifler m.fl., 2020; Leifler, 2022b). Ett relativt väletablerat begrepp som används för att konkretisera inkludering för svensk skolpraktik är *tillgänglig lärmiljö* (Leifler, 2022a; SPSM, 2012). En tillgänglig lärmiljö har i denna studie främst tolkats utifrån den psykosociala och pedagogisk/didaktiska domänen, där aspekter av inkludering innebär att elever ges möjlighet till fullständig social och pedagogisk delaktighet i skolans alla aktiviteter och miljöer. Vidare har samtida specialpedagogiska teorier (Hornby, 2015) legat som en central analytisk förståelseram för studien.

Metod och material

Denna studie är en del av en större studie om tvåläraresystem. Datamaterialet i denna delstudie består av intervjuer från fokusgrupper med skolpersonal, individuella lärarintervjuer och intervjuer med skolledning. Syftet med studien är att undersöka om det svenska tvåläraresystemet är inkluderande och på vilka sätt detta kommer till uttryck. Datainsamlingen har genomförts på två skolor vid flera tillfällen; intervju med skolledning skola 1, fokusgrupper skola 1, fokusgrupper och lärarintervjuer skola 2, fokusgrupper skola 2, intervjuer med rektorer skola 2 och observation skola 2. Empiriskt material från fokusgrupper har samlats in vid tre tillfällen. Den totala

datainsamlingen har skett under år 2022 – 2024. De resultat som presenteras i denna studie baseras på samtliga semi-strukturerade intervjuer med skollledning och lärare samt ett urval av fokusgrupperna. De medverkande grundskolorna har olika geografiskt läge och benämns härfter som *Stadsskolan* och *Byskolan*.

Stadsskolan är en medelstor F – 9 skola med cirka 470 elever, belägen i en större stad. Skolan drivs av en förening med en styrelse där vårdnadshavare ingår. Skolans ledning består av en rektor och två biträdande rektorer. Elevhälsan omfattar (förutom medicinska resurser) en specialpedagog mot åk F – 5, en specialpedagog mot åk 6 – 9 samt en speciallärare som arbetar skolövergripande. Vidare finns på skolan 6 förstelärare med ett uttalat uppdrag att arbeta med pedagogisk utveckling och samverka med skolledningen. Elevunderlaget på *Stadsskolan* är, i jämförelse med svenska skolor i storstadsområden, relativt homogent och med straka kulturella resurser och medelstark socioekonomisk bakgrund. På skolan har ett tvåläraarsystem implementerats i kärnämnen svenska, engelska och matematik. Det empiriska materialet från *Stadsskolan* utgörs en semi-strukturerad intervju med rektor och biträdande rektor (rektor 1 och 2) som intervjuades vid samma tillfälle samt ett urval av material från fokusgrupper.

Byskolan är, sett till omgivningen i en mindre tätort, en stor grundskola med cirka 560 elever i årskurs F–5. Skolledningen består av en rektor och två biträdande rektorer. Elevhälsan omfattar, utöver medicinska resurser, en speciallärare på heltid i förskoleklass, en speciallärare på 90 % till årskurs 1, en speciallärare på 80 % till åk 2–3, en speciallärare på 50 % i årskurs 4 - 5, och en speciallärare på 40 % i årskurs 6. Tvåläraarsystem, och i vissa fall flerläraarsystem, har implementerats 80–100 % i årskurs F–3 och till 40–50 % i årskurs 4–6. Tvåläraarsystemet tillämpas huvudsakligen i kärnämnen, men skolans målsättning är ett flexibelt förhållningssätt där elevers behov får styra resursfördelningen. En av speciallärarna på skolan har även ett uppdrag som specialpedagog. Varje årskurs består av i genomsnitt 80 elever som är indelade i tre parallellklasser. På *Byskolan* finns det en flexibel mindre undervisningsgrupp, kallad Flotten, som bemannas av två lärare och två assistenter. Här får olika elever tidiga insatser i form av 6-veckors interventioner (främst inom läs-skriv- och räkna). Elevunderlaget på *Byskolan* är relativt homogent, med elever från socioekonomiskt svaga till medelstarka bakgrunder. Andelen elever som läser svenska som andraspråk är låg.

Det empiriska materialet från *Byskolan* består av semi-strukturerade intervjuer med de tre rektorerna (rektor 2, 3 och 4), fyra lärarintervjuer (lärare 1, 2, 3 och 4) och ett urval av material från fokusgrupper. De fyra intervjuade lärarna var samtliga kvinnor med 15–20 års yrkeserfarenhet. Fokusgrupperna på båda skolorna bestod av skolpersonal med olika funktioner, såsom lärare, elevhälsopersonal, elevassistent, lärare i fritidshem och övrig personal. Innan datainsamlingen påbörjades delgavs detaljerad information om studien i flera steg, först till skollledning, därefter till personal. Samtliga deltagare har undertecknat informerat samtycke.

Frågor till skollledning, lärare och övrig personal rörande inkludering formulerades utifrån specialpedagogiska traditioner och nivåer. Frågorna ställdes på organisationsnivå, grupp-nivå och individnivå (se även figur 1, Bronfenbrenners socialekologiska modell) och berörde organisatoriska, psykosociala och pedagogisk/didaktiska aspekter av lärmiljön i de båda skolorna. Material från fokusgrupper och intervjuer, dokumenterades genom ljudinspelningar (via diktafon) och analog dokumentation. Övrigt empiriskt material till fallstudien utgörs av fotografier från observationer, informella samtal under observationer, fältanteckningar och analog dokumentation från fokusgruppstillfällena. Analysen av data genomfördes enligt en induktiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2013). Empiriskt

material från varje skola analyserades först separat. Analysprocessen inleddes med en genomgång av allt material för att få en överblick över innehåll och mönster. I nästa steg valdes ett antal fokusgrupper ut för kodning och tematisering, därefter analyserades de transkriberade intervjuerna med lärare och skolledning för att identifiera mönster i utsagor. Dessa mönster användes för att komplettera tematiseringen.

Resultat

Resultaten i denna studie är delvis tentativa, eftersom materialet från den totala datainsamlingen ännu inte har sammanställts vid den aktuella tidpunkten, på grund av den stora datamängden. De resultat som presenteras här baseras på ett urval av fokusgruppsintervjuer samt intervjuer med rektorer och lärare. Även om materialet härrör från två skolor är det huvudsakliga syftet inte att jämföra dessa, utan att skapa ett brett empiriskt underlag för att kunna besvara forskningsfrågorna. Tabell 2 visar tematisering över den samlade empirin (s.k. pooled data), kategoriserat till fyra huvudområden; *organisation/implementering*, *hinder*, *möjligheter/positiva indikatorer* och *inkluderingsfaktorer*. Resultatet presenteras även i löpande text (efter tabell 2), och organiseras i följande ordning: först skolledningens utsagor, därefter lärarnas uppfattningar, och slutligen den pedagogiska personalens perspektiv från fokusgrupper.

Tabell 2. Resultat sammanställt i ett polariserat tematiskt landskap

Organisation Implementering	Hinder	Möjligheter Positiva indikatorer	Inkluderingsfaktorer
Målbild och vision	Tid	Väl valda par	Förbättrad social miljö
Kompetensutveckling	Oklara	fungerar bra	Stärkta relationer
Resursfördelning	ansvarsroller	Ökade möjligheter för	Ökad vuxennärvaro
Förändring i synsätt	Brist på samverkan	bedömning	Ökad trygghet och
gällande elever i	Resurser	Nya arbetssätt –	anknytning
behov av stöd	Lärare som förlorar	växelverkan	Tillgodose elevers behov
Läraregenskaper	självupplevd	Ökad delaktighet för	Fler chanser till
Planeringstid	förmåga	elever genom extra	måluppfyllelse
Samlad skoldag –	Lärare som ändå	instruktioner	Flexibel gruppindelning
hela skolan-	ser behov av liten	Stöd från ledning och	Varierad undervisning
perspektivet	grupp	kollegor	
Rektorer som	Samsyn och	Gemensamt språk	
kulturbärare	planering	Kollegialt lärande	
		Ökad samsyn	

Organisation/implementering av tvålärarsystem

Skolledningarna vid båda skolorna uppfattas som stabila och präglas inte av hög rektorsrotation, vilket framkommer som en framgångsfaktor i implementering av tvålärarsystemet. Stabilitet i ledarskapet samt stöd inom ledningsgruppen lyfts fram som centrala aspekter för att framgångsrikt införa det nya arbetssättet. Både

Stadsskolan och Byskolan har en tydligt formulerad inkluderande vision som utgör grunden för förändringar i resursfördelningen och införandet av tvåläraresystemet. Rektor 5 berättar att organisationen såg annorlunda ut för flera år sedan, med ett stort antal elevassistenter knutna till enskilda elever. Undervisningen till elever i behov av stöd var bristfällig och organiserades ofta i form av särskiljande enheter, eller via individuell (en-till-en) undervisning. När tvåläraresystemet infördes fanns det vårdnadshavare som var oroliga för att förlora det direkta stödet till sitt barn enligt Rektor 5. Denna uppfattning bekräftas även av personal i fokusgrupperna, som beskriver att vårdnadshavare och skolan kan ha olika syn på elevers olikheter. Rektor 1 och 2 delar en gemensam målbild där elever med stödbehov ska få sin undervisning i klassen, och att alla elever ska kunna inkluderas. De uttrycker en önskan om att personalen ska ges möjlighet till att stärka sin specialpedagogiska kompetens samt utveckla ett förhållningssätt där undervisning av elever inte behöver utföras av ”någon annan”. En ökad måluppfyllelse för samtliga elever – såväl de elever som behöver stöd, som de som behöver snabbare utveckling – är något som båda de deltagande skolorna hoppas att tvåläraresystemet ska bidra till. På Byskolan har tvåläraresystemet implementerats medvetet och med kontinuerlig fortbildning för personalen. Rektor 3 och 5 ser fortsatt utvecklingspotential och menar att nästa steg blir att stärka elevernas lärande ännu mer. Rektor 3, 4 och 5 betonar samtidigt att processen behöver få ta tid och att olika lärarpar har kommit olika långt i sitt samarbete. Det finns en uttalad ödmjukhet och respekt inför att lärare är olika, samtidigt som skolledningen uttrycker en önskan att ta nästa steg och gå vidare i arbetet. Under intervjuerna framkommer att rektorerna på Byskolan har ett starkt elevcentrerat ledarskap, där barnets behov står i centrum (i kontrast till ett personal- eller organisationscentrerat ledarskap). Tvåläraresystemet ses också som ett verktyg för att öka tryggheten och rättssäkerheten för lärarna. Lärare 1 beskriver även den ökade trygghet som uppstår när man är två lärare i klassrummet:

man känner stöttning och man har alltid någon att liksom vända sig till och vi pratade mycket om det här tidigare och det här att man känner sig inte så ensam utan att man är liksom, man känner att man har någon som täcker upp alltså ens rygg och man är ett team liksom det tycker jag är det bästa när jobbar du tillsammans med någon i ditt klassrum

Lärare och övrig personal uttrycker flera fördelar med tvåläraresystemet och önskar att det implementeras bredare, exempelvis i övningsämnen och i fler årskurser. Vidare framkom förbättrade rekryteringsmöjligheter för rektorer när det gäller att hitta ny personal. Att undervisa tillsammans uppfattas som en fördel av lärare. Denna bild bekräftas även av lärare 2, som nämnde att hon vid anställningsintervjun såg tvåläraresystemet och skolorganisationen som någonting mycket positivt: ”det lät drömmigt med alla resurser”. Tvåläraresystemet bedöms möjliggöra en ökad grad av social inkludering, där elever möts på ett naturligt sätt. Denna uppfattning delas av såväl rektorer som skolpersonal. Rasterna bemannas av flera vuxna och det förekommer planerade rastaktiviteter som välkomnar alla elever till en social gemenskap. I lärarintervju framkommer följande:

Rastaktiviteterna är ju en väldigt stor del i det här, att man ses och över gränserna över åldrarna, att man får göra aktiviteter tillsammans och ibland är de styrda och ibland är de lite mer fria, man får träffa andra barn i från olika klasser sen är det ju det

vardagliga tänker jag är ju väldigt viktigt det lilla, med man kanske inte tänker på det.

Hinder som följer med ett tvålärarskap

Samsyn framträder både som ett potentiellt hinder, men även som en möjlighet. Bristande samsyn kring undervisningens organisering framhålls som en utmaning. Rektor 5 uttrycker att det kvarstår traditionella tankar om undervisning där läraren ansvarar och genomför undervisning själv, och på sitt sätt att arbeta. Det framhävs av skolledning att tvålärarssystemet är en process och att lärare behöver få tid för att vänja sig vid det nya:

Det svåraste har varit att få med sig personalen och att undervisa på olika sätt och det har främst varit mycket jag och min klass och mitt klassrum, att öppna upp och se att vi kan tillföra saker och har haft hjälp av varandra och det är inte bara jag som kan undervisa den här klassen. Man behöver vara ödmjuk för varandra och inte tänka att mitt sätt att lära ut eller undervisa är det rätta.

På Stadsskolan ligger gemensam planeringstid utlagd, men det är inte alltid lärarparet hinner nyttja den, eller väljer att nyttja den. Rektor 3 uppmärksammar att när det saknas gemensam planeringstid med syfte att planera upp för team teaching, tenderar undervisningen att läggas upp enligt one teach, one support – modellen. Lärare 2 ser också en risk i samarbetet mellan speciallärare och lärare i ett lärarpar, där paret hamnar i ett traditionsenligt förhållningssätt, där klasslärare undervisar den större gruppen och speciallärare undervisar elever i behov av mer stöd, likt one teach, one support. Enligt fokusgruppdeltagare varierar de samarbetsmodeller som används i undervisningen. Detta förklaras med att lärarnas pedagogiska arbetssätt skiljer sig åt, men att ökad trygghet i samarbetet bidrar till att lärare inspireras av varandra och hjälps åt.

Rektor 1 och 2 identifierar ett kvarsående hinder i form av föreställningar bland vissa lärare om att elever i behov av stöd får den bästa undervisningen utanför klassrummet, av en speciallärare/specialpedagog eller i en mindre grupp. Vidare uttrycker Rektor 1 att det förekommer att lärare förlorar sin självupplevda förmåga när det gäller att undervisa en större grupp. Detta yttrar sig genom exempelvis frustration när en kollega i lärarlaget är frånvarande och ingen vikarie sätts in. Rektor 1 påpekar att det har fallit lite i glömska, att tidigare var vanligt att ensam undervisa hela klasser. Fokusgruppdeltagare beskriver hur anpassningar trots allt är frekventa, men att det ibland saknas en breddning av undervisningens tillgänglighet. Två lärare i klassrummet innebär inte per automatik en mer inkluderande undervisning. Möjligheter till flexibla anpassningar upplevs således även ett hinder: "Vi kan spä på dem som tar för sig för mycket uppmärksamhet." Ett annat hinder, som samtidigt uppfattas som en styrka, är att den lärare som har bäst relation till en elev som har svårigheter ofta får ta det huvudsakliga ansvaret. Det kan upplevas som det blir lätt för de andra pedagogerna om någon "gör jobbet". Det som framkommer som en svårighet är tid för samverkan, men även att växeldra i klassrummet och att ha samsyn kring uppdraget och mellan arbetslag och stadier, men även mellan ledning och personal. Personal uttrycker att uppdraget att möta alla barns behov är stundtals utmanande och svårt, trots fler vuxna på plats i klassrummet. Det framkommer dock en medvetenhet bland personalen, som delas med ledning, att inkluderingsarbetet är ett ständigt pågående arbete, är komplext och lärarkompetens behöver byggas upp kontinuerligt.

Personal från fokusgrupper lyfter också fram stagnation i arbetet som en riskfaktor: ”det är när vi fortsätter i slentrian, inte är flexibla och utvärderar, stannar upp och inte tar nästa steg”.

Möjligheter och positiva indikatorer för inkludering under ett pågående tvålärarskap

Flera av de möjligheter som identifieras med ett tvålärarssystem kan även förstås som under indikatorer på inkluderande praktiker, och överlappar således med det tema som behandlar inkluderingsfaktorer. Enligt skolledningen ger ett tvålärarssystem ökade möjligheter till att arbeta med relationell pedagogik och gemensam omsorg för elever men även för kollegiet. Rektor 3 uttrycker det så här:

Läraregenskaper som behövs att man är intresserad utav eleven i fråga men också att man är intresserad utav den kollegan man ska arbeta med i fråga att man ställer de där frågorna antingen till eleven eller kollegorna ja men du tänkte så här berätta mer alltså att man är nyfiken och vill veta mer och sen även det relationella det är ju otroligt viktigt, det betyder mot eleven så behöver jag ha en relationell förmåga men jag behöver också ha en relationell förmåga till min kollega men likväl så behöver vi ha en förmåga också att kunna lyfta min kollega så att jag är prestigelös, alltså att eleverna känner att vi gör det här tillsammans för framtiden, vi tittar på undervisning och vad vi gör för att vi ska utveckla undervisningen

Trygghet, tillit och gemensam glädje framkommer också som positiva indikatorer i lärarintervjuerna. Glädje och att hjälpas åt i det svåra upplevs värdefullt. Kollegialt lärande och ta vara på varandras styrkor uttrycks som en möjlighet för inkludering av lärare. Flera i personalen lyfter fram att tvålärarssystemet bidrar till minskad stress, vilket inte är en direkt indikator för inkludering, men ses avgörande för lärares välmående. Tvålärarssystemet beskrivs också som en modell som ger fler möjligheter till att arbeta flexibelt och med kollaborativa arbetssätt. Att målet är att arbeta tillsammans för ökad inkludering uttrycker Lärare 4 så här:

det handlar om inkludering, det är ett arbetssätt som nu börjar implementeras att ledningen börjar få in tänket i att arbeta tillsammans med kollegialt arbete, och så besitter vi nog väldigt mycket, men att vi behöver tillsammans få ihop det och hur man arbetar inkluderande för det kanske ser så olika ut och det blir ju den här flexibiliteten och det här ta vara på varandras styrkor och bygga på det mer då att få till mer former för kollaborativa arbetssätt och sen har vi ju mycket resurser och hur använder vi dem då på bästa sätt blir ett viktigt perspektiv.

I fokusgrupperna framkommer att lärare försöker anpassa efter olikheter och vikten av att se de elever som inte tar mycket plats. Tvålärarssystemet skapar även bättre förutsättningar till konflikthantering – inte minst genom möjligheten att kunna byta ansvar med en kollega om en konflikt uppstår – samt för dokumentation och formativ bedömning. Flera informanter menar att när två lärare delar klassrum ges större möjlighet att fånga upp det som annars riskerar att förbises, och att fler elever får

tillgång till återkoppling. Skolledningen framhåller även att det professionella yrkesspråket har utvecklats, vilket bidragit till mer kvalificerade samtal om undervisningens innehåll och kvalitet. Det gemensamma språket har bidragit till utveckling och förbättrad undervisning. Det framhävs som viktigt att kunna prata om samma sak. Yrkesspråket anses utveckla undervisningen. Rektor 3 menar att lärare på skolan börjar förstå sin påverkan på undervisningen och är på väg att utveckla ett gemensamt förhållningssätt:

Som vuxen så behöver du komma på att och ha fått ett redskap som du kan använda dig av, tänka att ja just det, vi har tränat på detta, jag gör så här, det är lika viktigt tänker vi, det här med att möta mångfald då och klassens liksom elever med olika förmågor, såklart det är också så att personalens konstform och undervisning, man har liksom börjat förstå att med små medel så kan jag förändra någonting att det inte krävs alltid så stort och vi har ju fått ett öppnare klimat där vi pratar om det vi möter som kan vara svårt vad det gäller mångfald och att vi kan stötta varandra i att diskutera hur vi kan komma vidare.

Inkluderingsfaktorer som skapas med ett tvålärarskap

Lärarskicklighet och så kallad inkluderingskompetens har utvecklats genom tvålärarssystemet. Rektor 4 framhåller vikten av att det är en del av skolans systematiska kvalitetsarbete:

Nu är vi mer inne på att vi arbetar med det systematiskt och hela tiden följer upp och inte låter någon få hamna i ett statiskt forum, för att liksom hela tiden följa arbetet och det gör ju också att vi har blivit bättre på att fundera över vad är det vi kan göra för att öka tillgängligheten.

Det finns en uttalad strävan efter att inkludering ska genomsyra hela skolans verksamhet. Elevers behov ska tillgodoses under hela skoldagen. Detta formuleras i termer av en samlad skoldag och att övergångar ska fungera. Samtliga fem rektorer uttrycker en målbild, där personalen strävar åt samma håll och kan undervisa alla elever så långt som möjligt. Rektor 5 reflekterar:

I dag har vi en helt annan syn, sen är vi inte klart till 100 % där alla tycker att alla barn är jättehäftiga att ha i klassrummet men det är på ett helt annat sätt, och att vi inte arbetar med 1 till 1 och elevassistenter. Det finns mycket forskningsstudier som visar på negativt med det. Om jag tittar tillbaka 10 år så hade vi ett klimat där man plockade ut barn som inte passade in. Framför allt tänker jag att alla barn vill vara som andra barn, oavsett vilka svårigheter man har

Ett inkluderande förhållningssätt från skolledningens sida förefaller också ha spridningseffekt till personalen. Fokusgrupperna vittnar om en växande medvetenhet om alla elevers rätt till plats i den gemensamma undervisningen – även om det samtidigt finns en insikt om att detta arbete är komplext och ställer krav på fortsatt kompetensutveckling. Tvålärarssystemet ses som en möjlighet för att kunna inkludera fler elever. Lärare 2 lyfter fram vikten av kontinuerlig utveckling av undervisning:

Sen så den här resursen alltså det är fantastiskt, när man liksom kan se att det fungerar för barn och att de når, att de kommer långt och att de inte behöver till varje pris exkluderas eller gå i kanske resursskolor och så vidare så att men varje gång vi måste exkludera dem så blir det ju någon form av misslyckande inom mig om jag behöver göra det, för även om man måste se att ibland måste man ju göra det, då måste jag gå tillbaka och se vad kan jag ändra och vad kan jag skruva på och varför det blir det så.

Flera fokusgrupper pekar också på ökade möjligheter att införa stödstrukturer i undervisningen – såsom extra instruktioner, visuella hjälpmedel och nivågruppering inom klassens ram – vilket stärker tillgängligheten. Möjligheter till nivågruppering inom klassens ram beskrivs som en metod för att bredda basen, att kunna göra undervisning och inläring tillgänglig för fler. Det nämns även att tvåläraarsystemet har medfört att det har blivit enklare att göra uppgifter på olika nivåer, att differentiera undervisning. Tillgång till insatser i form av tidsbestämda interventioner i den flexibla mindre gruppen lyfts fram som ytterligare en möjlighet för att öka elevers måiluppfyllelse på Byskolan.

Sammanfattningsvis visar resultatet på potential för en inkluderande pedagogik och didaktik. Tvåläraarsystem innebär ökade möjligheter för social inkludering, flexibilitet i undervisning, variation i undervisning som kan möta elevers olika behov, implementering av stödstrukturer för ledning och stimulans, alla barn ingår i en undervisningssamfund och samverkan sker inom skolan som ram.

Diskussion och slutsatser

Resultatet från denna fallstudie visar på positiva indikatorer för inkludering, vilket kan tolkas som att inkludering i praktiken innebär en tillgänglig lärmiljö. Tillgängligheten för elever i den psykosociala och pedagogisk/didaktiska lärmiljön ökar genom införandet av ett tvåläraarsystem. I studien framkommer detta från utsagor från skolledning, lärare och övrig personal. På frågeställningen om det svenska tvåläraarsystemet är inkluderande, indikerar resultatet att det erbjuder fler möjligheter till social inkludering för elever, att undervisningen kan varieras i högre grad och att systemet möjliggör att elevers behov kan mötas på mer flexibla sätt, som ligger i linje med en inkluderande pedagogik och didaktik (Hansen, 2022; Nilholm & Alm, 2010). Dessutom visar resultatet att elever som undervisas i ett tvåläraarsystem kan ingå i en och samma undervisningssamfund, där ansvaret för eleverna är delat mellan lärare. I skolan läggs en grund för förståelse och acceptans för olikheter, det är en del av skolans demokratiska uppdrag (UNICEF, 2018; UNESCO, 2005). Bronfenbrenner och Evans (2000) visar att det pågår en negativ trend i samhället när det gäller förståelse, handlingar och omsorg om andras välmående. Ett skolsystem som behöver utvecklas när det gäller att möta elevers olikheter framkommer även i svensk forskning om inkludering (Leifler, 2022b). Det behövs innovativa skolsystem, som klarar av att möta elevers behov i den reguljära skolan för att undvika att hamna i ett "vi och dom"-tänkande, eller en skolpolitik som styrs av ekonomiska incitament. Den flexibla lilla gruppen på Byskolan kan öka inkludering, vilket lärare också framhåller, att det var ett sätt för elever att klara av att vara i skolmiljön, men också att uppnå ökad måiluppfyllelse. Tillvägagångssättet kan liknas vid Response to Intervention, eller att för inkluderande syften implementera traditioner, strategier och metoder från specialpedagogik (Hornby, 2015). På skolorna strävade ledningen efter att personalen

ska utveckla ett gemensamt förhållningssätt och till största del undervisa i team. Team teaching är en samverkansform som utgår från en inkluderande värdegrund (Scruggs & Mastropieri, 2017). Vembye m.fl., (2024) visar dock att elevers måluppfyllelse ökar oavsett hur undervisningen läggs upp, vilket indikerar att det är samverkan och lärares kollaborativa arbete som har betydelse för elevers utveckling. Det stämmer visserligen inte överens med det Hattie (2023) presenterar i sin senaste meta-syntes, att ett hinder för bättre lärande och utveckling för elever i ett tvålärarssystem, är när lärarparet hamnar i modellen en lärare som undervisar och en lärare som ger stöd till elever i behov av stöd. Hattie förespråkar team teaching som han kallar *two teachers working in tandem* (Hattie, 2023, s. 365). Hatties sammanställning över tvålärarssystem visar inte på stora effektstorlekar, men han menar att det kan bero på att lärarparen inte hunnit utveckla samarbetet tillräckligt. Skolfenomen behöver studeras från flera perspektiv och för olika syften. Att endast luta sig mot effektforskning när det handlar om skolforskning, leder till en instrumentell syn på skolans uppdrag. När rektorer fick frågan om de har utvärderat eller följt upp elevers måluppfyllelse och effekter av tvålärarssystemet, svarade de att det är först nu, senare i implementeringsprocessen som detta ska göras. De menar att syftet med tvålärarssystemet är att höja elevernas lärande, men den undersökningen kan genomföras först när modellen fungerar fullt ut i praktiken. Detta förhållningssätt, att först skapa stabilitet och en viktig grogrund ökar sannolikt validiteten i mätning av elevers eventuella resultatförbättring. Vidare visar denna studie att ett tvålärarssystem utvecklar och stärker lärares professionella yrkesspråk, bidrar till kollegialt lärande och samverkan mellan yrkesgrupper. Alla viktiga komponenter för inkludering och skolor som kan möta elevers behov (Leifler, 2022a). Lärarkompetens är en viktig aspekt för inställning till och hur väl inkludering fungerar (Avramidis & Norwich, 2002), vilket framhövdes av ledning som ett uttalat mål för verksamheten, en bred och spridd kompetens. Önskemål om ett inkluderande förhållningssätt bland personalen ligger i linje med det flertalet forskare lyfter fram är betydelsefullt för inkludering (Ainscow, 2020; Ferguson, 2008; Florian & Beaton, 2018). För att uppnå inkludering med ett tvålärarssystem behöver svårigheter identifieras och bearbetas parallellt med att skolan utvecklar en kultur och ett klimat som ser positivt på mångfald (Rönn-Liljenfeldt, m.fl., 2024b), vilket också skolledningarna i studien var medvetna om. Att skolledare var kulturbärare för inkludering märktes tydligt, och att elevernas behov stod i centrum. Skolledare behöver ta stöd i varandra för att utmana sin personal, men samtidigt fungera stöttande och bejaka personalens upplevda hinder för inkludering. Samarbetskulturen på skolorna utvecklades och stärktes under processen. Hansen (2022) framhäver att det är svårt att tro eller förvänta sig att en metod som fungerar i en kontext kommer att fungera i en annan. Denna studie visar dock liknande mönster och indikatorer för inkludering med ett tvålärarssystem trots helt olika kontexter och förutsättningar. Skolorna som deltog i studien har inga andra stora utmaningar att arbeta med, vilket kan ha medfört fler positiva indikatorer än vad andra skolor hade uppvisat. Studien är småskalig och för ett mer robust resultat rekommenderas sammanställning av fler studier över tvålärarssystem i svensk skolmiljö.

Slutsatser som dras efter denna studie är att förändrade arbetssätt och system för skolan behöver tålmodigt få ta sin tid, i linje med det all forskning om skolutveckling visar. De båda skolorna har genomfört och undervisat i ett tvålärarssystem under ca 3 års tid och det är först nu skolledning ser vidare utvecklingspotential, att personalen är redo att ta steget vidare för elevernas måluppfyllelse. Trots identifierad utvecklingspotential, har ett tvålärarssystem fler möjligheter än ensamundervisning att införa stödstrukturer (för exempel på stödstrukturer, se Leifler, 2023, s. 110, s. 127–129) på organisations, grupp och individnivå som kan bidra till ökad inkludering.

Rektorer som vill införa ett tvålärarsystem behöver vara tydliga med att dela målbilden och skapa en gemensam inkluderande vision bland hela personalgruppen. Avslutningsvis behövs kontinuerlig fortbildning under alla faser av införandet och pågående tvålärarsystem, där lärare får möjligheter att utöka sin pedagogiska och didaktiska repertoar, även för att möta individuella barn och ungas behov för inkluderande syften.

Implikationer för praktiken

För att införa ett välfungerande tvålärarsystem behöver skollledning bygga upp en gemensam vision som grundar sig i det egna förhållningssättet. Rektorer reflekterar över inkludering och hur det ska uppnås på skolan och i verksamheten ligger som en viktig grund inför och under implementeringsprocessen. Rektorer är kulturbärare för inkludering. Utan fast övertygelse, kan en exkluderande eller kategorisk elevsyn bland personalen få stort mandat, försena eller påverka det framtida arbetet mot ökad inkludering. Denna studie visar att tvålärarsystem medför ökad trygghet för personal, stress minskar och det förekommer gemensamma glädjestunder samt psykologisk trygghet, vilket kan öka skolans attraktionskraft vid rekrytering och samtidigt minska avhopp från läraryrket. Studien visar att risken för att hamna i konflikt med elever minskar för lärare, vilket sannolikt borde öka attraktionen ännu mer. Skolor, som till skillnad mot dessa, ligger i utsatta områden kan införa tvålärarsystem för att säkerställa lärarbehörighet och öka tryggheten. Ett tvålärarsystem kan öka Matteus-effekten (mycket får mer), vilket visade sig i exemplet Byskolan, men med förhoppning att fler skolor kan utvecklas, ha liknande resurser och växa i professions- och organisationsutveckling som denna skola, nästintill utopiskt exempel (för oss som är verksamma i storstäder). Relationer stärks mellan lärare med ett tvålärarsystem, men även bland elever, vilket ligger helt i tiden, och lyfts som helt nödvändigt för dagens och morgondagens undervisning av såväl forskare som praktiker, vilket också har stor betydelse för elever som behöver mer stöd i skolan (Leifler, 2022a, 2023). Lärares bedömningsbörda minskar, vilket sannolikt ökar tillfredsställelse i yrket, men beskrivs även bidra till en inkluderande bedömningspraktik, där underlag för bedömning samlas in mer ofta, mer variationsrikt och med inter-subjektivitet (två lärare som bedömer elevers förmågor). Att som skolledare försöka hitta lärarpar som matchar varandra är svårt, på Byskolan menar rektorer att det finns en strävan efter att hitta par som kompletterar varandra. Samarbetsfaktorer påverkar hur väl systemet kommer att fungera (Scruggs m.fl., 2007; Hattie, 2023). I vårt grannland Danmark ges kurser i att arbeta i ett tvålärarsystem (Köpenhamns Professions Højskole, u.å.). Skolor bör införa metoder som har vetenskapligt stöd och evidens, evidensen kan vara effekter, men även andra aspekter så som ökat välmående, psykologisk trygghet och stärkta relationer, tre viktiga beståndsdelar för inläring och utveckling. Slutligen, för inkluderingssyften, behöver pedagogisk personal möta mångfald i vardagen för att stärka sin inkluderingskompetens, som jag har definierat som inclusive special didactics (Leifler, 2022b, s. 105). Mer erfarenheter av att undervisa mångfald, ger förändrad attityd och förhållningssätt till elevers olikheter (Ainscow, 2020; Avramidis & Norwich, 2002). Om elever i behov av stöd till största del undervisas någon annanstans, försämras lärares generella kunskap om när inläring blir svårt för elever och vilka strategier och stödstrukturer som kan vara värdefulla för olika elever vid olika tillfällen. Lärares repertoarer blir mer snäva, där styrdokument och riktlinjer är tydliga med att den ska vara bred. För ett samhälle och inkludering i skolan är det bättre med en allmän spridd, bred och djup kunskap än expertkunskap som endast kommer några få elever till godo, vilket inte motsvarar bilden av en likvärdig skola.

Referenser

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andersson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2020), 4356–4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human, bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115–125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9507.00114>
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S., & Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9, 9–15. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>
- Croydon, A., Remington, A., Kenny, L., & Pellicano, E. (2019). “This is what we’ve always wanted”: Perspectives on young autistic people’s transition from special to mainstream satellite classes. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 1–16. <https://doi.org/10.1177/2396941519886475>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viiholt, B., & Filges, T. (2022). The effects on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Cambell Systematic Reviews*, e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Florian, L. 2014. What counts as evidence of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Giota, J., Berhanu, G., & Emanuelsson, I (2013). Pedagogisk och organisatorisk differentiering – konsekvenser för elevers delaktighet och lärande. I I. Wernersson & Gerrbo, I. *Differentieringens janusansikte. En antologi från institutionen för pedagogik och specialpedagogik*. Göteborgs Universitet.
- Giota, J., Lace, I., & Emanuelsson, I. (2023). School achievement and changes in inclusive vs exclusive support over 50 years in Sweden regarding students with intellectual disabilities and special educational needs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 997–1011.

- <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115129>
- Hansen, J. H. (2022). Samarbejde som insats i udvikling af finkluderende læringsmiljøer. *Paideia*, 24, 7–17.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48 (39), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 234–255. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Klapp, A., & Jönsson, A. (2021). Scaffolding or simplifying: students' perception of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1055–1074. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>
- Koenig, K. P., Bleiweiss, J., Brennan, S., Cohen, S., & Siegel, D. E. (2009). The ASD Nest Program. A model for inclusive public education for students with autism spectrum disorders. *TEACHING Exceptional Children*, 42(1), 6–75. <https://doi.org/10.1177/004005990904200101>
- Köpenhamns Professions Högskole (u.å.). *Co-teaching: samarbejde om inkluderende undervisning - Københavns Professionshøjskole* (kp.dk)
- Leifler, E. (2022a). *Praktisk inkludering*. Liber.
- Leifler, E. (2023). *Specialdidaktik. En breddad undervisningsrepertoar för och med dina elever*. Liber.
- Leifler, E. (2022b). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions*. [Doktorsavhandling]. Karolinska institutet.
- Leifler, E., G. Carpelan, A. Zakrevska, S. Bölte, and U. Jonsson. 2020. Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (23 maj 2024). *Hur kan svenska som andraspråk organiseras i grundskolan?* - Nationellt centrum för svenska som andraspråk (su.se)
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020. How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilholm, C., & Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2016). Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen? *FoU skriftserie nr 3*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>

- NYU Steinhardt. (2024). *NYU-Aarhus Nest Model Implementation* | NYU Steinhardt
- Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism*, 22(4), 386–387. <https://doi.org/10.1177/1362361318766166>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Korhonen, J. (2024a). Students' perception of co-teaching in the general classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 311–326. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2024b). Between vision and reality: Finnish school leaders' experience of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 647–660. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: *A meta-synthesis of qualitative research*. Council for Exceptional Children, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 284–293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Sveriges riksdag (riksdagen.se)
- Skolverket. (2021) *Organisation undervisning i sv och sva*, artikel 2 av Anna Kaya (skolverket.se)
- Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- SPSM. (2012). *Tillgänglighetsmodellen*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: Unesco.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris: Unesco.
- Vembye, M. H., Weiss, F., & Bhat, B. H. (2024). The effects of Co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376–422. <https://doi.org/10.3102/00346543231186588>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education* 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Östlund, D., Andersson, A-L., & Klang, N. (2023). Grundläggande perspektiv på undervisning för elever med IF. Specialpedagogik. Anpassad grundskola. Skolverket. Lärportalen (skolverket.se)