

Inkluderande undervisning

- En jämförande studie kring inkludering i två olika skolformer

Maria Ahlberg & Cathrine Gauffin

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p
Examensämne; fördjupningsspecialisering i specialpedagogik
Fördjupningsspecialisering i specialpedagogik med examensarbete
(20p)
Vårterminen 2007
Examinator: Peg Lindstrand
English title: Including teaching



Handledare: Mara Westling Allodi

Vt 2007

EXAMENSARBETE 10p, specialpedagogik 41 -60p



Lärarhögskolan i Stockholm

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Specialpedagogik

Examensarbete C –nivå 10 poäng, specialpedagogik, 41 – 60 poäng

Titel: Inkluderande undervisning – en jämförande studie kring inkludering i två olika skolformer

Författare: Maria Ahlberg & Cathrine Gauffin

Handledare: Mara Westling Allodi

Examinator: Peg Lindstrand

Nyckelord: Grundskola, grundsärskola, inkluderande arbetssätt, ledarskap, pedagoger, observationer, undervisning, samarbetsinlärning

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p
Examensämne; fördjupningsspecialisering i specialpedagogik
Fördjupningsspecialisering i specialpedagogik med examensarbete (20p)
Vårterminen 2007
Examinator: Peg Lindstrand
English title: Including teaching



Förord

I och under vårt arbete har alla berörda parter såsom speciallärare, assistenter och elever i grundsärskola och lärare och elever i grundskola varit till stor hjälp för oss under våra observationer, utan er hade undersökningen varit ej möjlig att utföra. Vi vill speciellt tacka Mara Westling Allodi, som har handlett oss igenom denna process, delat med sig av sina erfarenheter och kunskaper kring klassrumsforskning och som alltid ställt upp på handledande samtal och diskussioner. Ett stort tack för ditt engagemang, det har betytt oerhört mycket under skrivprocessen.

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka vilka likheter och skillnader i undervisningen som finns mellan en grundsärskoleklass och en grundskoleklass. Undersökningens metod är strukturerade observationer genomförda av två observatörer i en grundskoleklass och i en särskoleklass på samma skola. Olika aspekter av undervisningen observerades, av vilka några kan anses utgöra förutsättningar för en inkluderande undervisning. Dessa är: samarbete mellan pedagoger i undervisningen, ledarskapsmodeller, kooperativt lärande (samarbetsinläring), dynamisk pedagogik samt samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning. Resultatet visar på likhet mellan de båda skolformerna beträffande användandet av en organismisk modell med ett demokratiskt ledarskap, där grundsärskolans pedagoger endast använder det aningen mer frekvent än grundskolans pedagoger. Båda skolformerna använde även en mekanisk modell med ett auktoritärt ledarskap, i grundsärskolan förekom detta i mindre utsträckning än i grundskolan. Likheterna mellan skolformerna är att båda använder sig av ett växelspel mellan modellerna och ledarskapen och där båda skolformerna hade en tonvikt på en mekanisk modell med ett auktoritärt ledarskap. Resultatet visar på skillnader mellan de båda skolformerna avseende samarbetet mellan pedagogerna i problemlösande undervisning. I grundskolan hade pedagogerna mer frekvent ögonkontakt med varandra än pedagogerna i grundsärskolan har. Vad beträffar samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor utövades dessa i mindre utsträckning av pedagogerna i grundsärskolan jämfört med de i grundskolan. Analysen av data från åtta observationer visar att inkluderande undervisning bedrivs till viss del i de båda skolformerna, men att en traditionell pedagogik genomsyrar verksamheten, vilket kan påverka förverkligandet av målsättningen av en skola för alla.

Abstract

The purpose of this study is to examine what similarities and differences in teaching can be found when comparing a special needs school program and a mainstream primary school program. The study has been performed by two observers, using the method of structured observations, in a mainstream primary school program and a special needs school program; both programs were observed within the same school. Different aspects of teaching were observed, some of which may constitute conditions of an inclusive education. The aspects observed were: cooperation between teachers during class, leadership, cooperative learning, dynamic pedagogics and cooperation between teachers in problem-solving oriented teaching. The results show that there are similarities between the two school structures regarding the use of an organismic model with a democratic leadership, where the special needs school program teachers use it slightly more frequently than those of the mainstream primary school program. Both school structures also used a mechanical model with an authoritative leadership, this was used to a lesser extent in the the special needs school program than in the mainstream

primary school program. The two school structures show similarities in the use of interaction between models and leadership, where both school structures emphasize on a mechanical model with an authoritative leadership. The results show differences between the two school structures regarding the cooperation between teachers in problem-solving oriented teaching. The mainstream primary school program teachers more frequently make eye-contact with each other than the teachers of the special needs school program. Regarding communication with the purpose to reach agreement and in organisational issues, the special needs school program teachers practice this to a lesser extent than those of the mainstream primary school program. The analysis of data from eight observations show that inclusive education is practiced in both school structures to some extent but that traditional pedagogic methods permeate the educational programs which have been studied, this in turn may affect the realization of a school for all.

Innehåll

Inledning.....	6
Bakgrund.....	8
Historik.....	8
Historisk tillbakablick - Förledning till inkludering.....	8
Carlbeck - kommitténs betänkande	9
Salamancadeklarationen	10
Styrdokument	11
Läroplanen och skollagen	11
Särskoleförordningen	12
Inkluderande undervisning	12
Tidigare forskning om inkluderande undervisning	12
Inkludering.....	13
Den inkluderande undervisningens definition i denna studie	14
Skillnaden mellan begreppen integrering och inkludering	16
Teoretiska perspektiv om inkluderande forskning.....	16
Sociokulturellt perspektiv	16
Ledarskapsmodeller och ledarskap	18
Samarbetsinlärning	20
Sammanfattning av ämnesfördjupningen.....	22
Syfte.....	25
Frågeställningar.....	25
Metod och genomförande.....	26
Kriterier för urval av skolformer	26
Upptagningsområde	26
Tillvägagångssätt.....	27
Metod.....	27
Forskningsetiska principer.....	30
Insamling av data	31
Bearbetning av data	32
Validitet och reliabilitet	32
Resultatredovisning	34
Samarbete mellan pedagoger i undervisningen.....	35
Analys av moment; samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor	35
Analys av moment; ordergivande	37
Analys av moment; ögonkontakt.....	38
Sammanfattning av de viktigaste resultaten:	39
Ledarskapsmodell	40
Analys av moment; mekanisk modell och auktoritärt ledarskap.....	40
Analys av moment; organismisk modell och demokratiskt ledarskap	41
Sammanfattning av de viktigaste resultaten:	42
Cooperativt lärande	43

Analys av moment; läraren låter eleverna samtala, argumentera, diskutera gruppvis.....	43
Analys av moment; beröm, uppmuntran och BRA vid oorganiserat kooperativt lärande ...	45
Analys av moment; tittar gillande	46
Analys av moment; avbrytande befallningar	47
Analys av moment; lärare uppmärksammar ej	48
Sammanfattning av de viktigaste resultaten:	49
Samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning	50
Analys av moment; belönar läraren elev/er? ”Nu får du/ni bestämma vad du/ni vill göra” ..	50
Analys av moment; tillsägning <i>tyst</i>	51
Analys av moment; tillsägning <i>sluta göra/säga</i>	52
Analys av moment; tydliga, tillåtna regler <i>vänta på sin tur</i>	53
Analys av moment; tydliga, tillåtna regler <i>räcka upp handen</i>	54
Analys av moment; prata under arbete som stöd för egen inläring	55
Analys av moment; tillåtet att göra något av det otillåtna	56
Analys av moment; tydliga regler otillåtet <i>prata i mun på varandra</i>	57
Analys av moment; tydliga regler otillåtet <i>tala rakt ut</i>	58
Analys av moment; tydliga regler otillåtet <i>prassla pillra småväsnas</i>	59
Sammanfattning av de viktigaste resultaten:	60
Diskussion	61
Slutsatser	65
Fortsatt forskning.....	65
Referenser	67
Hänvisningar till Internet.....	70
Bilaga 1	

Inledning

Traditionella mönster för hur undervisningen organiseras dominerar fortfarande inom dagens skola. Hur ska vi därmed lyckas uppfylla inkluderingstanken ”en skola för alla”, när skolan har för lite kunskap om hur mötet mellan olika behov hos elever ska bemötas utan att klasserna delas upp eller elever ”plockas” ut till enskild undervisning med speciallärare? Då kan frågan ställas om inkluderande undervisning är bra för både särskoleelever och grundskoleelever när olika faktorer försvårar arbetet för en inkluderande undervisning? Det är en frågeställning som har debatterats vid många sammanhang. Fördelar och nackdelar har ställts mot varandra. I en debattartikel (Lärarnas tidning, Stärkt särskola bättre än inkludering, 2005-01-28) utdelar Bo Carlsson kritik till Carlbeck – kommitténs betänkande då han anser att när de föreslog att särskolan skulle kvarstå som skolform borde de ha utrett vilka förutsättningar som finns för att ungdomar med funktionshinder ska få möjlighet att på likvärdiga villkor delta i vuxenlivet och i samhället som övriga. Dessutom anser han att Carlbeck – kommittén underskattar de praktiska svårigheterna med inkludering i skolan. Carlsson är för ett inkluderat samhälle, men till skillnad från Carlbeck – kommittén och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10, 2/2006) ställer han sig frågan om vägen mot ett inkluderat samhälle ska gå via en inkluderad skola. Detta är intressant i den bemärkelsen med syftet; ett inkluderat samhälle och en skola för alla, vilket kommer till sin kulm att synliggöras just med en skola för alla. I ”En skola för alla” idag förutsätter att eleverna är skapta i samma mall och är anpassningsbara efter skolans normer och värderingar, medan förutsättningarna ser annorlunda ut i ”verklighetens skola” för en del elever.

Grundsärskolans specialpedagogik är till stor del anpassad efter eleverna och inte efter organisationen i den bemärkelse att eleverna erbjuds möjlighet till ett reflekterande över sin egen framgång och utveckling med många viktiga inslag av; mer tid, fler pedagoger och anpassat material, vilket kan vara en brist i grundskolan. Dessutom har grundskolan stora klasskonstellationer med trettiotal elever med olika behov och förutsättningar, då de därmed skulle tyckas vara i stort behov av fler pedagoger i klassrummet, utökad tid och inkluderande laborativa undervisningsstrategier.

Grundskolans pedagogik är inte alltid elevanpassad och till följd därav faller somliga elever utanför ramen och blir i behov av specialpedagogiskt stöd. Det specialpedagogiska stödet kan ge eleven verktyg till lärande, men i en segregerad miljö med endast en till en inläring. Dessutom arbetar lärare i grundskolan alldeles för mycket ensamma, vilket bidrar till uteslutande av inkluderande undervisningsstrategier med övriga kollegor. Kan det specialpedagogiska stödet skapa segregation snarare än integration och inkludering? Clas Nilholm (2003) menar att det genom tiderna funnits en segregation. Än idag så segregeras elever, men att det ska ske i en integrationsanda

(Svenska Unescorådet. Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10, 2/2006). Med en inkluderande undervisning så kan fler elever inkluderas snarare än segregeras. En integrerad skola skapar stora utmaningar för skolsystemen, då vikten med utbildad personal, samarbetsförmåga pedagoger emellan, normer och värderingar sätter prägel på skolverksamhetens pedagogik. Inkludering blir i detta sammanhang något lärarna accepterar i olika utsträckning. Lärare har, i allmänhet, för lite utbildning kring hur arbetet för inkludering ska ske och för hur läraren ska tillmötesgå elevers olikheter.

Thomas Englund anser att en skola för alla är på väg att upplösas och att en återkomst av en traditionell skola, en kunskapsorienterad skola är på intåg igen (Englund, 1995). Hur förhåller det sig i själva verket? Trots denna vision pågår en inkluderande undervisning för en skola för alla i dagens skola, som även har visat sig i vår studie.

Bakgrund

I följande avsnitt är avsikten att belysa historik, teoretiskt perspektiv och tidigare forskning kring inkluderingsbegreppet och andra begrepp som ligger relevanta för uppsatsens syfte.

Historik

Historisk tillbakablick - Förledning till inkludering

Från 1850 till början av 1900-talet rådde en optimistisk inställning, färgad av kristen tro, till människor med en utvecklingsstörning. Man ansåg att de kunde utvecklas från odugliga till självständiga och nyttiga samhällsmedborgare. Landstingen började inrätta institutioner och internat för detta syfte. I början av 1900-talet visade sig att landstingens ”anstaltsutbildningar” ej nått önskat resultat och en pessimistisk inställning började råda. De funktionshindrade kom att ses som en last och på olika sätt som en samhällsfara. Av detta följde segregation. I mitten av 1900-talet vände dock den pessimistiska inställningen åter till en optimistisk (SOU. *För den jag är– om utbildning och utvecklingsstörning*, 2003:35).

På 1960-talet formulerades principerna om normalisering och integrering. De funktionshindrade skulle med andra ord få möjlighet till en likvärdig livssituation som andra i samhället. I och med omsorgslagen 1967 fick alla, oavsett grad av utvecklingsstörning, rätt till undervisning. Under denna tid kom särskolan, träningsskolan och grundsärskolan att bli fullt utbyggda. Särskoleantalet kom att öka vilket föranledde en samverkan med grundskolan. Lokalintegrationen kom att börja av både ideologiska och ekonomiska skäl (a.a.).

Audrey Malmgren Hansen (2002) menar att det idag ligger existentiella och filosofiska frågor som grund för gemensam utbildning. Vidare ersätter skollagen omsorgslagen. 1986 reformeras omsorgslagen och kommunerna får fullt ansvar för förskole- respektive fritidsverksamheten och styrdokumentet gör ingen åtskillnad mellan barn.

Elever har historiskt sett alltid differentierats. I skolmiljön uppdagas svårigheter och elever tvingas än idag att anpassa sig eller särskiljs de från den ordinarie undervisningen. Huvudmotivet med kommunaliseringen av särskolan, som varade mellan 1988 och 1996, var att få skolformerna att närma sig varandra - att förverkliga en skola för alla (SOU. *För den jag är– om utbildning och utvecklingsstörning*, 2003:35).

Carlbeck - kommitténs betänkande

I december 2001 sammansattes en parlamentarisk kommitté som fick i uppgift att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Carlbeck – kommitténs uppdrag var att föreslå hur utbildningen bör utformas vad beträffar mål, innehåll, organisation samt personalens kompetens för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Dessutom var uppdraget att studera hur utbildningen är utformad i andra länder för elever med en utvecklingsstörning. Kommitténs uppdrag var att förändra, men i realiteten kom inga genomgripande förändringar att ske. Särskolan som skolform rekommenderades att bestå (SOU 2004:98 webbdok.).

I en inkluderande skola menar Carlbeck – kommittén ger eleverna möjligheter att mötas samt att utveckla sin förståelse för och tolerans mot olikheter. Vidare anser de att inkludering och samverkan ”[...] ställer krav på genomtänkta strategier för organisation, undervisning, resurser och resursfördelning samt på personalens kompetens” (SOU 2004:98, s.17). De framhåller att det krävs förändringar för att kunna föra en inkluderande undervisning med elever från olika skolformer. Carlbeck – kommittén föreslår en stramare bedömning av rätten till särskola samt skärpta regler för att utreda elev för ett eventuellt mottagande i särskolan. Vidare i betänkandet föreslås att särskolan behöver bli mer kunskapsinriktad. Med tydliga mål och olika undervisningsmetoder underlättas lärandet i blandade grupper.

Carlbeck – kommittén ger förslag på ändringar i skollagen, då de anser att lika rättigheter och skyldigheter ska råda för alla elever och att likartade regelsystem ökar möjligheterna till samverkan mellan skolformerna. De föreslår även tillägg i läroplanerna så att samverkan mellan skolformerna kan understödjas. Vidare anser de att gemensamt arbete och samverkan kan komma att ge skolorna de förutsättningar skolan behöver för att kunna hantera olikhet och variation. Carlbeck – kommittén föreslår möjligheter för elever att läsa enligt olika kursplaner, vilket ger eleven möjlighet att anpassa sin studiegång efter elevens behov och förmåga, exempelvis så att eleven ges möjlighet att läsa ett ämne efter grundskolans läroplan och få betyg efter denna, men är inskriven i grundsärskolan (a.a.).

Carlbeck – kommittén bedömer att underlättande av samverkan och inkludering kan ske genom en gemensam skolledning och gränsöverskridande arbetslag, så att båda skolformerna lättare får ett gemensamt övergripande ansvar som de kan arbeta parallellt utifrån. Vidare påtalas vikten av personalens kompetens och utbildning som en viktig aspekt i frågan. De menar att ”specialpedagogisk kompetens i en inkluderande skola bidrar till att stärka samspel, delaktighet och samarbete för alla elever [...]”, då man utgår från elevernas behov och förutsättningar för att ge ”alla” elever samma möjlighet att nå målen och ger därmed möjligheten att eleverna får de ”rätta verktygen”(SOU, 2004:98, s.23).

Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen slår fast i sin handlingsram att skolor ska ta emot alla barn oavsett vilka förutsättningar de har. Detta skapar stora utmaningar för skolsystemen, men skolorna måste finna nya vägar för att bli en integrerad skola. Exempelvis att utveckla en elevcentrerad pedagogik så att alla elever får en undervisning av hög kvalitet. Undervisningen ska anpassas efter elevens förutsättningar och behov, inte tvärtom. ”En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället.”(Svenska Uneskorådet 2/2006, s.17).

Salamancadeklarationen menar att en sådan pedagogik till och med kan undvika ett resursslöseri och ett kullkastande av förhoppningar. Vidare anses att för att få till stånd en integrerad skola så krävs en samordnad insats inom och utanför skolan vilket kan kräva kreativa och okonventionella sätt.

De ”speciallärare” som idag tar hand om särskiljda elever kan i framtiden komma att utnyttjas genom att deras kompetens och erfarenhet används till att utbilda och stödja lärare i den reguljära skolan. ”En viktig insats som specialskolornas personal kan göra för de vanliga skolorna är att anpassa kursplanernas innehåll och metodik till elevernas individuella behov” (Svenska Uneskorådet, 2/2006, s. 19). En realistisk modell, enligt Salamancadeklarationen, är att initiera pilotprojekt för att sedan generalisera den erfarenheten. Malmgren Hansen menar dock att många av de speciallärare hon har intervjuat uppger att lärare i deras verksamheter varit motvilliga till stöd och att ledningen på skolorna varit okunniga om specialpedagogernas kunskaper och därmed inte kunnat/velat utnyttja dem på ett adekvat sätt (Malmgren Hansen 2002). Mara Westling Allodi påpekar även hon att det finns svårigheter och motstånd till samarbete lärare emellan och att strävan efter homogena grupper är ett ”[...] uttryck för konventionella och rationella organisatoriska arbetsdelningsprinciper, som kan förknippas med effektivitetstänkandet”. (Westling Allodi 2002:16).

Integrerade skolor är ett steg i riktning mot att förändra och att skapa ett integrerat samhälle. Ett samhälle där alla erbjuds möjlighet att uppnå oberoende och där alla har likvärdiga möjligheter att delta i samhället. Politiska program ska undanröja hinder samt stimulera och underlätta framväxten av integrerade skolor. Detta kräver finansieringsåtgärder, samhällsinformationssatsning för att bekämpa fördomar och för att skapa positiva förhållningssätt, personalutbildning samt erforderliga stödtjänster. Vidare förändringar av bland annat läroplaner, kursplaner, lokaler, organisation samt flexibla och anpassningsbara system för att bättre kunna ta hänsyn till barnens individuella behov behövs för att få till stånd integrerade skolor (Svenska Uneskorådet, 2/2006).

Styrdokument

Läroplanen och skollagen

I läroplanen, Lpo 94 står att ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla” (Läraryrket, 2002:9). Vidare står det ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet [...]”(a.a.). Därtill står det även att skolan ska hjälpa fram förståelse för andra samt förmåga till inlevelse.

Undervisningen i skolan ska ge en likvärdig utbildning. Undervisningen ska anpassas efter elevens förutsättningar och behov. De elever som har svårigheter att nå målen har skolan ett särskilt ansvar för. Malmgren Hansen menar att situationsanpassad verksamhet är mycket möjlig med de nuvarande läroplanerna (Malmgren Hansen 2002:36). I skolans uppdrag står det bl.a. att skapande arbete och lek bidrar till lärande samt att eleverna ska ges möjligheter att samtala, läsa och skriva. ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Läraryrket, 2002:12). Dessutom står det att eleverna ska stimuleras, få uppleva olika uttryck för kunskaper, tillägna sig förmågan till eget skapande samt möta respekt för sin person och sitt arbete. ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Läraryrket, 2002:13).

”Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. [...] Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället” (Läraryrket, 2002:13).

Målen att uppnå i grundskolan syftar till att eleven ska klara sin vardag samt erhålla ett samhälls- och omvärldsperspektiv samt erhålla en förståelse för historiska och kulturella sammanhang. Två mål att uppnå i särskolan är att eleven ska öka sin medvetenhet om sina egna förutsättningar samt öka sin förmåga att kompensera effekterna av utvecklingstörningen i sin vardag (a.a.).

I skollagen; kapitel 4 grundskolan, § 1 och § 2, står bl.a. att elever som har svårigheter ska ges särskilt stöd samt att de ska ha inflytande över hur utbildningen utformas. I kapitel 6 särskolan, § 1 och § 2, står det att utbildningen i särskolan, så långt det är möjligt, ska motsvara den som ges i grundskolan samt att eleverna ska ha inflytande över hur utbildningen utformas (a.a.).

Särskoleförordningen

I särskoleförordningen står att timplanerna anger den minsta undervisningstiden samt att det är kommunerna som får besluta om ännu mera undervisningstid. Vid stödundervisning och anpassad studiegång finns föreskrifter om avsteg från timplanerna (Utbildningsdepartementet, 1995:206).

Elever i behov av specialpedagogiska insatser ska erhålla särskilt stöd som ska ges inom elevens klass eller i en specialklass. Den elev som är inskriven i särskolan kan få undervisning i en grundskoleklass. För den integrerade eleven gäller då särskolans kursplaner (a.a.).

Inkluderande undervisning

Tidigare forskning om inkluderande undervisning

James McLeskey och Nancy L. Waldron (2007) skriver i sin artikel att det finns ett behov att göra det ovanliga och annorlunda till något vanligt och till ett naturligt inslag i den ordinarie skolverksamheten. De anser att inkludering är då eleven/eleverna är i samma klassrum och får ta del av samma undervisning samt inneha full medverkan i sociala sammanhang. Stödet som eleven/eleverna kan vara i behov av ska vara anpassat och stödjande utifrån elevens förutsättningar samt ”smälta in” i den ordinarie undervisningen för den övriga klassen. Författarna menar att det är viktigt att eleverna känner delaktighet och samhörighet med de övriga eleverna i klassen och att undervisningen bedrivs så att alla eleverna får chans att lyckas. Författarna menar att lärare kan och de lärare som breddar sin ”circle of tolerance” kan lyckas med att få till stånd ett inkluderande klassrum samtidigt som de anser att vissa elever fortfarande behöver specialundervisning i traditionell bemärkelse. Vidare menar de att för att lärare ska kunna expandera sin toleranscirkel (vår översättning) så behöver det finnas resurser tillgängliga och/eller så bör lärarna ändra undervisningens upplägg, så att lärarnas förväntningar ändras hur och vad eleverna ska lära sig och på vilket sätt de ska lära sig.

McLeskey och Waldron talar om kooperativt lärande (samarbetsinlärning) och om fadderverksamhet för att uppnå inkludering och för att utöka toleranscirkeln. De konstaterar att två generella principer måste uppfyllas för att kunna utöka toleranscirkeln. Dessa är: ”1. The most natural supports for the classroom setting should be used. 2. The least intrusive supports that are effective should be used.” Författarna menar vidare att för mycket stöd i form att t.ex. speciallärare kan hindra meningsfulla relationer mellan eleverna samt stigmatisera vissa elever. ”[...] Several teachers viewing the role of the specialist as a barrier to inclusion [...]”(2007:164).

Författarna anser vidare att "the rhythm of the day" (dagsschemat) bör vara likvärdig för alla och att ingen ska behöva särskiljas från den ordinarie verksamheten mer än nödvändigt. McLeskey och Waldron påtalar att lärare och speciallärare i klassrummet bör ha samma roll, göra liknande uppgifter och ha alla elever. Förutom ett samarbete mellan lärare krävs ett helt nytt "tänk" menar författarna. De påtalar ett behov av att ändra läroplanerna så att de kan underlätta att införa inkludering i klassrummen (a.a.).

European Agency for Development In Special Needs Education rapport (E.A.D.S.N.E) (egen förkortning) pekar på vissa förutsättningar som spelar en central roll för inkludering i klassen. "Inkludering är bl.a beroende av lärarnas attityd till elever i behov av särskilt stöd, förmågan att arbeta med sociala relationer, synen på olikheter i klassrummet och förmågan att anpassa undervisningen efter dessa olikheter"(2003:5). De påtalar att lärarens utbildning, erfarenheter och värderingar påverkar dennes arbete och att detta i sin tur bestämmer om och hur inkludering ska lyckas. E.A.D.S.N.E tar upp att tydliga och elevanpassade mål, omväxlande metoder för lärande och föränderliga anvisningar gör det möjligt med blandade grupper. I slutsatsen skriver de att "[...] modeller som förutsätter samarbete i undervisningen, kooperativt lärande, gemensam problemlösning, blandade grupper och god undervisning tycks bidra till att förverkliga den inkluderande undervisningen" (E.A.D.S.N.E 2003:29).

Inkludering

Aktuell forskning om inkludering utgör bland annat Malmgren Hansen (2002) avhandling *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Avhandlingen behandlar aktuella existentiella och filosofiska frågor som grund för gemensam utbildning. Inkludering synliggörs genom att inkludering är beroende av lärarnas attityd till elever, förmågan att arbeta med sociala relationer, synen på olikheter i klassrummet och förmågan att anpassa undervisningen efter elevernas olikheter.

Om och hur inkludering kan vara möjlig eller ej är också beroende av lärarens utbildning, erfarenheter och värderingar. Malmgren Hansen menar att de specialpedagoger som hon har frågat uppger att de strävar efter att förverkliga intentionerna för "en skola för alla", men att de tillfälligt måste frångå intentionerna då lärarna, utan specialpedagogiska kunskaper, i specialpedagogernas verksamheter är de som avgör om de vill utnyttja specialpedagogernas kompetenser och kunskaper; handleda och genomföra pedagogiska förändringar i verksamheterna (a.a.).

Dennis Groth (2007) menar att ett demokratiskt deltagande ska utvecklas hos alla elever, särskilt elever i behov av särskilt stöd, genom att de erbjuds möjlighet att påverka sina egna åtgärder genom inkludering och social samverkan. Trots detta anser Groth att specialpedagogisk verksamhet fortfarande anses negativt av omgivningen, men att de specialpedagogiska insatserna bedöms positiva för elevernas självbild. Vidare uppger han i sin avhandling att de deltagande eleverna är positiva till den

specialpedagogiska hjälp de erhåller, men ändå anser de att kunskapsnivån är för låg, hjälpen för omfattande samt att det är oroligt klassrumsklimat. Inga-Lill Vernersson (2002) menar att det är beroende av läraren om eleven i verkligheten inkluderas.

Groth påpekar att specialpedagogiska insatser medger en toleransnivå för det avvikande och det annorlunda uppförandet än vad grundskolans pedagoger har i den ordinarie verksamheten (Groth, 2007).

Den inkluderande undervisningens definition i denna studie

Definitionen av inkluderande undervisning i denna studie har innebörden av en undervisning som är likvärdig mellan två olika skolformer, grundskolan respektive grundsärskolan. I den utvalda skolan, i den aktuella kommunen är grundsärskolan integrerad i den ordinarie grundskolan. Grundsärskolans och grundskolans elever utövar den praktiska undervisningen, såsom bild, slöjd, hemkunskap, idrott med gemensamma pedagoger och i gemensamma lokaler. Detta medför att pedagogerna i dessa ämnen anpassar sina lektioner och sitt material till elevernas skolformstillhörighet.

Med inkluderande undervisning menas i denna studie i vilken grad pedagogerna i de olika skolformerna använt sig i sin undervisning av förutsättningar för inkluderande undervisning enligt E.A.D.S.N.E (2003) samt vilket ledarskap pedagogerna använder sig av. En inkluderande undervisning i detta sammanhang är att alla elever i samma klassrum får sina förutsättningar och behov tillfredställda i en strukturellt anpassad undervisning, det vill säga en individanpassad undervisning på gruppnivå. I en inkluderande undervisning ges alla elever möjligheter att lyckas, då undervisningen är konkret, strukturerad, laborativ med kompensatoriska hjälpmedel, vilket bidrar till delaktighet och lärande mellan elev- elev, pedagog -elev. Genom kompensatoriska hjälpmedel ges eleven möjlighet att visa sin kunskap samt genom olika uttrycksformer, genom att en elev med läs- och skrivproblematik får använda datorn för att få stöd i sin läs- och ordförståelse med olika dataprogram, exempelvis med talsyntes. En annan del av den strukturerade inkluderande undervisningen kan te sig genom pedagogens mer toleranta synsätt, förhållningssätt och värderingar på olikheter.

Utifrån ”toleranscirkeln”, vilket innebär att toleransen för det avvikande och det annorlunda vidgas, kan frågan ställas om pedagoger är intresserade av att undervisa för att undervisa eller undervisa för att lära, det vill säga är pedagogerna intresserade av att eleverna ska lära sig och utvecklas kunskapsmässigt och socialt eller är pedagogerna endast intresserade av att genomföra sin undervisning utan tanke på elevernas lärande och deras kunskapsutveckling? McLeskey och Waldron (2007) påtalar att pedagogerna i ett och samma klassrum bör ha samma roll samt gemensamt undervisa ”alla” elever, så att underlättad av inkludering kan ske.

Vad beträffar kategori av ledarskapet i denna studie har likheter dragits mellan en mekanisk modell och organismisk modell, då Fischbein och Österberg (2003) som i sin tur hänvisar till Kurt Lewins forskningsmodell utifrån grupprelationer och ledarskapets betydelse. Kurt Lewin byggde sin studie på ledarskapsstilarna; *auktoritär*, *demokratiska* och *låt – gå* ledare. Utifrån Lewins forskning påverkar ledarskapet elevens synsätt, normer, värderingar och undervisningen i klassrummet – därmed även den inkluderande undervisningen.

Fischbeins (Skolverket, 2007 webbdok.) pedagogiska samspelsmodell syftar till att ge en bild av hur elevens etniska och kulturella ursprung, bostadsområde, hembakgrund och individförutsättningar samspelar med samhällsliga utbildningsmål, regionala utbildningsmål, skolkod och lärarinflytande. Dessa delar påverkar undervisningssituationen genom samspelen av dessa olika delar av frihet respektive styrning samt elevbehov. Enligt *projektinlärning* är läraren handledare och ej styrande, eftersom eleven besitter sådana förutsättningar för att vara självgående i undervisningssituationen. Enligt *låt – gå* inlärning finns inga strukturerade ramar utan eleverna får styra sina mål själva, vilket kan medföra en upplevelse av brist på stimulans. I en *auktoritativ* undervisning styr läraren undervisningen samtidigt som läraren försöker stimulera eleverna. I en *auktoritär* undervisning styr läraren med hjälp av kontroll och bestraffning. Fischbein menar att lärare konstant använder sig av ett växlande mellan projektinlärning, *låt – gå* inlärning, auktoritativ undervisning samt auktoritär undervisning. Det vill säga att om elevernas förutsättningar är goda kan de klara av den fria undervisningen som även innebär ett större mått av eget ansvar. Om eleven däremot inte har förutsättningar, bör undervisningen vara mer styrd eftersom elevens behov kräver styrd undervisning. Begränsningen som har gjorts i denna studie har avgränsats till de tre ledarskapsstilarna; *auktoritär*, *demokratisk* och *låt – gå* ledarstil samt *mekanisk* och *organismisk* modell.

Enligt Webster's Dictionary innebär inkludering 'att anse som en del av helheten' och 'att sätta in i en helhet eller i en kategori' (Rabe, T. & Hill, A. red. 2001:27). Författarna menar att inkludering är att vara integrerad eller inkluderad i ett sammanhang. Brodin och Lindstrand (2007) anser att inkludering innebär att vara en del i något sorts socialt sammanhang. Historiskt sett, ända sedan 1800-talet, förespråkade även Dewey (Hartman, 1980) och Vygotskij (Säljö 2000) vikten av att befinna sig i olika sociala sammanhang för nå utveckling och lärande, vilket belyses än idag i rapporter och forskning som präglas av aspekten av inkludering och många ställer sig frågande till hur ett förverkligande av ett genomförande av inkludering samt en skola för alla kan realiseras.

Skillnaden mellan begreppen integrering och inkludering

Peder Haug (1998) anser att begreppet integrering är bred och öppen samt rymmer en stor variation; en segregering och en inkluderande integrering. Den segregering integreringen innebär att elevens integrering växlar bland annat mellan att vara tillsammans med klasskamraterna i klassrummet, vara i liten grupp utanför klassrummet och vara placerad i särskolan. I en segregering integrering är det de professionella som bestämmer vad som är bäst för eleven. Det handlar om att ge kompensatorisk hjälp så att eleven kan anpassa sig till skolan och till omgivningen.

Den inkluderande integreringen innebär att eleven är placerad i ett klassrum där undervisningen anpassas efter eleven utifrån rättvisesynpunkt (Haug 1998). Även McLeskey och Waldron anser att inkluderande klassrum är de som kan tillgodose de mesta av elevernas behov på ett naturligt sätt (McLeskey & Waldron, 2007). Westling Allodi menar att ”Till skillnad från begreppet integrering, som fokuserar på *en* elevs individuella anpassning, innebär inkludering att skolan anpassas för att ta emot *alla* elever” (Westling Allodi, 2002:5). Vidare menar Westling Allodi att ”Inkludering förutsätter att pedagogiska praktiker [...] utgår ifrån att alla människor är unika och att man uppskattar mångfalden” (a.a.).

Teoretiska perspektiv om inkluderande forskning

Nedanstående moment belyser ett urval av tidigare forskning som berör inkluderingsbegreppet både allmänt och specifikt. Den forskning som redovisas är vald för att kunna belysa uppsatsens syfte och frågeställningar. Valet av forskning som tas upp under detta moment anses vara relevanta för undersökningen.

För att få en överblick om hur inkluderingsbegreppet redogörs, inleds momentet med att belysa den historiska aspekten kring inkludering, därefter belyses fortlöpande vidare olika ledarskapsmodeller och samarbetsituationer som belyser inkluderingsbegreppet. Flera undersökningar har under senare år gjorts om inkludering och en skola för *alla*. Under detta moment berörs en del tidigare forskning för att belysa och för att visa på hur olika teorier är liktydiga.

Sociokulturellt perspektiv

Roger Säljö (2000) belyser det sociokulturella perspektivets förutsättningar, då han menar att inlärning och kunskapsbegreppet bör integreras i samspel med andra. Han menar att samspelet människor emellan har en historisk samhällelig återgivning som i sin tur skapade interaktionsbegreppet. Enligt författaren är termerna för det sociokulturella perspektivet taget ur Lev Vygotskys betraktelsesätt på inlärning och inkludering genom två begrepp; redskap eller verktyg, vilket har innebörden av en integrerande förståelse för både samhället vi lever i och vår omvärld. Med språket blir omvärlden meningsfull för oss. Språket har bl.a. en semiotisk funktion (betydelselära –

mening/innebörd) som var central för Vygotsky. Enligt Vygotsky föds vi in i interaktiva och kommunikativa förlopp. Vi lär oss vad som är intressant, värdefullt att veta, och hur vi föreställer oss världen.

Vygotsky uppfann begreppet den ”proximala utvecklingszonen”, som betyder att barn kan utvecklas mycket mera då de integreras med vuxna eller kamrater, än då de arbetar på egen hand. Vidare menade han att det var språket emellan varandra som påverkade den positiva tankeutvecklingen (Lendahls & Runesson, 1995). I Vygotskys idévärld befinner sig människor sig ständigt under utveckling och förändring. ”[...] Varje situation har vi möjlighet att ta över och ta oss till kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer” (Säljö 2000:119). I den aktuella utvecklingsnivån kan barnet arbeta självständigt, men i den proximala utvecklingszonen kan de lösa uppgifter med hjälp av andra. Det ett barn idag kan med andra, kan det själv imorgon. Det är i den proximala utvecklingszonen hos barnet en lärare bör operera i, ej i den aktuella. Då utvecklas barnets intellekt. En pedagogs uppgift är att stimulera och utmana barnet; att få det att ”höja” sig över sig själv.

John Dewey var en amerikansk filosof och psykolog som levde i en tid mellan 1859 fram till sin död 1952 och myntade begreppet ”learning by doing”. Han betonade vikten av att kunskap måste komma till nytta och ha verklighetsanknytning, vilket ska bygga på upplevelser och erfarenheter som stimulerar lärande och utbildning. Han lade även grunden till den progressiva pedagogiken och hans teorier har haft genomkraft ända fram till vår tid med idérika praktiska övningar och konstruerade inlärningssätt. Enligt Dewey är lärandet ständigt i process inom begrepp som omfattar erfarenhet, begrepp, observationer och handlande. Deweys teorier är ständigt aktuella. Enligt Dewey är det eleven som är den aktiva i undervisningssituationer och att läraren ska agera som handledare. Lärarens uppgift ska vara att uppmärksamma elevernas intressen och stimulera eleverna till sociala behov, gemenskap, nyfikenhet, utforskande, lustfyllt skapande och konstnärligt intresse (Hartman, 1980).

Dewey belyser vikten av hur viktigt pedagogernas uppgift är för ett bidragande till det samspel som i sin tur understödjer till individens växande självbild och självkänsla. Dewey menade att genom pedagogens sätt att vägleda, styra och organisera samarbetet och samspelet mellan individer, så växer kunskapen hos individen som skapar de grundläggande värderingarna som denna tar med sig i samspelet med andra människor. Dewey ifrågasätter växelspelen mellan läroplansteorin i växelspel med kraven som ställs på elevernas kunskaper, färdigheter och barnens egen omvärld. Han menar att det måste finnas en interaktion mellan läroplanernas mål och barnens omvärld. Barnens värld omges av personliga intressen och inte av faktabaserat tänkande vilket pedagogerna måste ta hänsyn till i sin undervisning och i sitt lärande. Barnen måste hitta sina egna inlärningsmetoder i samspel med pedagogernas ledarskap och ledning. Dewey menar att det bästa alternativet är ett växelspel mellan barnens förståelse och initiativ och pedagogens ledning och kontroll, att själva tänkandet äger rum mellan och inom människor. Tankandet produceras och distribueras även av människor. Han menar att

inläring är förmågan att delta i en social praktik och ett socialt samspel. Lärande medför utveckling av intellektet. När det är mottaget och lagrat kan det plockas fram från vårt kunskapsförråd (a.a.).

Ledarskapsmodeller och ledarskap

Ledarskapsmodeller.

I den mekaniska modellen ses människan som en maskin (Fischbein & Österberg, 2003). Passivt reagerar individen på givna stimuli. Enligt denna modell är det läraren som lär eleverna genom manipulation och motivation. Hur likt eleverna sedan kan återge lärarens stoff avgör grad av lyckande eller misslyckande. Eleverna lär sig producera svar läraren vill ha och väljer att ej svara då svaret kan vara fel. Den lärare som arbetar efter denna modell eftersträvar homogena grupper – i avseende ålder, kön och kunskapsnivå. Enligt den mekaniska modellen ska eleverna anpassa sig, ”normaliseras”, till lärarens undervisning. ”Det allvarliga är att skolan i stor utsträckning på det här sättet producerar mekaniska människor.” (Fischbein & Österberg, 2003:153).

I den organismiska modellen ses människan som en person som tar eget initiativ och har en egen drivkraft. Utvecklingen styrs och påverkas av individen själv. Enligt denna modell närmar sig läraren och eleverna tillsammans stoffet och samtalar om det. Eleverna lär sig att olika svar stimulerar och ger ökad kunskap för gruppen (a.a.).

Ledarskap.

Det finns tre olika ledarstilar: auktoritärt-, demokratiskt-, och låt-gå-ledarskap. Den auktoritära ledaren dominerar och bestämmer allt själv. Denne tillåter inte att någon ifrågasätter dennes beslut (Ohlson, 1996). Ledaren kontrollerar all aktivitet steg för steg. Gruppen har ingen inblick i dennes planer. Den auktoritära ledaren använder gruppen som en ”[...] förlängning av sig själv, sina ambitioner, tankar, känslor och handlingar” (Fischbein & Österberg, 2003:156). Denne är intolerant mot andra och har ett behov att hävda sig själv. Ledaren kritiserar och berömmar individer i gruppen. Detta ledarskap genererar snabbt arbetstempo samt två klimat; aggressivitet och apati (a.a.).

Den demokratiska ledaren använder sin makt för gruppens skull. Denne vågar fatta obekväma beslut och delegerar gärna vilket genererar känslor av säkerhet och frihet (Ohlson, 1996). Ledaren försöker vara saklig och objektiv i sin kritik och försöker leda genom att låta gruppen diskutera sig fram till ett gemensamt beslut samt åstadkomma av deltagarna självständig medverkan. Ledaren har en rådgivande roll. Detta ledarskap skapar kvalitativt arbetande grupper samt gott klimat bestående av vänlighet, hjälpsamhet, trivsel, samarbete och lugn (Fischbein & Österberg, 2003).

Låt-gå-ledaren använder sig av ett passivt ledarskap. Denne ledaren håller sig utanför gruppens diskussioner och arbete och gör inga försök till att organisera eller stimulera gruppen. Gruppen får själva fatta sina beslut. Ledaren varken ingriper, kommenterar, berömmar eller kritiserar gruppens arbete. Detta ledarskap kan leda till vantrivsel (a.a.) och "djungelns lag" (Ohlson, 1996).

Fischbein och Österberg anser att "Det är avgörande när och hur läraren utövar auktoriteten", som ingår i dennes profession samt anpassar sitt ledarskap till gällande situation (Fischbein & Österberg, 2003:166). Dan Lipschützs grupporienterade ledare passar in på den beskrivningen då denne är lyhörd, iakttagande, lyssnande och anpassar sig och sitt ledarskap efter gruppens förutsättningar och behov samt efter gruppens utveckling. Lipschütz dynamiska pedagogik utgår från elevens lärande och där dennes lärande redovisas i form av olika former av gestaltande (Lipschütz, 1971).

Westling Allodi menar, utifrån några fallstudier, att särskoleläraren, vid givande av uppgifter, är styrande och tar ansvar. Hon anser att specialpedagogen är "[...] aktiva som ledare i gruppen och är uppmärksamma på vad som händer mellan barnen" (Westling Allodi, 2002:11). Anna Blom (2003 webbdok.) menar att särskolepedagogiken kännetecknas av ett stort förfogande av tid till frågor, repetition samt för ett lägre arbetstempo. Blom menar vidare att det som utmärker en särskolepedagogik är att pedagogerna är väl förberedda inför undervisningen, då detta ger eleverna möjlighet att vänja tanken på det som komma ska, samt för att undvika oro och kaos. Förberedelsen inkluderar även förutsägbarhet, då förutsägbarheten ger eleverna tydlighet, konsekvens och trygghet. Pedagogernas tanke med möbleringen i klassrummet hör till den strikta struktur som är essentiell i särskolan, då den minskar överraskningar och bidrar till att strukturera lektionerna för eleverna.

Björn Nilsson och Anna – Karin Waldemarson anser att det är viktigt för en ledare att "[...] kunna gripa in i gruppens skeende vid lämpliga tidpunkter" (Nilsson & Waldemarson 1994:152). Lipschütz (1971) menar att ledarens insats från första stund är att grundlägga utveckling av ett gott klimat utan att alls dominera samt att uppfatta och förstå gruppens förväntningar på ledaren. Ibland kan det till och med vara väsentligt att motarbeta gruppens förväntningar menar Lipschütz. Han anser att ledarens målsättning är ge stöd till gruppens medlemmar att upptäcka att de tillsammans bildar en grupp som alla är beroende av och som har något att bidra med samt att uppmuntra alternativa lösningar och uttryckssätt. Gruppens ska med andra ord lära sig se mångfald och att tillämpa tolerans.

Genom gruppdiskussioner och efterdiskussioner kan ledaren försöka få gruppen att samtala om upplevelser då detta är ett led i självförståelseprocessen samt att lära gruppen hur de kan samtala (a.a.). Lipschütz (1971) anser vidare att i de grupper där det råder auktoritära förväntningar, det vill säga gruppen förväntas bli ledd av ledaren, så ska ledaren finnas med i bakgrunden och låta gruppen växa fram. Han menar att i de

grupperna med låt-gå-förväntningar är det däremot ledarens uppgift att sätta ramar för att skapa trygghet och stabilitet och för att väcka gruppens engagemang och koncentration. Han anser att läraren förmedlar en förväntan på eleverna. Därmed är det väsentligt att ledaren reflekterar över sitt ledarskap och på sina känslor på gruppen och dess deltagare för att undvika värderande. Det är gruppens förmåga och lärandeprocess som ska uppmärksammas, ej resultatet ”Ledaren formar således med sina attityder inför gruppen ett riktningsgivande samspelmönster [Sic] präglad av uppskattning av arbetsprocessen och en icke-värderande inställning till prestationer.” (Lipschütz, 1971:65).

Samarbetsinläring

Samarbetsinläring för elever.

Samarbetsinläring är ingen metod eller en mekanism, enligt Ann – Sofi Røj – Lindberg (2001) utan ett socialt kontrakt mellan elever - lärare, elever – elever, lärare – lärare av utförande av en aktivitet som bidrar till gemenskap, samarbete och delaktighet. Pasi Sahlberg och Asko Leppilampi (1998) bygger samarbetsinläring på följande principer: samhörighet, interaktion, eget ansvar, utvärdering och identifikation, och utveckling av samarbetsfärdigheter Dessa principer ska användas för att framgångsrik samarbetsinläring ska uppstå enligt författarna.

Sahlberg och Leppilampi menar att denna modell möter de kraven samhället idag kräver, det vill säga att den lär eleverna fungera att arbeta i grupp. Vidare belyser de att samarbetsinläring kan ge eleverna ”[...] intellektuella färdigheter i hur man förvärvar, hanterar och använder [...]” (Sahlberg & Leppilampi, 1998:16) kunskap som behövs i ett ständigt föränderligt samhälle . Författarna talar om vikten av att i framtiden kunna förstå informationens natur, mönster och betydelse. Vidare menar de att samarbetsinläringens teori hjälper pedagogerna att stödja ”[...] elevernas växande och mognad” (1998:16). Eleverna ska lära sig att ta ansvar för sitt och kamraternas gemensamma lärande. Eleverna ska vara ”[...] en kraftresurs som hjälper och stöder andras tillväxt” (1998:16).

Sahlberg och Leppilampi (1998) pekar även på betydelsen av att gruppens olika medlemmar har en uppgift och olika roller för att nå det gemensamma målet. Författarna anser att samtalet är nyckeln till lärande. Det de åsyftar är samtalet eleverna emellan då de får syn på sina egna och andras kunskaper. De menar vidare att det är genom interaktionen eleverna emellan då de sätter ord på och förklarar för jämlika som de lär sig (Sahlberg & Leppilampi, 1998). Sahlberg och Leppilampi belyser att samarbetsinläring utvecklar barnens sociala mognad, deras samarbetsfärdigheter och deras självförtroende (a.a.). Dess mål är att dana för empati för varandra och att alla lär sig bättre och effektivare.

Svein Stensaasen och Olav Sletta (1996) menar att intresset väcktes i den norska skolan för samarbetsinlärning då näringslivet efterfrågade arbetskraft som kunde arbeta i grupp. Även JoAnne W. Putnam (1999) talar om vikten av att eleverna ansvarar och lär av varandra. Putnam menar att samarbetsinlärning ska komma att bli ett verktyg för eleverna och även hon anser att elevernas självförtroende förbättras genom samarbetsinlärning (Putnam 1999:25). Undersökningar visar att lågpresterande lär sig mer och att högpresterande lär sig lika mycket som då de arbetar individuellt. Putnam anser att eleverna blir mer produktiva och åstadkommer mer och att de fostras till en större acceptans för olikhet genom samarbetsinlärning (Putnam, 1999). Sahlberg och Leppilampi (1998) för ett liknande resonemang och anser även de att därmed är samarbetsinlärning bra för låg likväl som för högpresterande elever.

Samarbetsinlärning för pedagoger.

Sahlberg och Leppilampi talar även om vikten av att samarbetsinlärning pågår lärare sinsemellan och inom skolans olika grupper. De anser att samarbetsinlärning kräver en ny verksamhetskultur och en förändring i attityder, värderingar, ideal och människosyn (Sahlberg & Leppilampi, 1998).

Malmgren Hansen tar upp att empati, förståelse, medmänsklighet, ansvarstagande, god samarbetsförmåga samt förmågan att kunna uppmuntra lärare och elever är egenskaper för att utföra ett bra arbete i skolan (Malmgren Hansen, 2002). Putnam menar att samarbetsinlärning är en komplicerad och lång process för lärare, elever och organisationen (Putnam, 1999). Vissa spelregler måste ha internaliserats innan samarbetsinlärning kan komma tillstånd. De talar om vikten av att pedagogen reserverat tid åt de nya spelreglerna och medvetandegjort vad förändringarna innebär för eleverna. Sahlberg och Leppilampi (1998) anser att tillit eleverna emellan måste etableras så att de kan föra samtal och diskussioner. Vidare måste pedagogerna förse eleverna med de rätta förutsättningarna så att deras färdigheter i att diskutera och lyssna på varandra utvecklas. Putnam (1999) anser att pedagogerna bör anpassa uppgifterna efter elevernas förmågor och behov så att likvärdiga tillfällen erbjuds eleverna att lyckas. Sahlberg och Leppilampi (1998) tar upp nio punkter för att "förena" en grupp. Pedagogerna ska ge gruppen ett gemensamt mål att arbeta mot, kräva enighet från gruppen, låta eleverna undervisa de andra i gruppen om sin "del" i arbetet, låta olika grupper tävla mot varandra, ge eleverna olika roller, belöna och fira, fördela studiematerialet så att eleverna blir tvungna att dela och samarbeta med det, låta eleverna ge gruppen ett namn, symbol eller dylikt och slutligen fysiska faktorer som till exempel kan vara att sitta i en gemensam ring och hålla varandra i händerna.

Sahlberg och Leppilampi anser att god och effektiv inlärning kännetecknas av att den är konstruktiv, kumulativ, självstyrande, målinriktad, situationsbunden och att den bygger på samverkan. De menar att "[...] samarbetsinlärning är lämplig för elever med olika inlärningsförutsättningar, för alla läroämnen och varje lärare" (1998:39)

E.A.D.S.N.E (2003) tar även de upp i deras sammanfattande rapport kooperativt lärande (samarbetsinlärning) som en viktig förutsättning att få tillstånd inkludering i klassrummet. Vidare pekar de på samarbetet i undervisningen som ännu en förutsättning. De menar att de bör finnas ett samarbete samt ett praktiskt och anpassbart stöd inom och utanför skolan. För att kunna inkludera även elever med svårigheter med sitt sociala samspel menar de att ett problemlösande samarbete bör komma tillstånd där tydliga regler, bestämda gränser, belöningar och bestraffningar, uppmuntran samt gruppreflekation och utvärderingar existerar. Heterogena grupper och en mer differentierad undervisning är ännu en förutsättning för inkludering i klassen.

Sammanfattning av ämnesfördjupningen

Denna sammanfattning är ämnad att föra ovanstående delar samman till en helhet så att läsaren ges möjlighet till en bättre förståelse för hur delarna hänger samman samt hur de är relevanta i förhållande till varandra.

Sedan mitten av 1800-talet fram till idag har det diskuterats och beslutats om alla barns rätt till undervisning. Diskussionerna och besluten har varit färgade av tidens kunskapssyn, ideologier och ekonomi (SOU 2003:35, webbdok.). Principerna för normalisering och integrering utformades i mitten av 1900-talet, vilket föranleder en lokalintegration och i 1900-talets senare del får kommunerna fullt ansvar för förskole- och fritidsverksamheten. I styrdokumentet görs ingen distinktion mellan barn. Att förverkliga en skola för *alla* var huvudmotivet med kommunaliseringen av särskolan (a.a.).

Under början av 2000-talet tillsätts Carlbeck -kommittén vars syfte är att utreda om särskolan som skolform kan upphöra, men kommittén rekommenderar att skolformen ska fortleva. Dock anser Carlbeck – kommittén att en inkluderande skola syftar till att ge elever möjlighet till att öka sin toleranscirkel samt förståelse för olikheter. För att åstadkomma detta föreslås, bland annat, stramare bedömning av rätten till särskola. Dessutom ges förslag om tillägg i läroplanerna så att ett samarbete mellan skolformerna kan befrämjas. Därutöver ges förslaget till möjlighet att läsa enligt olika kursplaner, vilket ger eleven möjlighet till individanpassade studier (a.a.).

I Salamanca deklARATIONEN (Svenska Unescorådet, 2/2006) resoneras det om förutsättningar för en inkluderande skola. Det talas om samordnade insatser inom och utanför skolan samt att pedagogiken bör vara elevcentrerad, vilket kan kräva ett innehåll av kreativa och okonventionella metoder samt ett tillvaratagande av pedagogiska resurser; kompetenser och erfarenheter. I likhet med detta anser McLeskey och Waldron (2007) att lärares förväntningar på vad och hur elever ska lära sig är i behov av en förändring. De anser att kooperativt lärande (samarbetsinlärning) och fadderverksamhet är två sätt att nå inkludering och utvidga toleranscirkeln för olikhet. Sahlberg och Leppilampi (1998), som förespråkar samarbetsinlärning, påtalar vikten om att

individerna i en grupp har en uppgift och olika roller för att nå ett gemensamt mål. Samarbetsinläring (cooperativt lärande) är lämplig för alla. Samarbetsinläring utvecklar elevers sociala mognad, samarbetsfärdigheter, självförtroende samt är bra för låg- likafullt som för högpresterande elever vilket samarbetsinläring gör pedagoger och elever mer produktiva och mer toleranta för olikhet.

E.A.D.S.N.E (2003) menar att cooperativt lärande är en förutsättning för inkludering. Malmgren Hansen (2002) anser att lärarens utbildning, erfarenheter samt värderingar styr om och hur inkludering är genomförbar eller ej. E.A.D.S.N.E menar att pedagogers attityd till och deras syn på olikhet och förmågan att kunna anpassa sin undervisning därefter samt pedagogers utbildning, erfarenheter och värderingar är avgörande för en inkludering (a.a.). Dessutom menar E.A.D.S.N.E att samarbete mellan pedagoger i undervisningen samt i problemlösande undervisning, tydliga regler, bestämda gränser, belöningar, bestraffningar och uppmuntran samt en heterogen gruppssammansättning och en differentierad undervisning är en förutsättning för inkludering (a.a.).

Dewey (Hartman, 2002) menar att det är pedagogens uppgift att vägleda, styra och planera för ett samarbete och ett samspel mellan individer för att gynna elevers utveckling. Även Lipschütz (1971) påtalar vikten av att låta eleverna samtala. Vygotsky belyser även han vikten om att låta eleverna samarbeta och samtala. I diskussioner och i samarbete ges eleverna möjlighet att befinna sig i den proximala utvecklingszonen som Vygotsky menar är utvecklande för elevers lärande (Lendahls & Runesson, 1995). Sahlberg och Leppilampi (1998) menar att samtalet är nyckeln till lärande. En ledares uppgift är, enligt Lipschütz (1971), att skapa ett gott klassrumsklimat samt att stödja elever samt uppmuntra skiftande lösningar och att praktisera tolerans för olikhet. Han talar ett grupporienterat ledarskap där ledaren är lyhörd, iakttagande och lyssnande samt använder detta till att känna av förutsättningar, behov och utveckling i gruppen. Särskolepedagogiken kännetecknas av tid, lägre arbetstempo och förberedelse (Blom 2003). Ledarens förberedelse förmedlar tydlighet och trygghet för gruppen.

Det finns två ledarskapsmodeller; den mekaniska och organismiska modellen och tre ledarskapstyper; auktoritärt-, demokratiskt- och låt – gå -ledarskap. Den mekaniska innebär att ledaren är den som lär ut till en passiv individ, vilket stämmer in på ett auktoritärt ledarskap där ledaren noggrant följer all verksamhet. Den organismiska modellen innebär att ledaren leder och lär tillsammans med gruppen, vilket passar överens med ett demokratiskt ledarskap som leder genom gruppdiskussioner. Låt – gå – ledaren utövar ett passivt ledarskap, där gruppen släpps vind för våg. (Fischbein & Österberg 2003).

Salamanca deklARATIONEN menar att för att kunna skapa ett integrerat samhälle så behövs integrerade skolor och för att få till stånd dessa skolor behövs förändrade läroplaner, kursplaner, lokaler, organisation samt anpassningsbara system för att kunna tillvarata olika elevbehov. Dock påpekas ett fortsatt behov av särskiljning, men att denna

särskiljning bör ske i en integrationsanda (Svenska Unescorådet, 2/2006). I styrdokumenterna (Läraryrket, 2002) står att läsa att skolan ska erbjuda en likvärdig utbildning, som ska anpassas till eleverns förutsättningar och behov. Vidare står att skolan ska bidra till eleverns lärande genom ett avvägande mellan olika kunskapsformer. Detta står i samklang med dynamisk pedagogik (Lipschütz, 1971) likväl som med samarbetsinlärning (Sahlberg & Leppilampi, 1998).

Genom mål att uppnå i grundskolan ska elever lära sig att klara sin vardag, uppbära ett samhälls- och omvärldsperspektiv samt få förståelse för historiska och kulturella sammanhang. Målen att uppnå i särskolan handlar också om att klara sin vardag, men genom ökad förmåga till att uppväga effekterna av utvecklingsstörningen samt öka medvetenheten om individens egna förutsättningar. I skollagen står att särskolans utbildning ska, så långt det är genomförbart, motsvara den i grundskolan och i särskoleförordningen står att elever som är inskrivna i särskolan kan ges möjlighet till undervisning i grundskoleklass (Läraryrket, 2002).

Begreppet inkludering inrymmer, enligt Haug (1998), segregering och inkluderande integrering. I en segregering handlar det om att genom kompensatoriska hjälpmedel anpassa eleven till skolan och dennes miljö. I en inkluderande integrering handlar det däremot om att anpassa det runt eleven till eleven. Westling Allodi (2002) samt McLeskey och Waldron (2007) menar att integrering handlar om att inrikta sig på en elevs personliga anpassning till skillnad från inkludering, som handlar om att anpassa skolan efter eleven. Författarna anser att inkludering också handlar om huruvida eleven känner delaktighet och samhörighet.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att klarlägga på vilket sätt lärare i en grundskoleklass respektive i en särskoleklass gör för att föra en inkluderande undervisning i klassrummet.

Utifrån denna empiriska studie sökes data genom följande frågeställningar under rådande observationer; samarbete mellan pedagoger i undervisningen, ledarskapsmodeller, kooperativt lärande, dynamisk pedagogik och samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning. Genom observation synliggörs hur detta ter sig i klassrumsmiljön.

Frågeställningar

- Vilka skillnader och likheter finns i en grundskoleklass och i en särskoleklass när det gäller samarbete mellan pedagoger i undervisningen, ledarskapsmodeller, kooperativt lärande, samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning?
- Vilket slags samarbete sker i undervisningen i respektive skolform – grundskola respektive grundsärskola?
- Vilken sorts ledarskap är rådande under undervisningssituationen i respektive skolform – grundskola respektive grundsärskola?
- Hur sker ett kooperativt lärande i den rådande undervisningssituationen?
- Hur använder lärarna sig av ett dynamiskt pedagogiskt undervisningssätt i den aktuella undervisningen?
- På vilket sätt sker ett samarbete mellan pedagoger under problemlösning i den rådande undervisningen?

För att uppnå avsett syfte med undersökningen utgår den givna frågeställningen från fyra observationer i grundsärskolan och fyra observationer i grundskolan.

Metod och genomförande

Materialet består av åtta observationer, därav fyra i grundsärskola och fyra i grundskola. Den empiriska delen av arbetet är utfört under åtta olika lektionstillfällen i årskurs tre - sex i grundsärskola och årskurs ett i grundskola. Varje observationstillfälle utfördes under en tidsbegränsning av 60 minuter vardera.

Kriterier för urval av skolformer

Kommunen och skolan har varit en del i den verksamhetsförlagda utbildningen. Urvalet är baserat på två skolformer; grundskola respektive grundsärskola. Avsikten har från början varit att göra observationerna i samma skola eftersom denna skola inrymmer båda skolformerna samt är den enda i kommunen som har grundsärskola från år 3 – 10 och en grundskola från f – 9.

Under första observation i grundsärklassen, vilken hädanefter benämns vid grundsärskolan, var ett bortfall på en elev, under andra observationen i grundsärskolan var ett bortfall på två elever som kan bidra till att tillförlitligheten minskas i undersökningen på grund av hänsyn till klassens totala antal. Vid de övriga observationerna var samtliga närvarande. Under första observationen i grundskoleklassen, vilken hädanefter benämns grundskolan, var ett bortfall på en elev, under andra observationen i grundskolan var ett bortfall på sex elever, under tredje observationen som bedrevs i halv klass var ett bortfall på två elever, samt under fjärde observationen var ett bortfall på en elev.

Grundsärskoleklassen är en årskurs 3 – 6, bestående av en pojke och fyra flickor samt en specialpedagog och två assistenter som växelvis var närvarande i klassrummet. Grundskoleklassen är en årskurs 1, bestående av åtta pojkar och nio flickor samt en lärare och en fritidspedagog som var med vissa tider i klassrummet.

Upptagningsområde

Den undersökta skolenheten var intressant i den meningen att det är den enda grundsärskolan i kommunen som såtillvida är integrerad i kommunens nyaste grundskola. Trots stort behov av särskilt stöd i kommunen bedrivs verksamheten inte i någon större omfattning ännu förutom i dessa enhetliga lokaler. Eleverna var därför inte vana vid att arbeta utifrån inkluderingstanken, men ändå begränsas resurserna. Under tiden för undersökningen har dock affischering satts upp på skolan om gemensamma aktiviteter och lärarna ska därmed få en större möjlighet att nyttja och ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. Eleverna använder vissa gemensamma salar

främst i ämnena bild, musik, hemkunskap och slöjd, när som helst såvida de inte är bokade för speciell undervisning. Lokalerna är schemalagda 25 % och reserverade 50 % av tiden, vilket gör att de mestadels bara används under lektionstid.

Undersökningsgruppen bestod av fem elever i grundsärskolan och sju elever i grundskolan. Eleverna har en varierande bakgrund, en del kommer från det närliggande bostadsområdet, då de bor i lägenhet eller radhus närliggande vid skolan och går till skolan, andra har skolskjuts och bor i andra delar av kommunen.

Tillvägagångssätt

Den första observationen genomfördes oberoende av observationsschema och utan strukturerad planering, varpå information kring observationens syfte och utförande avhandlades direkt innan observationen. Efter varje observation bearbetades data direkt efter observationstillfället så att ingen viktig information gick förlorad.

Insamlandet av data utgörs av empiriska studier i observationsform. Datainsamlingen sker genom fyra observationsstudier i grundskolan och fyra observationsstudier i grundsärskola i en undervisningsmiljö. Information har utgått till personal genom ett utskick av ett brev till berörda lärare. Med hänsyn till varje elev har en saklig presentation genomförts i respektive skolform.

Metod

Analysen ska bedöma huruvida likheter och skillnader synliggöra i en inkluderande undervisning. Vi har delvis använt oss av Allan Bryman (2002) analysmetod och Torsten Thurén (1991) observationsschema som grunden för vår egen analys. Vi kommer enbart att använda oss av deras observationsmodeller när vi går igenom de åtta observationerna, eftersom deras modeller visar vad observationer tillämpar. Till skillnad från Brymans och Thuréns analyser som endast behandlar observationsrekommendationer undersöker vi hur lärarna använder sig av inkludering i undervisningen utifrån ett kombinerat observationsschema, där vi observerar följande punkter;

Tre punkter som förutsättningar för inkluderande undervisning enligt definition från E.A.D.S.N.E - rapport har använts vid utarbetandet av observationsschemat; samarbete mellan pedagoger i undervisningen, kooperativt lärande (samarbetsinlärning) samt samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning. E.A.D.S.N.E menar att pedagoger behöver samarbeta och arbeta systematiskt med problemlösning; att ha tydliga regler, gränser samt uppmuntra elever i undervisningen.

Vår förförståelse från de år som vi har varit lärarstudenter, med många klassobservationstillfällen under den verksamhetsförlagda utbildningen, har spelat roll i utformandet av observationsschemat. Våra diskussioner om vad som var observerbart har även legat till grund för observationsschemats utformning, samt teorier vi tagit del av under arbetets gång.

Vi har använt oss av ett observationsschema som innehåller punkter av ledarskapsmodeller, då vi tittar på olika beteendemönster som är specifika för de olika modellerna och ledarskapstyperna. Vi har använt oss av Fischbeins och Österbergs (2003) utgångspunkter av ledarskapets betydelse. Den mekaniska modellen som uppmärksammades under observationerna är en modell där pedagogen är den som lär en passiv elev. Den organismiska modellen är en modell där pedagogen ser eleven som en aktiv person med egen drivkraft och där pedagogen och eleven lär tillsammans. Den auktoritära ledaren har ett kontrollbehov gentemot gruppen och den demokratiska ledaren är objektiv och försöker få gruppen att diskutera sig fram till gemensamma beslut. Dessa punkter har infogats i observationsschemat då de har varit av intresse att observera i relation till vad E.A.D.S.N.E menar förutsätter inkluderande undervisning. Som vi tidigare har nämnt har vi valt att göra vår undersökning om eventuella likheter och skillnader mellan inkludering i grundsärskola och i grundskola. Syftet med ledarskapsmodellens olika moment i observationsschemat är att observera likheter och skillnader i pedagogernas olika beteendemönster under deras undervisningstillfällen.

Med ledarskapsmodellerna menar vi auktoritära ledare, demokratiska ledare och låt – gå ledare och i detta sammanhang har vi till syfte att undersöka samband eller olikheter mellan olika ledarskap. I vår undersökning har vi valt att undersöka pedagogernas beteendemönster eftersom vi ser det relevant för det vi har till avsikt att undersöka, eftersom det är ledaren som sätter prägeln och riktningen på undervisningen.

När vi tittar på samarbete i undervisningen har vi valt att nämna icke verbal kommunikation genom benämning *huvudnickningar* och *ögonkontakt*. Utifrån våra erfarenheter som lärarstudenter och de instruktioner samt uppgifter kurserna på Lärarhögskolan vid Stockholm givit oss, har vi utifrån dessa auskulterat i olika klassrumssituationer och därmed fått verktyg för upprättande av observationsschemat, som vi har stor nytta av i detta avseende. Genom att titta på den icke verbala kommunikationen kan vi uttyda gestikuleringar mellan pedagogerna, som kommer till uttryck i klassrummet, som ett stöd för pedagogernas samarbete i en inkluderande undervisning. Vi har även till avsikt i jämförelse med den icke verbala kommunikationen valt att titta på den verbala kommunikationen genom benämning *samtal för överenskommelse* samt *organisatoriska frågor* och *ordergivande*. Även detta bottnar i våra erfarenheter som lärarstudenter. Med *samtal för överenskommelse* samt *organisatoriska frågor* menar vi de samtal pedagogerna har för att förtydliga och strukturera undervisningen för att denna ska avses kvalitativ och fungerande. Gällande *ordergivande* avser vi att auskultera instruktioner som ges av pedagogerna i klassrumsmiljön, exempelvis; ta fram läroboken, torka bordet!, Sudda tavlan, med mera.

När det berör kooperativt lärande (samarbetsinläring) så avser vi att observera hur samarbetet ter sig i klassrumsmiljön pedagoger emellan, då vi har delat upp det kooperativa lärandesituationerna i två delar; *organiserat kooperativt lärande* samt *oorganiserat kooperativt lärande*. I det organiserade kooperativa lärandet avser vi under observationstillfällena att även dela in detta moment i ytterligare två delar; *pedagogen delar in grupp/par* och *pedagogen låter eleverna samtala argumentera diskutera gruppvis*. Med denna avdelning vid momentet organiserat kooperativt lärande menar vi att under observationstillfällena få syn på pedagogernas intention och kunskap kring samarbetets och samtalets vikt i klassrumsmiljön för elevernas lärande. Vid oorganiserat kooperativt lärande avser vi att observera *avbrytande befallningar, beröm och uppmuntran* vilket vi delat in i två moment; *bra* och *tittar gillande*. Vidare har vi till avsikt att observera de tillfällen pedagoger ej uppmärksammar kooperativt lärande mellan elever. I ett oorganiserat kooperativt lärande menar vi att eleverna själva inbjuder till samarbete utan pedagogernas inblandning i lärandet. I och med det är vi intresserade att observera pedagogernas beteende vid ett oorganiserat kooperativt lärande så har vi valt att fokusera på tre punkter i oorganiserat kooperativt lärande.

Avseende *avbrytande befallningar* synliggörs pedagogens förståelse för huruvida eleverna själva tar egna initiativ och användandet av egna strategier i sitt eget lärande. Gällande *beröm* och *uppmuntran* med indelning *bra* avses om pedagogerna har förståelse för samarbetet mellan eleverna samt förmedlar och tydliggör detta till eleverna, genom uppmuntran och beröm. Med hänseende till *titta gillande* så har vi till avsikt att genom observationstillfällena uppmärksamma pedagogernas förståelse eller kunskap att eleverna på eget initiativ samarbetar. Med avseende av punkten *pedagog uppmärksammar ej* har vi till avsikt att uppmärksamma det oorganiserade kooperativt lärande som vid observationstillfällena gick pedagoger obemärkt förbi. Vi hade i detta avseende till avsikt att uppmärksamma genom auskultationer de tillfällen där eleverna själva tog initiativ till samarbete i klassrumsmiljön.

Samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning avser utifrån observationstillfällena om eleverna har *bestämda sittplatser* och hur platserna är placerade i förhållande till varandra. Med avsikt att observera elevernas placering har vi delat in två olika svarsalternativ; *ja* och *nej*. Huruvida placeringarnas utformning såg ut nedtecknades i observationsschemats sista del; *anteckningar och kommentarer*. Med hänseende till momentet *Belönar pedagoger elev/er? Ger eleven en förmån?* är indelad i tre moment; *ger eleven en "stjärna"*, *ger eleven godis samt "nu får du/ni bestämma vad du vill göra"* är avsikten att observera vilka förmåner pedagoger ger eleverna. Vid momentet; *ger eleven en stjärna* är avsikten att se om pedagogerna har ett belöningsystem för att få ett önskat beteende hos eleverna. Detta belöningsystem innefattar även belöning; *ger eleven godis*. Det sista momentet; *nu får du/ni bestämma vad du/ni vill göra* är dock hämtat från våra verksamhetsförlagda erfarenheter; att pedagoger belönar elever genom större ansvar och medbestämmande, samt frihet.

Gällande momentet; bestraffningar – *bestraffar pedagogen elev/er?* har indelning skett i två moment; *indragning av belöning* och *tillsägning*. Momentet *tillsägning* är i sin tur indelad i två moment; *tyst* och *sluta göra/säga*. Dessa två moment avser att observera dessa aspekter av bestraffningar eftersom det ger en indikation på belöningssystemets utformning. Utifrån våra verksamhetsförlagda erfarenheter så har vi själva utformat vilken typ av tillsägning som vi tror ska kunna observeras. I momentet; *tydliga regler* så har vi delat in dessa i två moment; *tillåtna* och *otillåtna regler*. De tillåtna reglerna är i sin tur indelade i fyra moment; *väntar på sin tur*, *räcka upp handen*, *prata under arbetet som stöd för egen inläring* samt *tillåtet att gör något av det otillåtna*. Samtliga fyra moment är utformade utifrån våra verksamhetsförlagda erfarenheter. Med observationerna avses att mäta frekvensen av hur dessa synliggörs och tydliggörs i klassrumsmiljön. De otillåtna reglerna är i sin tur grupperade i tre moment; *prata i mun på varandra*, *tala rakt ut* samt *prassla/pillra/småväsna*. Utifrån våra verksamhetsförlagda erfarenheter är samtliga av dessa moment utarbetade. Avsikten att mäta frekvensen av dessa moment är att observera hur dessa synliggörs och klargörs i klassrumsmiljön. Under punkten; *samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning* är avsikten att nedteckna relevanta delar i observationsschemats sista del; *anteckningar och kommentarer*. Momentens relevans för observationsschemat är hämtat från E.A.D.S.N.E (2003).

Gällande momentet; *dynamisk pedagogik* har detta moment inte visualiserats under observationstillfällena i klassrumsmiljön. Inom den dynamiska pedagogiken avser vi att undersöka; *färg* och *form* samt *data* och *teater*. Momentet; *färg* och *form* är i sin tur indelat i fem moment; *gestalta med lera*, *gestalta med bilder/fotografier*, *gestalta med tyger*, *gestalta genom att måla/rita* samt *gestalta genom att klippa och klistra*. Momentet *drama* och *teater* är även det uppdelat i fyra separata moment; *gestalta genom dans och rörelse*, *gestalta genom att leka lekar*, *gestalta genom rollspel* samt *gestalta genom improvisationer*.

Forskningsetiska principer

Forskning är viktigt för samhällets och individers utveckling. Samhället och dess medlemmar har rätt till att det idkas forskning, att forskningen är inriktad på betydande frågor samt håller hög kvalitet. För att så kan ske måste individskyddskravet och forskningskravet vägas emot varandra. Individskyddskravet innebär att individen inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. I individskyddskravet ingår; informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Forskningskravet väger ofta tyngst. Forskaren måste därför beakta om det eventuella, förväntade kunskapsvärdet kan få negativa konsekvenser, långsiktiga likväl som kortsiktiga, för forskningsdeltagarna eller för personer i dras omgivning (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att forskaren ska informera och upplysa deltagaren om deras uppdrag i projektet samt vilka villkor som gäller för deras medverkan. Samtyckeskravet

innebär att forskaren inhämtar samtycke av deltagarna att delta i undersökningen. Konfidentialitetskravet innebär att insamlat material kommer att förvaras oåtkomligt för andra än forskaren. Nyttjandekravet innebär att insamlat material enbart får användas till det till forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2002).

I brevet till de berörda lärarna förfrågades grundskoleläraren och särskoleläraren om de hade möjlighet att ge tillträde till deras klassrum. Det har klargjorts att lärarnas deltagande är på frivillig basis och att de har möjlighet att avbryta samarbetet om de vill, men om så är fallet att det redan insamlade data kommer att användas i uppsatsen samt att efter att uppsatsen är klar så kommer observationsmaterialet att förstöras. Det har även klargjorts att de observationer som kommer att utföras enbart kommer att dryftas och användas av författarna till denna uppsats samt att varken lärarna eller skolan kan identifieras i uppsatsen. I brevet till berörda lärare framgår det vilka författarna till denna uppsats är, deras anknytning, syftet med uppsatsen, var uppsatsen kommer att läggas ut samt vilka vinster som förmodas att få genom deras deltagande. I brevet till lärarna bedes de skriva på ett samtycke till utförandet av observationer i deras klassrum. Detta har båda lärarna skrivit på.

Insamling av data

Uppsatsen ämnas ha ett beteende – samhällsvetenskapligt perspektiv med en specialpedagogisk utgångspunkt. De åtta observationer som ligger till grund för den empiriska studien ämnas för denna kvalitativa studie med kvantitativa inslag (Åsberg, 2001). Icke numeriska data insamlas och det empiriska material syftar att stödja sig på idiografiska studier.

Observation är enligt Thurén en induktiv metod. Thurén påpekar att induktion bygger på empiri vilket innebär att slutsatser dras utifrån den empiriska undersökningen (Thurén, 1991:19 ff.).

Auskulteringarna som avses utföras utgör en interbedömarreliabilitet, då det är två icke deltagande observatörer vid samma observationstillfälle.

Observationsschemat/formuläret som utformats ska ge studien god innehållsvaliditet. Som stöd i den empiriska studien används strukturerade, icke – deltagande observationer där observatörer iakttar, men inte deltar i det som sker i miljön genom kontinuerlig dokumentation i ett välarbetat observationsschema, som styrks av Brymans (2002) kvantitativa metoder – FIAC kategorier, men mallen är hämtad från Patel och Davidsson (2003). Avsikten är dessutom att redogöra för *hur* data har bearbetats och analyserats. Med andra ord ämnas det att alla aspekter som varit ändamålsenliga i samband med insamling av data kommer att redogöras för. Den centrala tanken är att observationsschemat ska vara ett dokumentationsunderlag till resultatanalyserna och stapeldiagrammen i resultatdelen.

Strukturerade observationer möjliggör en direkt observation av beteende och används främst inom klassrumsforskning (Bryman, 2002:173). Utgångspunkten har varit utifrån detta och vid utformandet av observationsschemat har det varit i åtanke. Valet av observationsformen ger ett tillförlitligt resultat på det som avses att undersökas. Med observationer till skillnad från intervjuer avses att få reda på hur lärare i realiteten för en inkluderande undervisning än den de eventuellt själva förmodar använda sig av.

Bearbetning av data

I grundskoleklassen tog eleverna ingen notis av oss, men i grundsärskolan var det en elev som uppmärksammade vår närvaro. Vid det första observationstillfället i grundsärskolan var pedagogerna och eleverna oförberedda på att bli observerade, men vid de kommande observationerna var samtliga väl införstådda med observationernas syfte och förberedda på observatörernas närvaro. Under observationerna i grundskolan var pedagogerna och eleverna från första observationstillfället väl införstådda och förberedda. Pedagogerna i de båda skolformerna har genom informationsbrevet fått information om var de kan ta del av denna studie.

Det insamlade data från observationerna har bearbetats noggrant genom att data efter varje observationstillfälle har diskuterats och dokumenterats enskilt mellan observatörerna. Dokumentationen från varje observationstillfälle har sedan legat som grund till analysen och till stapeldiagrammen. På så sätt har underlag givits för att kunna framställa ett resultat utifrån observerade likheter och skillnader. Vid sammanställningen var utgångspunkten observationsschemat, som arbetats fram utifrån uppsatsens frågeställning och syfte.

Validitet och reliabilitet

Med validitet avses att undersökningens tillvägagångssätt är sådant att det som undersöks är detsamma som forskaren avsett att undersöka. Forskaren har följaktligen rätt ut sitt problem på ett sådant sätt att han/hon verkligen fått svar på avsett problem eller driver undersökningen systematiskt åt ett annat håll (Patel & Tebelius, 1987).

När det gäller denna undersökning har det strukturerade observationsschemat legat till grund för studien, vilket bidragit till resultatets validitet. Studien har haft till syfte att ta reda på vilka likheter och skillnader de olika skolformerna har. Validiteten och reliabiliteten bygger på en utprövad modell och blir därmed tillförlitlig. Modellen för observationsschemat bygger på etablerade teorier.

Den klass som slumpmässigt togs ut att observera i grundsärskolan bestod mestadels av flickor och hade få elever vilket kan betraktas som ojämn könsfördelning och antal, vilket kan påverka noggrannheten av uppgiften. Hur grupperingen går till i praktiken, när lärarens idéer, individen och gruppen arbetar under ”vanliga” lektioner, kan dock vara annorlunda. Resultatet hade kunnat bli ett annat. Anledningen till detta tillvägagångssätt är en önskan att slumpmässigt observera en klass i grundsärskolan och en klass i grundskolan. Slutligen har data minskats utifrån det stoff som insamlats från observationerna på grund av att undersökningen och analysen hade blivit för omfattande, vilket ansågs inte finnas utrymme för. Denna studie är en fallstudie, vilket endast berör två klasser i samma skola, i olika skolformer. Därmed är undersökningens resultat inte generaliserbar. De redovisade resultaten är enbart gällande de två observerade grupperna. Eftersom observationerna har utförts under fyra observationstillfällen vardera i varje skolform styrker det denna studiets validitet.

Reliabilitet handlar om undersökningsmetodens tillförlitlighet och hur slumpmässiga faktorer kan påverka undersökningens resultat. En reliabel undersökning ska kunna utföras igen med samma metod och nå samma resultat. Ett övervägande som gäller reliabilitet är exempelvis att göra en öppen tolkning av observationerna samt se ett samspel med de olika skolformerna så att ingen viktig information slumpmässigt faller bort (Patel & Davidsson, 1987). Efter varje observationstillfälle togs väsentliga delar upp för diskussion. Direkt i anslutning till observationstillfället jämfördes det insamlade data, som med mycket stor likhet överensstämde mellan observatörernas enskilt insamlade data. Detta är ytterst relevant för studiens reliabilitet. Eftersom det insamlade data till mycket stor utsträckning överensstämde tyder det på lång utbildningstid som medför erfarenhet av att utföra auskulteringar i klassrumsmiljöer. Denna erfarenhet som ligger till grund för studiens reliabilitet bidrar till att resultatet får sin höga tillförlitlighet. Under observationstillfällena var grupperna stabila, vilket i detta sammanhang betyder att grupperna i stort sett var oföränderliga.

När det gäller analysarbetet av observationerna så var tolkningsmomentet jämförelsevis stort eftersom det handlar om generella skillnader mellan skolformerna varför undersökningen i detta avseende har hög reliabilitet. Däremot kan det tänka sig att undersökningen snabbt blir intressant, som ofta när det rör observationsforskning. Förmodligen kommer det att ske en snabb utveckling inom inkludering i skolan, speciellt eftersom företeelsen är relativt ny vilket i princip minskar reliabiliteten i undersökningen (a.a.).

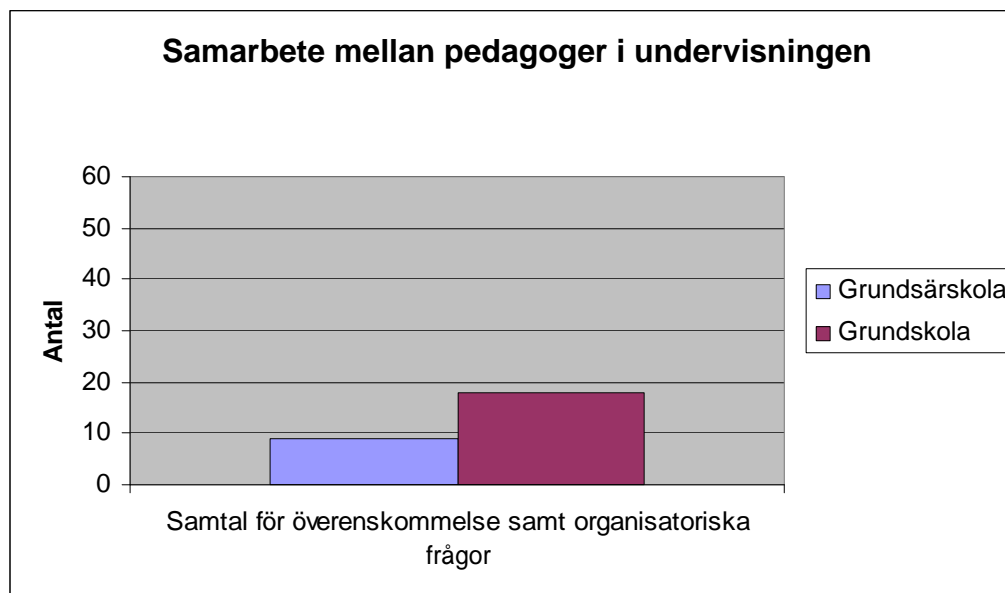
Resultatredovisning

Här nedan redogörs resultaten av analysen. Resultatet består av fyra delar. Första delen innehåller övergripande stapeldiagram över samarbete i undervisningen med en kort beskrivning av skillnaden man ser i antal gånger för varje frekvens av beteendemomentet. I avsnittet redovisas även fördelningen av både icke verbala och verbala beteendemoment. De vanligaste förekommande beteendeskilnader diskuteras mer ingående under varje tabell och avslutas med en sammanfattning. I den andra delen visar vi ledarskapsmodellen. Här redovisas även två olika ledarskapsmodeller; den mekaniska och den organismiska modellen. Vad som skiljer grundskola och grundsärskola redovisas och diskuteras mer ingående under varje tabell. I den tredje delen av resultatet visar vi hur det kooperativa lärandet urskiljer sig i de olika klassrummen. I den fjärde och sista delen av resultatet behandlar samarbete i problemlösning, vilket innebär tillåtna och otillåtna regler.

Det insamlade data redovisas genom utförlig sammanställning av observationsscheman och dess olika moment medelst ett noggrant analysarbete sammanfattas efter varje analysmoment. Resultatet styrks utifrån de insamlade observationsmaterial och auskultationer i klassrummen i grundsärskolan respektive i grundskolan.

Samarbete mellan pedagoger i undervisningen

Nedanstående stapeldiagram visar hur samarbete sker i undervisningen utifrån observationerna i grundskola och grundsärskola.



Stapeldiagram 1

Diagrammet visar att grundskolans pedagoger använder sig av samtal för överenskommelse samt samtal kring organisatoriska frågor i större utsträckning än pedagogerna i grundsärskolan.

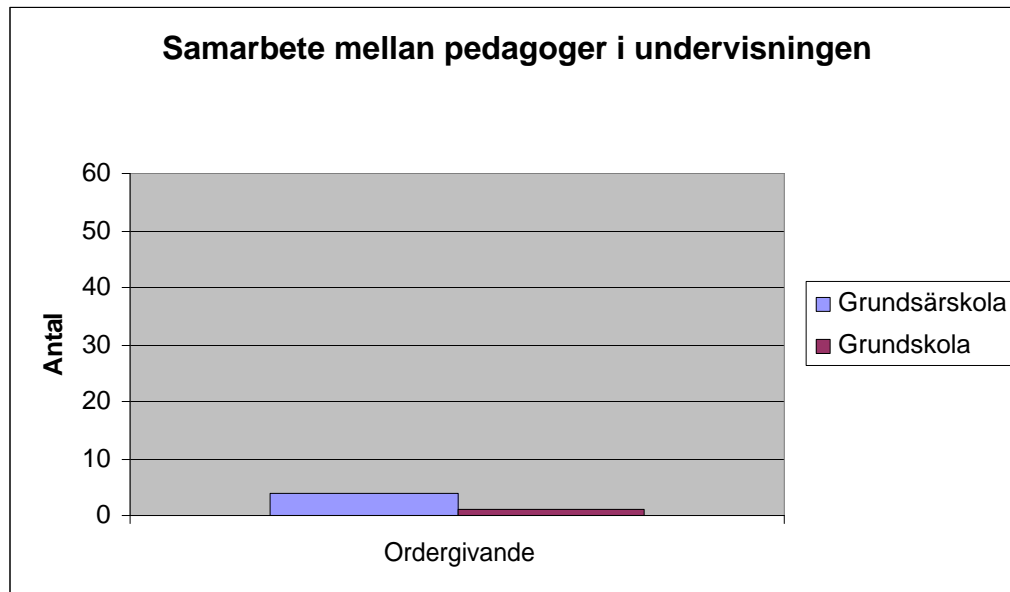
Analys av moment; samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor

Av de observationer som genomfördes i de olika skolformerna synliggjordes samtalsmetodik tydligare i grundskolan än i grundsärskolan. Grundskolans pedagoger använde sig av ett tydligare pedagogisk diskursplank i undervisningen, genom att de såg varje enskild elev i gruppansammanställningar. Grupptillfällena togs tillvara ur ett samtalsperspektiv i grundskolan.

Pedagogerna i grundsärskolan använde sig inte lika frekvent av denna typ av samtalsmetodik (nio observationsmarkeringar noterades). Det har visat sig att pedagogerna är mer fokuserade på de enskilda elevernas behov och att samtalen därmed leder till att uppfylla specifika behov hos eleven samt uppfyllande av pedagogisk samsyn. Varje aspekt som undersöktes utifrån delarna; *samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor* redovisas genom antal observationsmarkeringar som beteendet har uppdagats. I grundskolan uppmärksammades arton gånger olika samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor exempelvis synliggjordes diskursen i grundskolan genom att klassläraren och fritidspedagogen samtalade om hur de skulle

ordna med ett datorproblem och vilken elev som skulle få sitta vid datorn, samt vem av pedagogerna som skulle stödja denna elev och vad den andra pedagogens uppgift då var.

I likhet med grundskolan samtalade klassläraren och assistenten i grundsärskolan kring vem av dem som skulle följa med klassen till simhallen. De kom överens om att assistenten var den som skulle följa med.



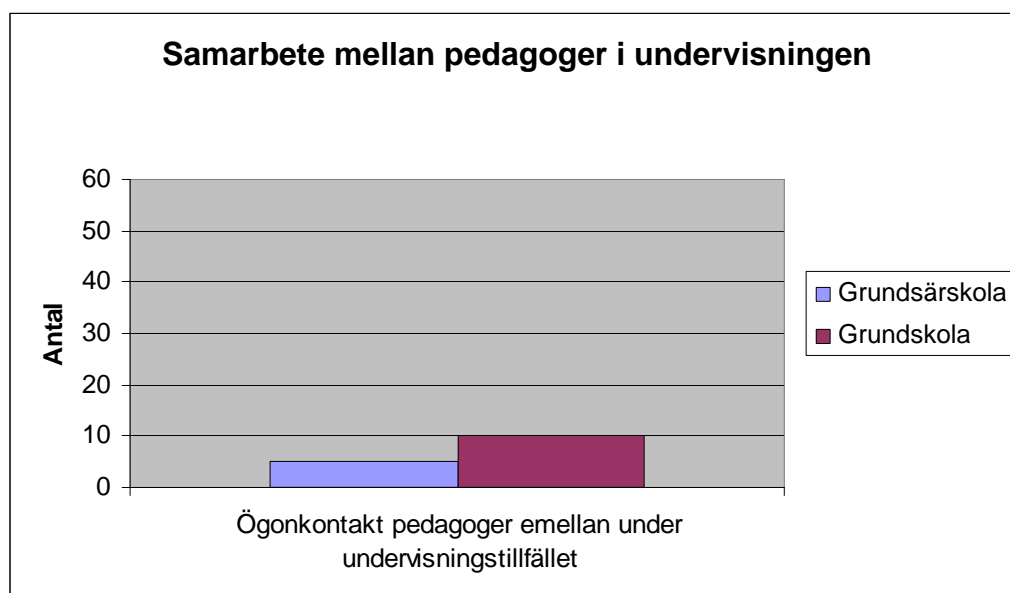
Stapeldiagram 2

Diagrammet visar att grundskolans pedagoger använder sig av ett obefintligt ordergivande, medan grundsärskolans pedagoger använder detta en aning mer frekvent och som ett naturligt inslag i verksamheten.

Analys av moment; ordergivande

Av de observationer som genomfördes i de olika skolformerna åskådliggjordes genom att knappt skiljas åt, då det i grundsärskolan förekom fyra tillfällen av ordergivande och inga i grundskolan. Till skillnad från grundskolan utövades ordergivande i grundsärskolan som automatisk handling, då specialläraren är tydlig och strukturerad i sina samtal gentemot eleverna och att detta i sin tur bidrar till att tydligheten gentemot andra pedagoger blir ett konkret ordergivande.

Utifrån fyra observationsmarkeringar av *ordergivande* i grundsärskolan kan det utläsas att det är få pedagogiska handlingar som utgjordes av en order som synliggjordes av att klassläraren bad assistenten att ej lotsa, utan låta eleven på egen hand klara sin uppgift. I jämförelse med grundskolans pedagoger som inte gav någon order alls är skillnaden i givande av order i realiteten inte är så stor.



Stapeldiagram 3

Diagrammet visar att grundskolans pedagoger (klassläraren och fritidspedagogen) har mer ögonkontakt än vad grundsärskolans pedagoger har.

Analys av moment; ögonkontakt

Av de observationer som genomfördes i de olika skolformerna upptäcktes att grundskolans pedagoger emellan använde sig något mer frekvent av ögonkontakt än vad grundsärskolans pedagoger gjorde. Det har visat sig att grundsärskolans pedagoger är mer fokuserade på varje enskild elevs behov och att detta bidrar till att pedagogerna inte i så stor utsträckning söker ögonkontakt med varandra, utan endast vid fem tillfällen. Exempelvis utbyttes vid ett tillfälle ögonkontakt i avslutning av en bildlektion, då pedagogerna med ögonkontakten fastställde vem som skulle torka bordet och vem av pedagogerna som skulle samla ihop elevernas arbetsmaterial. Det noterades dubbelt så mycket av ögonkontakt och icke verbal kommunikation mellan grundskolans pedagoger, till skillnad från grundsärskolans pedagoger. Detta bidrar till att pedagogerna i grundskolan fokuserar på icke verbal kommunikation, genom ögonkontakt och kroppsspråk pedagoger emellan mer frekvent än i grundsärskolan vid observationstillfällena.

Sammanfattning av de viktigaste resultaten:

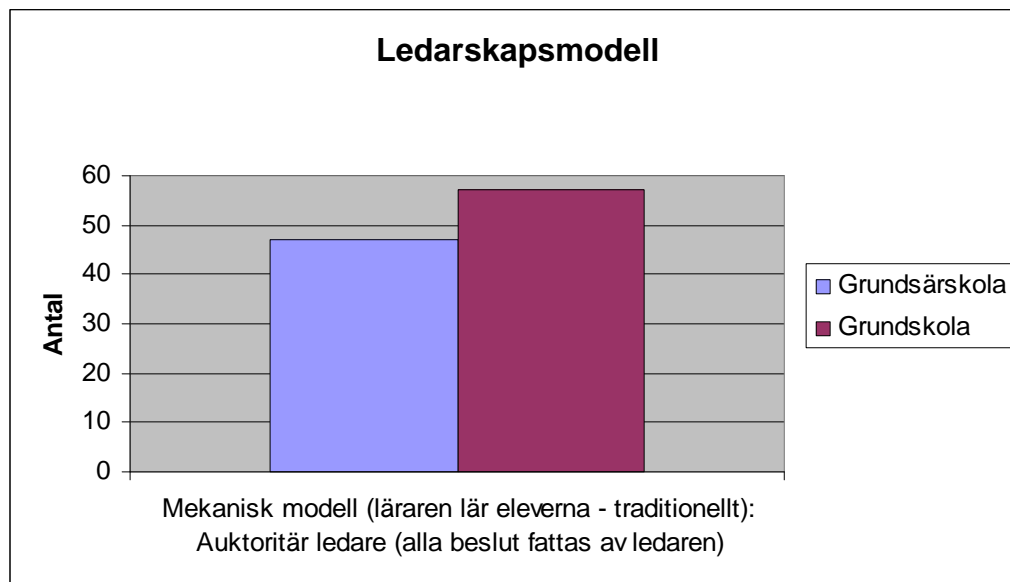
Det är vissa skillnader mellan hur pedagogerna i grundskolan och grundsärskolan samarbetar i momentet; samarbete mellan pedagoger i undervisningen. Grundskolepedagogernas fokus har koncentrerats på gruppens behov, medan grundsärskolans pedagogers fokus har inriktats på individens behov. Skillnaden i samarbete mellan pedagoger i undervisningen mellan pedagogerna i de olika skolformerna kan bero på pedagogernas olika roller i respektive skolform. I grundsärskolan har observerats att klassläraren tar rollen som arbetsledare för elever samt för assistenter; det råder med andra ord en tydlig hierarki. Klassläraren ger till exempel order till assistenten, vilket inte klassläraren gör i grundskolan. Denna hierarki observerades ej mellan grundskolans pedagoger, vilket resultatet visar då pedagogerna samtalar för överenskommelse samt om organisatoriska frågor och har ögonkontakt mer frekvent. Detta kan tyda på ett mer jämbördigt förhållande i ansvar och rollfördelning mellan grundskolans pedagoger.

Ett urval av exempel på (1) *samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor*, (2) *ordergivande* och (3) *ögonkontakt*; som förekom i undersökningen:

- (1) "Datorn krånglar. Kan du titta på den?"
"Vem ska sitta vid datorn?"
"Jag går runt och hjälper till"
- (2) "Hon (eleven) klarar det själv"
- (3) (ögonkontakt mellan pedagogerna)

Ledarskapsmodell

Nedanstående stapeldiagram visar hur frekvent ledarskapsmodeller och ledarskap används i grundskolan och i grundsärskolan.

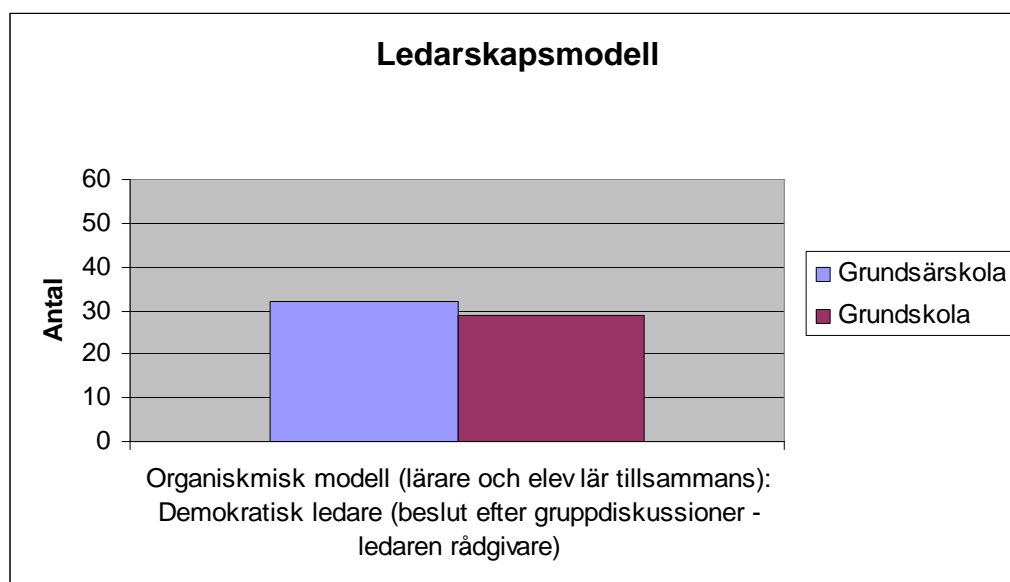


Stapeldiagram 4

Diagrammet visar att pedagogerna i båda skolformerna, grundskolan respektive grundsärskolan, använder sig av en mekanisk modell och ett auktoritärt ledarskap.

Analys av moment; mekanisk modell och auktoritärt ledarskap

Av de observationer som genomfördes i de olika skolformerna visade att grundskolans pedagoger använde en mekanisk modell och ett auktoritärt ledarskap i större utsträckning, femtiofem observationsmarkeringar, än vad grundsärskolans pedagoger tog sig för, där fyrtiofem observationsmarkeringar noterades. Observationerna visar att pedagogerna i de båda skolformerna önskar visa på sin auktoritet i sin lärarprofession. Exempelvis använde klasslärarna i respektive skolform sig av en mekanisk modell och ett auktoritärt ledarskap, då pedagogerna gjorde eleverna uppmärksamma på vad som förväntades av dem, samt bad pedagogerna eleverna att ta fram sin lärobok och utföra av pedagogen givna uppgifter.



Stapeldiagram 5

Diagrammet visar på att pedagogerna i de båda skolformerna uppvisar en knapp skillnad vad beträffar användandet av organismisk modell och ett demokratiskt ledarskap, om än i mindre utsträckning än den tidigare.

Analys av moment; organismisk modell och demokratiskt ledarskap

Observationerna visar att grundskolans pedagoger uppvisade en tidspress vilket medförde att gruppdiskussionerna icke var uttömmande till skillnad från grundsärskolan. Gruppdiskussionerna i grundsärskolan hade som utgångspunkt att ge eleverna mer tid för att erbjuda vidare möjligheter att utveckla tankeförmågan. Grundsärskolans pedagoger såg samlingen som ett inlärningsmoment till skillnad från grundskolans pedagoger som såg samlingen som ett tillfälle att erbjuda eleverna en motvikt till det enskilda arbetet. Grundsärskolans pedagoger tydliggjorde dagsschemat med tillhörande bilder och fotografier beroende av vilket moment som låg i ordning i dagsschemat. I båda skolformerna, grundskolan respektive grundsärskolan, gick pedagogerna igenom dagsschemat, men med en markant skillnad i tydliggörande. I grundsärskolan noterades trettiofyra observationsmarkeringar i jämförelse med grundskolan, där tjugonio observationsmarkeringar av *organismisk modell* och ett *demokratiskt ledarskap*. Ett exempel på organismisk modell och ett demokratiskt ledarskap i grundsärskolan var då klassläraren under en morgonsamling frågade en elev vilken värd denne ville vara och vilken värd de andra önskade vara under följande vecka. Två elever ville vara samma värd varpå de under demokratiska former och med klasskamraternas hjälp fick välja ut vem av dem som skulle bli veckans matvärd. I grundskolan visade klassläraren på en organismisk modell och ett demokratiskt ledarskap då denne under en samling på mattan frågar eleverna om deras upplevelser och frågor kring något de tidigare gjort i skolarbetet. Av elevernas svar knyter klassläraren an till och väver vidare så att en diskussion kommer till stånd mellan lärare – elev och elev – elev/er.

Sammanfattning av de viktigaste resultaten:

I användandet av den mekaniska modellen med ett auktoritärt ledarskap finnes liten skillnad mellan pedagogernas ledarskap i de olika skolformerna. I användandet av den organismiska modellen med ett demokratiskt ledarskap var skillnaden nästintill obefintlig vid observationstillfällena.

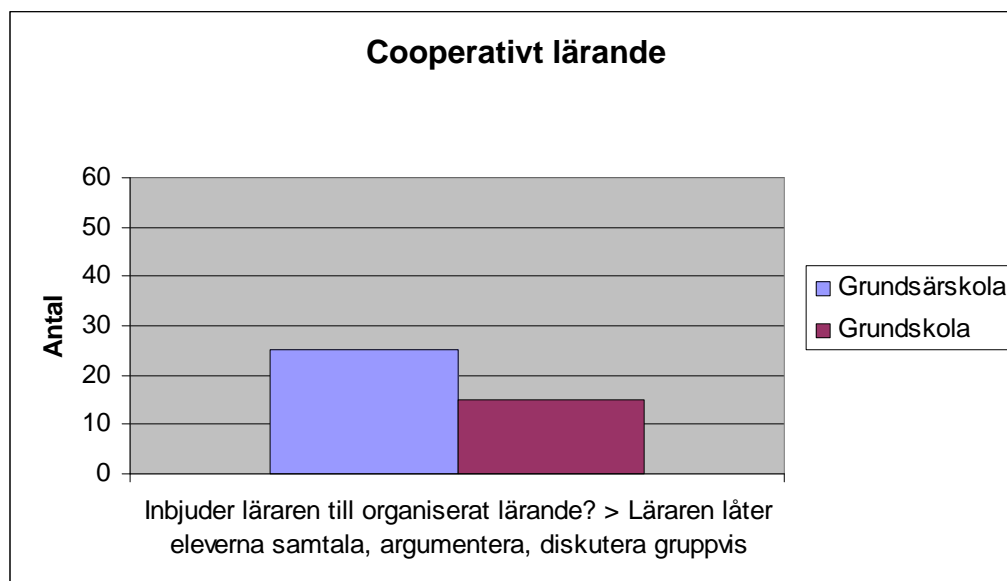
Ett låt- gå - ledarskap kan ej här redovisas för, då det ej varit observerbart under auskultationstillfällena.

Ett urval av exempel på (1) *mekanisk modell med ett auktoritärt ledarskap* (2) *organisatorisk modell med ett demokratiskt ledarskap* (3)

- (1) ”ta upp era böcker och börja ert arbete”
- (2) ”vad vill du vara för värd denna vecka?”

Cooperativt lärande

Nedanstående stapeldiagram visar pedagogernas skeende vid organiserat och oorganiserat kooperativt lärande.



Stapeldiagram 6

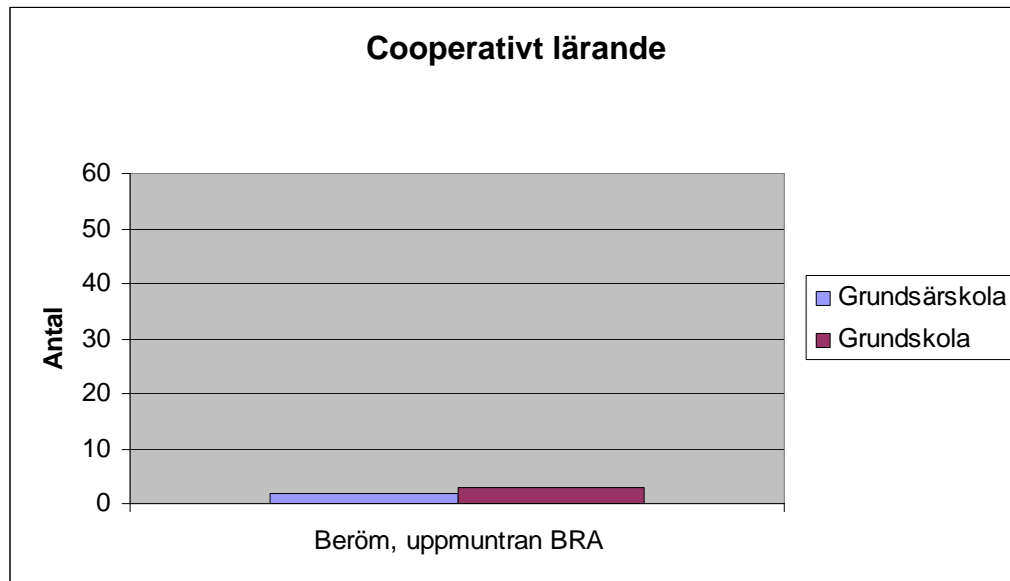
Diagrammet visar på att pedagogerna i de båda skolformerna låter eleverna samtala, argumentera och diskutera gruppvis.

Analys av moment; läraren låter eleverna samtala, argumentera, diskutera gruppvis

Diagrammet uppvisar att pedagogerna låter sina elever *samtala, argumentera* och *diskutera* gruppvis vid samlingstillfällena. I grundskolan observerades tjugofem interaktions- och kommunikationstillfällen för eleverna. I grundskolan observerades femton interaktions- och kommunikations tillfällen för eleverna. Skillnaden mellan skolformerna är i detta avseende påfallande, då organiserat lärande där eleverna tillåts att samtala, argumentera och diskutera sker i större utsträckning av pedagogerna i grundskolan än i grundskolan. Ett exempel i grundskolan är att eleverna under samlingarna på mattan får samtala, diskutera och argumentera kring upplevelser, tankar och funderingar kring en fabel pedagogen läst. I grundskolan inbjuder pedagogerna till organiserat kooperativt lärande då denne under ett bingospel med rimord fick eleverna att samtala, argumentera och diskutera vilka ord som rimmade och hur det kom sig; hur rimord ser ut.

Grundskolans pedagoger använder sig mer av diskursen som ett lärande elever emellan med pedagogen som den givna samtalsledaren, då samtalet blir ur ett specialpedagogiskt perspektiv som tar hänsyn till varje enskild elevs argumentation. Under organiserat lärande synliggörs samtalsmetodiken för eleverna. Grundskolans

pedagoger använder sig i mindre utsträckning av gruppdiskussioner. Till skillnad från grundsärskolan visar sig tidsaspekten vara mer begränsad i grundskolan, vilket bidrar till färre djupa samtal och diskussioner.

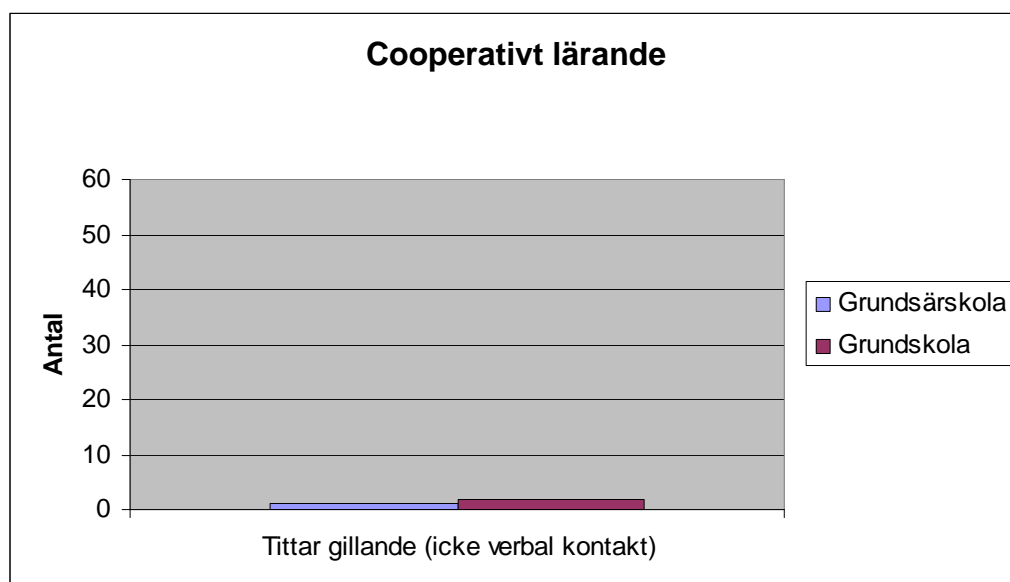


Stapeldiagram 7

Diagrammet visar att grundskolans pedagoger uppmuntrar och berömmar sina elever till skillnad från grundsärskolans pedagoger som i denna studie har varit mycket sparsamma med beröm och uppmuntran.

Analys av moment; beröm, uppmuntran och BRA vid oorganiserat kooperativt lärande

I grundskolan använder pedagogerna sig av beröm och uppmuntran *bra* vid tre observationstillfällen, för att visa eleverna att pedagogerna uppmärksammat enskilda elevers och elevgruppers prestationer. Som ett kvitto på att eleverna har nått framgång och blivit synliggjorda erhåller elever beröm. Beröm och uppmuntran har därmed en dubbel innebörd. Ett exempel på beröm och uppmuntran "bra" vid oorganiserat kooperativt lärande i grundskolan var då läraren uppmärksammade att en elev hjälpte en annan, då pedagogen frågat vilka som har bokstaven B i sitt namn. Eleven påtalade för sin klasskamrat att den hade bokstaven B i sitt namn och pedagogen gav positiv feedback på deras initiativ. Grundsärskolans pedagoger följer varje enskild elevs framgång steg för steg genom de givna momenten, vilket bidrar till att pedagogerna ständigt befinner sig i elevernas pågående utveckling.

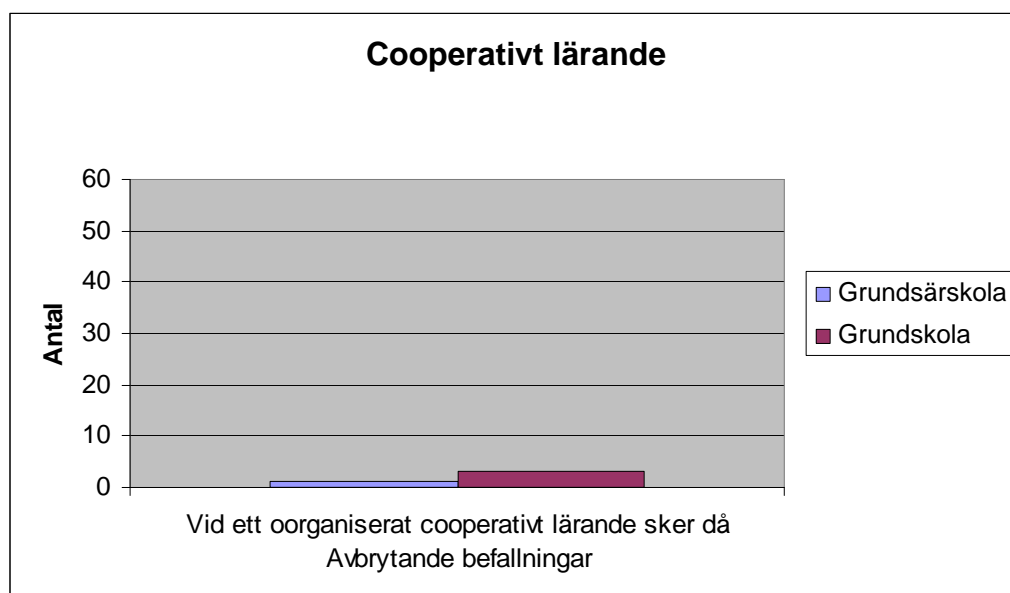


Stapeldiagram 8

Diagrammet visar att de båda skolformernas pedagoger använder sig av icke verbal kommunikation genom ögonkontakt såsom *tittar gillande* i ytterst liten utsträckning, till obefintlig vad beträffar oorganiserat kooperativt lärande.

Analys av moment; tittar gillande

Observationerna i de båda skolformerna visar på ett fåtal till obefintliga *tittar gillande* – tillfällen, vilket kan bero på pedagogernas likartade ledarskap. Vid de två tillfällen grundskolans pedagoger uppmärksammade oorganiserat kooperativt lärande och tittade gillande gick det obemärkt förbi eleverna och därmed medvetandegjordes samarbetets betydelse för lärandet ej för eleverna. Ett exempel på när klassläraren i grundskolan tittade gillande var när två elever samarbetade kring en skoluppgift de båda hade fastnat på. I grundsärskolan observerades inga sådana tillfällen.

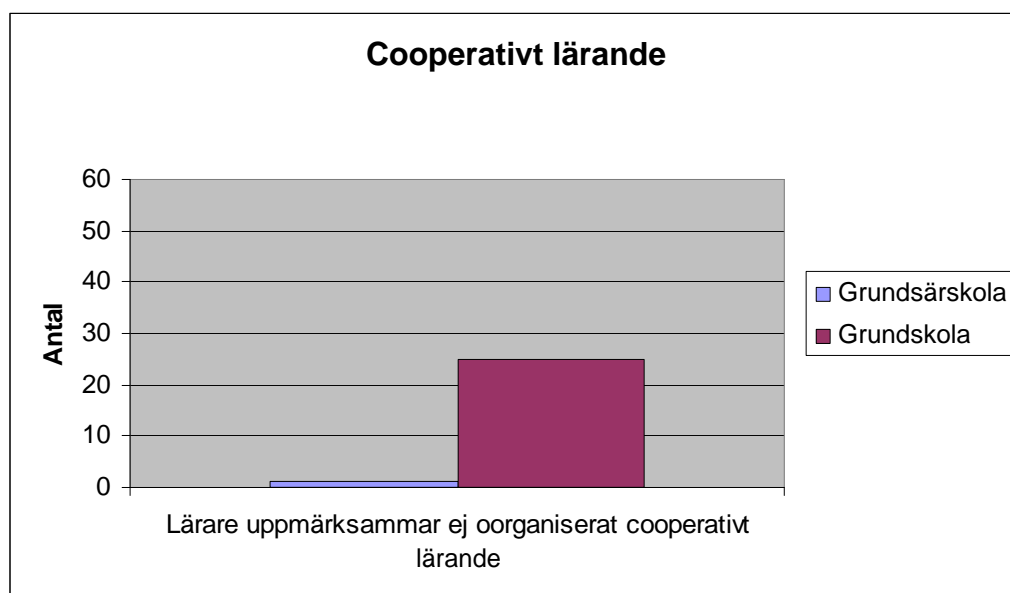


Stapeldiagram 9

Diagrammet visar på hur frekvent pedagogerna i de olika skolformerna använder sig av avbrytande befallningar.

Analys av moment; avbrytande befallningar

Diagrammet visar att synnerligen få *avbrytande befallningar* sker i de olika skolformerna, vilket ej är anmärkningsvärt, då oorganiserat lärande i grundsärskolan är nästintill obefintlig – endast en avbrytande befallning noterades vid ett oorganiserat lärandetillfälle. Grundskolans pedagog använde sig vid observationstillfällena av två avbrytande befallningar, vilket kan ha samband med dennes ledarskapsstil, som innebär ett växlande ledarskap och där eleverna får ett visst ansvar och frihet i klassrumsmiljön. Grundskolans pedagoger avbryter oorganiserat lärande då eleverna samtalat en längre tid, då pedagogen dirigerar eleverna till fortsatt enskilt arbete. Till skillnad från grundskolan låter pedagogerna i grundsärskolan eleverna ta lärdom av den avbrytande befallningen, då den talar om för eleverna hur de ska gå tillväga för att skapa sig en adekvat inläring och förklarande. Ett exempel på avbrytande befallning vid oorganiserats lärande i grundsärskolan var då klassläraren hejdade en elev att dela med sig av sin sax till en annan elev. Pedagogen ansåg att eleven som behövde en sax skulle hämta en från sax-burken själv. I grundskolan avbröt pedagogen ett samtal mellan två elever och kommenderade dem att fortsätta med eget arbete på egen hand.



Stapeldiagram 10

Diagrammet visar hur frekvent pedagogerna i de olika skolformerna ej uppmärksammar oorganiserat kooperativt lärande.

Analys av moment; lärare uppmärksammar ej

Diagrammet visar på en markant skillnad mellan de olika skolformerna vad beträffar pedagogernas ofullständiga uppmärksamhet. Grundskolans pedagoger *uppmärksammar ej* elevernas oorganiserade lärande vid tjugosex observationsmarkeringar, vilket bidrar till att eleverna kan samtala, samarbeta *med* varandra och tar därmed lärdom *av* varandra. Ett exempel på att klassläraren i grundskolan ej uppmärksammade oorganiserat lärande var då två elever samarbetade och löste en rad ur ett korsord. Grundsärskolans pedagoger uppmärksammade, vid observationstillfällena, allt som pågick under lektionerna och därmed gick inget pedagogen obemärkt förbi.

Sammanfattning av de viktigaste resultaten:

Det är stor skillnad mellan hur pedagogerna i grundskolan och grundsärskolan samarbetar i momentet; organiserat och oorganiserat kooperativt lärande. Grundskolans och grundsärskolans pedagoger inbjuder till organiserat lärande för eleverna, men deras syfte skiljer sig åt i hänseende till att grundsärskolans pedagoger vill få till stånd olika lärandetillfällen; socialt samspelemonster, kunskapsinhämtande samt den pågående diskursen elever emellan. Grundskolans pedagoger syftar i sin tur till att samla eleverna och avbryta enskilt arbete. Spontaniteten synliggörs genomgående vid oorganiserat kooperativt lärande i större utsträckning i grundskolan än vad som noterades vid observationstillfällena i grundsärskolan, vilket har ett samband mellan pedagogernas ledarskapsmonster och deras utbildning.

Ett urval av exempel på organiserat kooperativt lärande (1) *låter pedagogen eleverna samtala, argumentera, diskutera gruppvis.*

Organiserat kooperativt lärande:

- (1) "Vilka likheter finns mellan dessa rimord?"

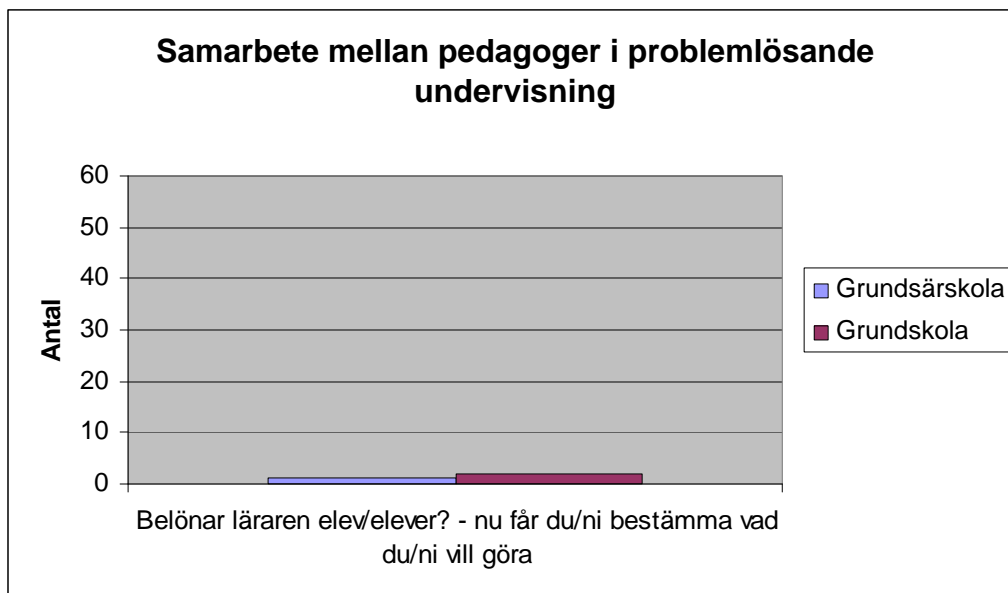
Ett urval av exempel på oorganiserat kooperativt lärande (1) *beröm, uppmuntran BRA* (2) *tittar gillande* (3) *avbrytande befallningar* (4) *pedagog uppmärksammar ej.*

Oorganiserat kooperativt lärande:

- (1) "Vad bra att du hjälper din kompis"
- (2) (pedagogen tittar mot eleverna och ler)
- (3) "Nej, hon kan hämta saxen själv"
- (4) (grundskolepedagogen tittar åt ett annat håll och riktar sin uppmärksamhet åt ett annat håll)

Samarbete mellan pedagoger i problemlösande undervisning

Nedanstående stapeldiagram visar hur pedagogerna i de olika skolformerna använder sig av samarbete i problemlösning.

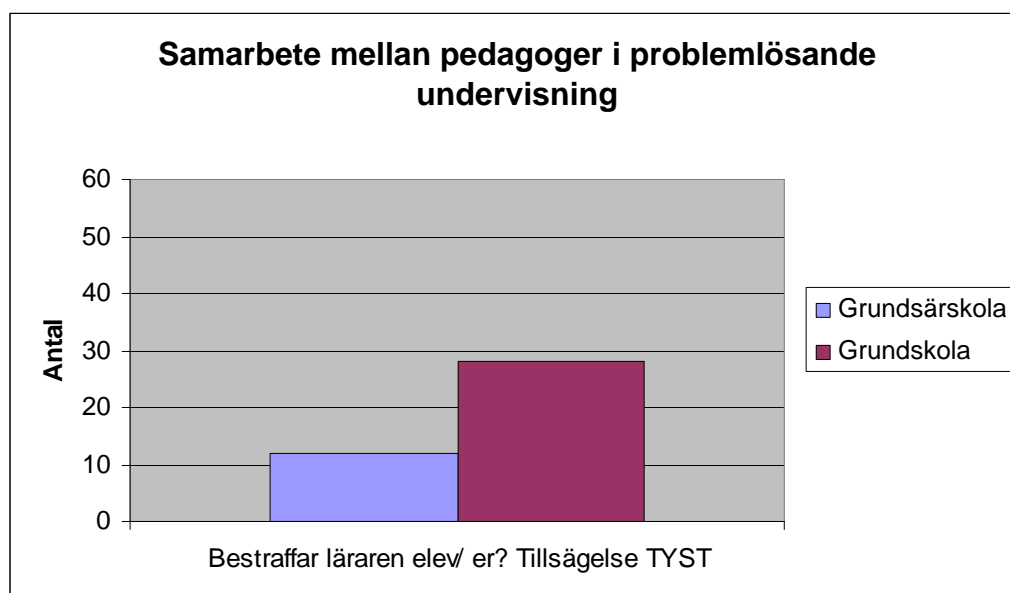


Stapeldiagram 11

Diagrammet visar hur frekvent pedagogerna i de olika skolformerna belönar elever.

Analys av moment; belönar läraren elev/er? ”Nu får du/ni bestämma vad du/ni vill göra”

Observationerna visar att grundskolans pedagoger ger sina elever mer egenansvar, två observationsmarkeringar noterades, och låter dem växa i sitt ansvar med sin uppgift. Grundskolans pedagoger ger ej sina elever utrymme till egenansvar, då planering och strukturering i undervisningen är styrande. Ett exempel på belöning där en elev av klassläraren får bestämma själv vad denne själv ska få göra var då eleven utfört alla de uppgifter som pedagogen planerat. I grundskolan observerades inget eget bestämmande som belöning.

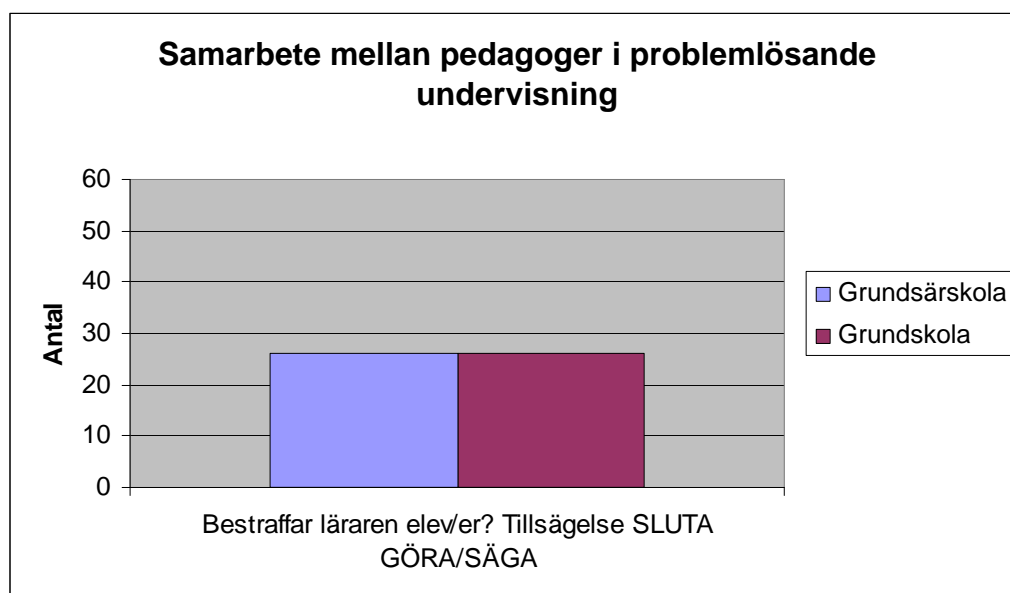


Stapeldiagram 12

Diagrammet visar hur frekvent pedagogerna i de olika skolformerna ger tillsägningen *tyst*.

Analys av moment; tillsägning *tyst*.

Observationerna visar att grundskolans pedagoger använder tillsägningen *tyst* i stor utsträckning, tjugonio observationsmarkeringar noterades, i jämförelsevis till grundsärskolans pedagoger, där elva observationsmarkeringar noterades. Grundskolans pedagoger använder tillsägningen för att ljudreglera, då elevernas samtalsnivå blir för hög. Grundsärskolans pedagoger använder tillsägningen *tyst* för att hjälpa eleverna bibehålla deras koncentration som utan svårighet annars kan rubbas. Ett exempel på bestraffning och tillsägelse *tyst* i grundsärskolan var då klassläraren sa åt en elev att vara *tyst* då denne fick de andra eleverna att tappa sin koncentration på skolarbetet genom att eleven pratade. I grundskolan bad pedagogen eleverna att dämpa sig då "ljudmätarörat" på väggen gav utslag på hög ljudnivå.

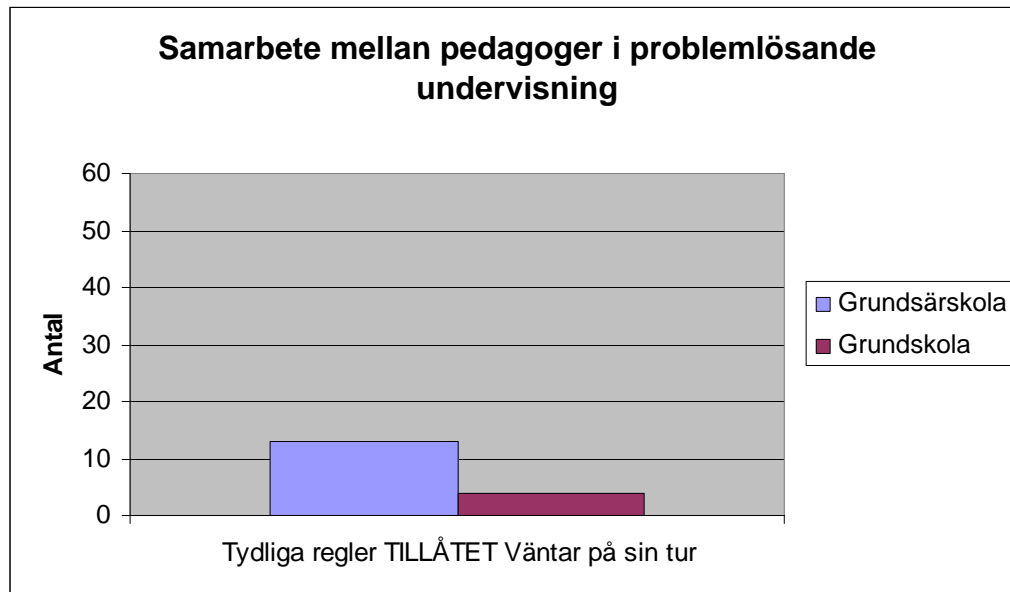


Stapeldiagram 13

Diagrammet visar frekvent pedagogerna i de olika skolformerna använder tillsägningen *sluta göra/säga*.

Analys av moment; tillsägning *sluta göra/säga*

Observationerna visar att pedagogerna i de olika skolformerna använder sig, i lika utsträckning – tjugosex observationsmarkeringar noterades, av tillsägningen *sluta göra/säga*, då pedagogerna önskar hjälpa eleverna att åter fokusera på sin arbetsuppgift, minska risken för att skapa oro och turbulens i klassrummet samt fostra eleverna. Även sin auktoritet som lärare vill pedagogerna slå vakt om. Ett exempel på bestraffning och tillsägelse *sluta göra/säga* i grundsärskolan var då klassläraren bad en elev att vänta med att plocka upp böcker från bänken till den tidpunkt då det var dags att ta upp dem. I grundskolan bad klassläraren en elev sluta klappa händerna på bänken. Eleven slutade inte varpå pedagogen sa åt eleven att sätta sig på sina händer.

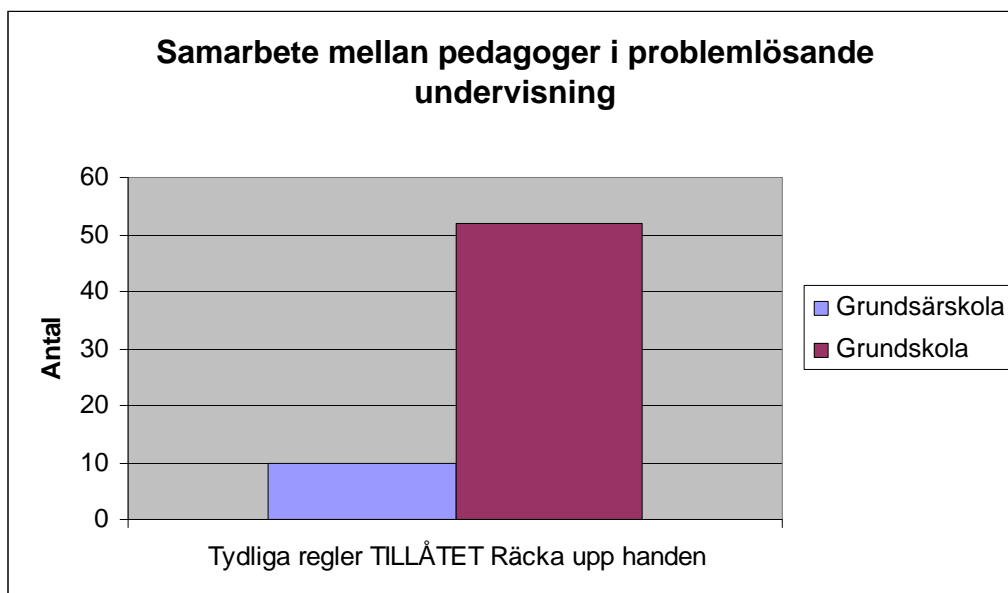


Stapeldiagram 14

Diagrammet visar frekvensen på hur frekvent pedagogerna i de olika skolformerna låter sina elever vänta på sin tur.

Analys av moment; tydliga, tillåtna regler *vänta på sin tur*

Observationerna visar att grundskolans pedagoger låter sina elever vänta på sin tur markant färre gånger, fyra observationsmarkeringar noterades, än vad grundsärskolans pedagoger gör, tretton observationsmarkeringar noterades, då grundskolans pedagoger hyser tilltro till elevernas förmåga att föra ett samtal på ett passande sätt där ett lärande sker. Grundsärskolans pedagoger låter sina elever vänta på sin tur då pedagogerna vill visa eleverna på gällande samtalsmönster; samtala, lyssna samt vänta på sin tur. Ett exempel på tydliga, tillåtna regler *vänta på sin tur* i grundsärskolan var då klassläraren bad en elev vänta på sin tur, då en annan klasskamrat hade ordet. I grundskolan bad klassläraren en elev att vänta på sin tur, då en annan elev hade ordet, men som hade tagit en lång konstpaus för att tänka ut ett svar på frågan pedagogen tidigare ställt till denne.

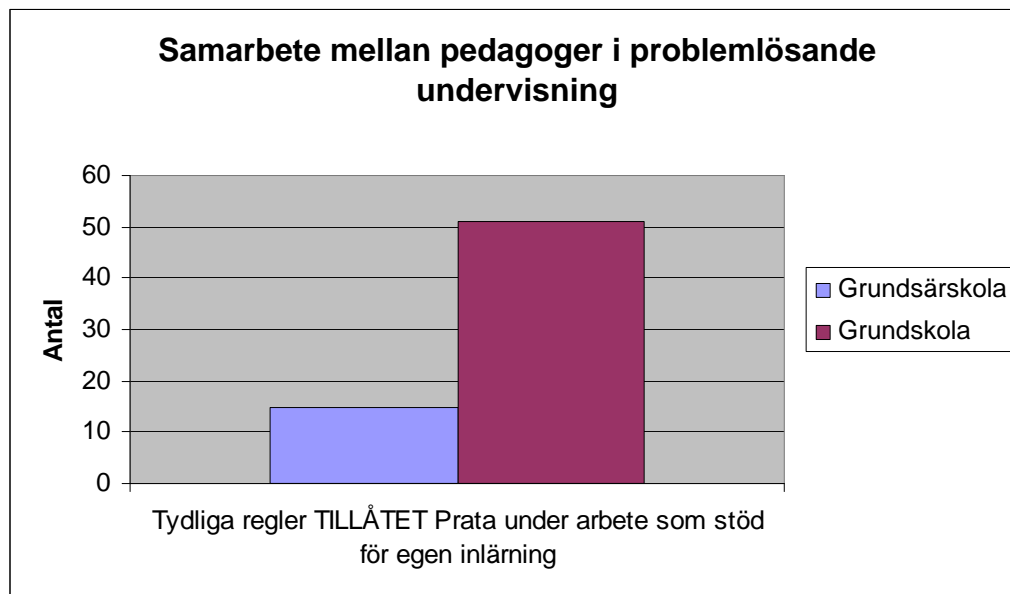


Stapeldiagram 15

Diagrammet visar frekvensen hur pedagogerna låter sina elever räck upp handen.

Analys av moment; tydliga, tillåtna regler *räck upp handen*

Observationerna i de båda skolformerna visar att grundskolans elever räck upp handen fler gånger, femtioen observationsmarkeringar noterades, än grundskolans elever, tio observationsmarkeringar noterades, då grundskolans pedagoger har fler tillåtna regler som används inkonsekvent, det bidrar till att eleverna måste använda sig av flera olika tillåtna regler parallellt. Till skillnad från grundskolans pedagoger använder sig grundskolans pedagoger mestadels av förklarande direktiv och kompensatoriska hjälpmedel i samband med de tydliga tillåtna reglerna. Ett exempel på tydliga, tillåtna regler räck upp handen i grundskolan och i grundskolan var då klasslärarna bad elev att visa att de ville ha hjälp genom att räck upp sin hand.

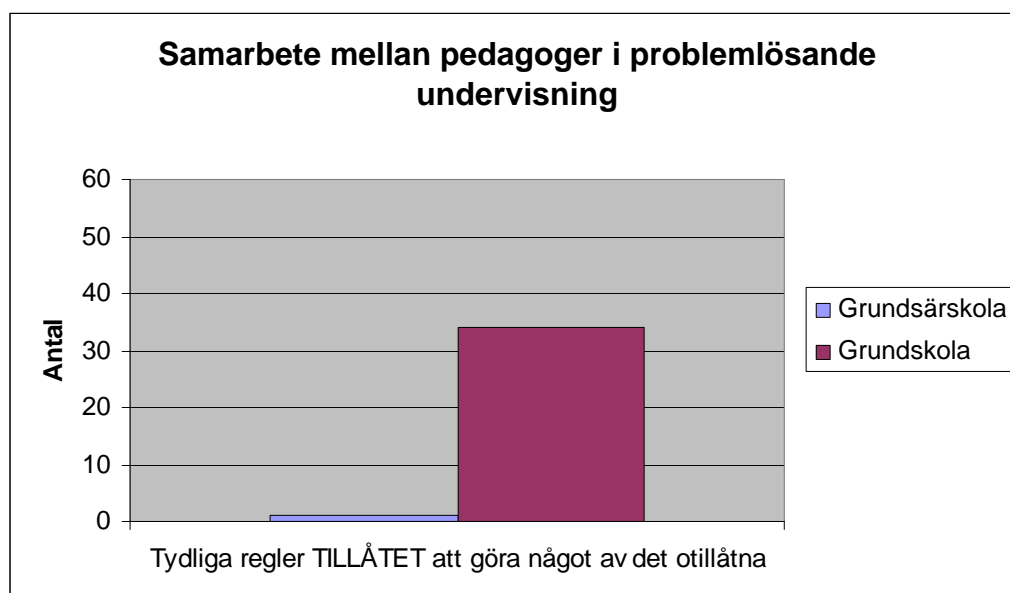


Stapeldiagram 16

Diagrammet visar frekvensen av hur pedagogerna i de olika skolformerna tillåter eleverna prata under arbetet som stöd för egen inläring.

Analys av moment; prata under arbete som stöd för egen inläring

Observationerna visar att grundskolans pedagoger tillåter sina elever att prata under arbete, femtioen observationsmarkeringar noterades, som stöd för egen inläring i markant större utsträckning än vad grundsärskolans pedagoger tillåter sina elever att göra, femton observationsmarkeringar noterades, då grundskolans pedagoger tillåter vidare regler än vad grundsärskolans pedagoger tillåter. Grundsärskolans pedagoger har stramare regler, därmed är det tillåtet att i mindre utsträckning störa andra elever i klassen med sitt tal eftersom grundsärskolans elever ej klarar av att tolka, förstå och praktisera de sociala koderna. Till skillnad från grundsärskolans pedagoger tillåter grundskolans pedagoger sina elever att använda denna inlärningsstrategi, då de klarar av att tolka, förstå och praktisera de sociala koderna. Ett exempel på tydliga, tillåtna regler prata under arbetet som stöd för egen inläring i grundsärskolan och grundskolan var då pedagogerna uppmärksammade att elev läste högt ur sin lärobok för att förstå innehållet bättre.

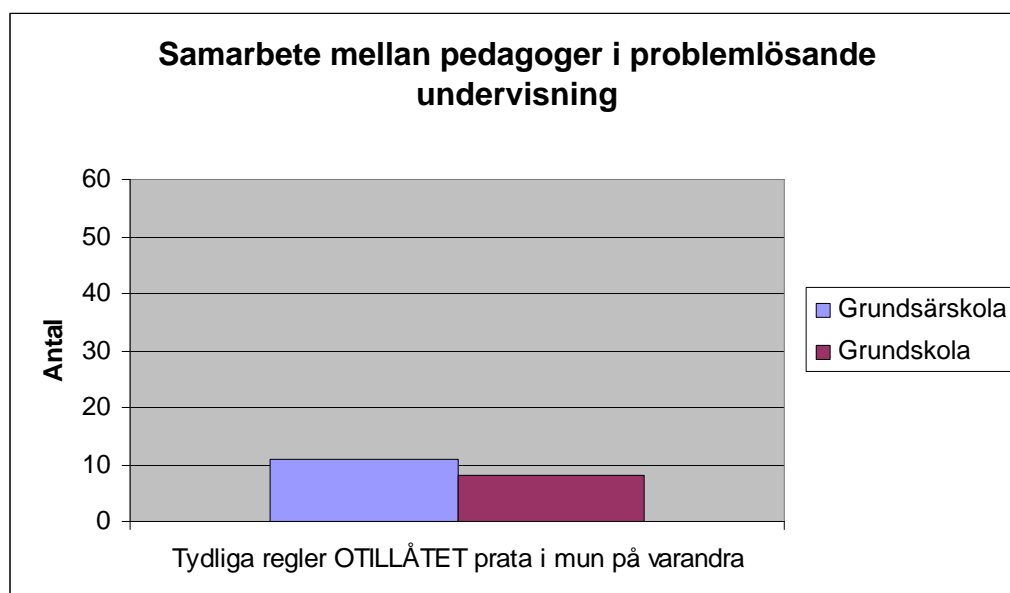


Stapeldiagram 17

Diagrammet visar på frekvensen hur pedagogerna i de olika skolformerna tillåter sina elever att göra något av det otillåtna.

Analys av moment; tillåtet att göra något av det otillåtna

Observationerna visar att grundskolans pedagoger tillåter sina elever i markant utsträckning att göra något av det otillåtna, trettiofyra observationsmarkeringar noterades, medan de i grundskolan inte accepterar detta över huvud taget. Grundskolans pedagoger ger större utrymme för eleverna att själva reglera det som är användbart i gällande situation. Ett exempel på tydliga, tillåtna regler *göra något av det otillåtna* i grundskolan var då klassläraren tillät flera elever att ta ordet fritt i en gruppdiskussion. Detta förekom inte i grundskolan.

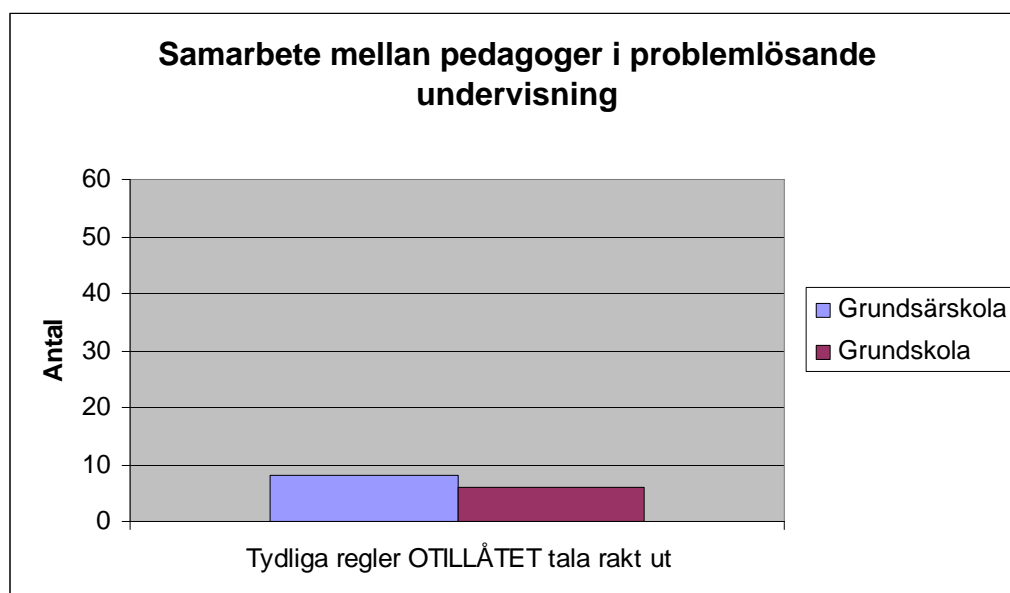


Stapeldiagram 18

Diagrammet visar på frekvensen hur pedagogerna i de olika skolformerna ej tillåter sina elever att prata i mun på varandra.

Analys av moment; tydliga regler otillåtet *prata i mun på varandra*

Observationerna visar att det inte är tillåtet att prata i mun på varandra i grundskolan, elva observationsmarkeringar noterades, medan det är i viss utsträckning är tillåtet i grundskolan, sju observationsmarkeringar noterades. Pedagogerna i grundskolan hänvisar eleverna till annan sorts argumentation än att prata i mun på varandra i klassrummet, vilket kan bidra till individuell inläring i större utsträckning än i grundskolan, då eleverna bidrar till ett störningsmoment gentemot varandra. Ett exempel på tydliga, otillåtna regler *prata i mun på varandra* i grundskolan var då klassläraren tydligt visade vem som hade ordet så fort en elev visade minsta tendens till att vilja att prata i mun på en annan elev genom att enbart fokusera på den eleven som hade ordet och ignorera den som försökte ta ordet.

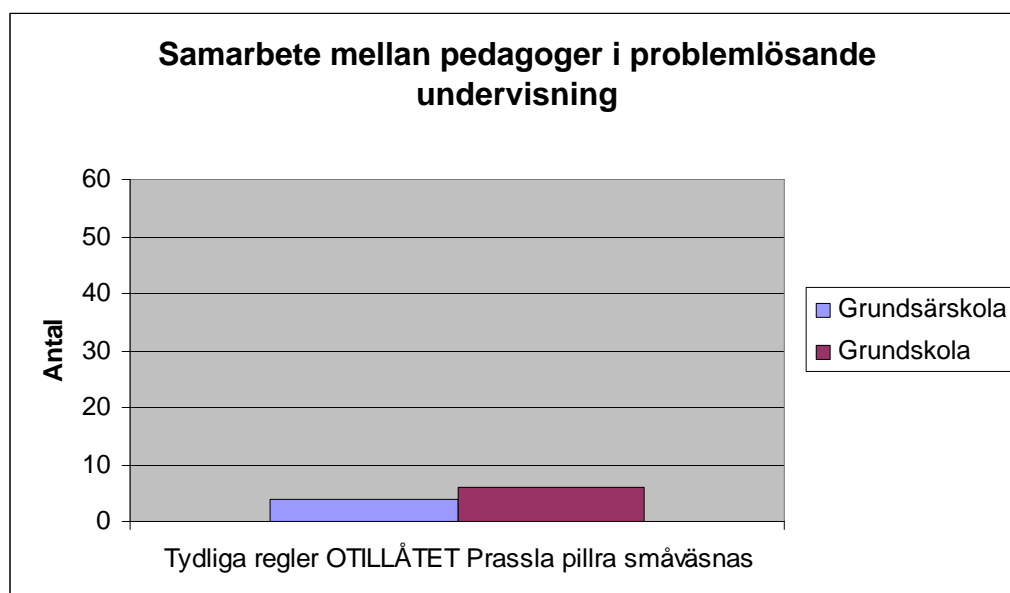


Stapeldiagram 19

Diagrammet visar frekvensen av hur pedagogerna i de olika skolformerna ej tillåter sina elever att tala rakt ut.

Analys av moment; tydliga regler otillåtet *tala rakt ut*

Observationerna visar att grundskolans pedagoger ej tillåter sina elever att tala rakt ut i lite mindre utsträckning, sex observationsmarkeringar noterades, än vad grundsärskolans pedagoger ej tillåter, åtta observationsmarkeringar noterades, då grundskolans pedagoger är något mer flexibla vad beträffar otillåtna och tillåtna regler. Grundsärskolans pedagoger har till skillnad från grundskolans pedagoger mer tydliga riktlinjer för eleverna vad som är tillåtet respektive otillåtet för dem att agera då det även är centralt för eleverna att besitta denna kunskap utanför klassrummet, i vardagen. Ett exempel på tydliga, otillåtna regler *tala rakt ut* i var då klassläraren i grundsärskolan påvisar rådande förhållningsregler för den elev som visar benägenhet till att tala rakt ut. I grundskolan ber pedagogen en elev att räcka upp handen eftersom det inte i denna situation passar att fritt ta ordet.



Stapeldiagram 20

Diagrammet visar på hur pedagogerna i de olika skolformerna ej tillåter sina elever att prassla, pillra och småväsnas.

Analys av moment; tydliga regler otillåtet *prassla pillra småväsnas*

Observationerna visar på hur pedagogerna i de olika skolformerna ej tillåter sina elever att prassla, pillra och småväsnas. Grundskolans pedagoger tillåter i något större utsträckning ej sina elever att prassla, pillra och småväsnas med olika saker under lektionstid, sex observationsmarkeringar noterades, då detta inte kan bidra till någon inläring hos eleverna. Till skillnad från grundskolans pedagoger tillåter ej grundsärskolans pedagoger sina elever i mindre utsträckning att prassla, pillra och småväsnas, fyra observationsmarkeringar noterades, då elevernas problematik i grundsärskolan kan vara av den art som är diagnostiserad och ställer krav på pedagogernas inställning till större tolerans för elevernas problematik och annorlunda beteende. Ett exempel på tydliga, otillåtna regler *prassla/pillra/småväsnas* i grundsärskolan var då klassläraren tillrättavisar en elev som vrider, snurrar och åker iväg på den stol denne sitter på. I grundskolan bad fritidspedagogen en elev att sluta pillra sönder sitt radergummi.

Sammanfattning av de viktigaste resultaten:

I grundsärskolan observerades under auskultationerna att pedagogerna inte belönade eleverna genom egenbestämmande. I grundskolan gavs eleverna möjlighet till egenbestämmande men här i mycket liten utsträckning. Besträffningar förekom i båda skolformerna men i olika syften; ljudreglering samt bibehålla koncentrationen hos eleverna. Det är betydande skillnad på vad pedagogerna tillåter och vad som är otillåtet i de olika skolformerna, då observationerna visar att grundskolans pedagoger har en större flexibilitet gällande regler än vad grundsärskolans pedagoger har.

Ett urval av exempel på (1) *belönar pedagoger elever? -nu får du /ni bestämma vad du/ni vill göra* (2) *besträffar pedagoger elev/er? Tillsägelse TYST* (3) *besträffar pedagogen elev/er? Tillsägning SLUTA GÖRA/SÄGA* (4) *Tydliga regler TILLÅTET väntar på sin tur* (5) *Tydliga regler TILLÅTET räcka upp handen* (6) *Tydliga regler TILLÅTET prata under arbete som stöd för egen inläring* (7) *Tydliga regler TILLÅTET att göra något av det otillåtna* (8) *Tydliga regler OTILLÅTET prata i mun på varandra* (9) *Tydliga regler OTILLÅTET tala rakt ut* (10) *Tydliga regler OTILLÅTET prassla pillra småväsnas*

- (1) ”nu när du är klar får du bestämma själv”
- (2) ”nu får du vara tyst, för du stör de andra”
- (3) ”sluta klappa med händerna på bänken”
- (4) ”Vänta, låt X tänka ... Nu får du svara”
- (5) ”räck upp handen om du vill ha hjälp”
- (6) (pedagogerna i de båda skolformerna uppmärksammar att elevens högläsning är som stöd för egen inläring)
- (7) (pedagogen låter ordet vara fritt)
- (8) ”nu har X ordet, det är din tur snart”
- (9) ”i vårt klassrum talar vi inte rakt ut, det vet ni”
- (10) ”sluta med att pillra sönder ditt sudd”

Diskussion

I denna uppsats har vi begränsat oss till en grundsärskoleklass och en grundskoleklass, då vi presenterar likheter och skillnader mellan en grundsärskolas och en grundskolas pedagogers inkluderande undervisning, då vi utgått från ett framställt observationsschema för att synliggöra verksamhetens inkluderande undervisning genom pedagogernas sätt att undervisa. Det har varit intressant att undersöka till vilken grad inkluderande undervisning bedrivs i de olika skolformerna. Det har även varit intressant att se om det finns några märkbara skillnader eller likheter mellan pedagogernas ledarskap.

Vi blev en aning överraskade över vissa likheter mellan skolformerna. Vi observerade i grundsärskoleklassen och i grundskoleklassen ett växelspel mellan en mekanisk modell med ett auktoritärt ledarskap och en organismisk modell med ett demokratiskt ledarskap. I grundsärskolan använde klassläraren sig av en organismisk modell och ett demokratiskt ledarskap när denne frågade en elev vilken matvärd eleven ville vara. Detta menar vi även är ett exempel på kooperativt tänkande av pedagogen, då Sahlberg och Leppilampi (1998) menar att rollgivande är ett sätt för pedagogen att förena en grupp och öka möjligheten för kooperativt lärande (samarbetsinläring). I likhet med Blom (2003) visade våra observationer att pedagogens demokratiska ledarskap i grundsärskolan medförde att eleverna, i ett lägre arbetstempo, gavs tid att diskutera, vilket grundskolans pedagog ej gav sina elever i samma utsträckning. I de båda skolformerna fann vi att pedagogerna hade en tonvikt på en mekanisk modell och ett auktoritärt, styrande ledarskap. Det styrande ledarskapet som vi observerat i grundsärskolan är att klassläraren varit väl förberedd och strukturerad, vilket Blom (2003) anser vara utmärkande för särskolepedagogiken.

Detta växelspel mellan en organismisk modell och ett demokratiskt ledarskap och en mekanisk modell med ett auktoritärt ledarskap anser vi pedagogerna använder efter situation, vilket Lipschütz (1971), Nilsson och Waldemarson (1994) samt Fischbein och Österberg (2003) anser vara av vikt; ett ledarskap som anpassas efter gällande situation och efter gruppens förutsättningar, behov och utveckling. Vi fann även anmärkningsvärt likhet i avseende att de båda pedagogerna i respektive skolform lät sina elever arbeta mestadels med enskilt arbete. Vi hade förväntat oss att i grundskolan observera mer organiserad kooperativt lärande (samarbetsinläring).

I vår undersökning fann vi skillnader i samarbete mellan pedagoger i undervisningen vad beträffar samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor, vilket E.A.D.S.N.E (2003), Sahlberg och Leppilampi (1998) samt Malmgren Hansen (2002) påtalar vikten av att samarbete mellan pedagoger existerar. Det som skiljer samarbetet

åt mellan skolformerna är att grundskolepedagogen samtalar för att nå överenskommelse samt diskuterar organisatoriska frågor mer med andra pedagoger i klassrummet än vad grundsärskolepedagogen gör. McLeskey och Waldron (2007) menar dock att pedagogerna bland annat bör ha samma roll i klassrummet, då det befrämjar inkludering, vilket synliggjorts i grundskoleklassen. Vi menar att eftersom grundsärskoleklassläraren hade en överordnad roll till assistenterna så fanns mindre behov att samarbeta och att samtala kring sådana frågor.

Under samlingarna har eleverna i de båda skolformerna låtit samtala, argumentera och diskutera vilket är en bärande ingrediens i det kooperativa lärandet enligt Sahlberg och Leppilampi (1998) samt Putnam (1999) och som enligt McLeskey och Waldron (2007) är en förutsättning för inkludering. Dessutom menar Sahlberg och Leppilampi (1998) att samtalskonsten måste läras ut av pedagogerna till eleverna, vilket vi har observerat i grundskoleklassen då pedagogen har låtit sina elever samtala, argumentera och diskutera med varandra under samlingarna vid fler tillfällen än vad grundskoleeleverna har tillåtit göra. Däremot visar våra observationer att grundskolepedagogen ej har uppmärksammat ett flertal oorganiserade kooperativa samarbetstillfällen tagna av elevpar eller små grupper om tre till fyra elever själva.

Dewey (Hartman, 1980) menar dock att det är av vikt att elever finner egna inlärningsmetoder, vilket vi därmed observerat när eleverna inte uppmärksammats av pedagogerna och som ett resultat av detta funnit egna sätt till lärande. Vid ett par tillfällen uppmärksammade vi dock att grundskolepedagogen vid oorganiserat kooperativt lärande gav beröm till eleverna. Detta skulle kunna tolkas som att grundskoleeleverna lär sig samtala, argumentera och diskutera tillsammans med och med vägledning av pedagogen, vilket Vygotsky (Säljö 2000) och Dewey (Hartman, 1980) anser leda till lärande och utvecklar självkänsla genom den proximala utvecklingszonen. Grundskoleeleverna får färre sådana tillfällen, men då deras bänkar är placerade i moduler av fyra bänkar, tar de tillfället i akt och utnyttjar bänkplaceringarna till att själva erhålla ett kooperativt lärande. Bänkplaceringarna i grundsärskolan skiljer sig från grundskolan; bänkarna i grundsärskolan var placerade en och en, vilket vi observerat försvåra oorganiserat kooperativt lärande. Dock menar Blom (2003) att möbleringen i grundsärskolan är essentiell då den minskar överraskningar och ger eleverna struktur.

Sahlberg och Leppilampi (1998) menar att elever bör dela med sig av och samarbeta med studiematerial för att befrämja gruppdynamiken och det kooperativa lärandet. I grundsärskolan observerade vi dock en avbrytande befallning vid ett oorganiserat kooperativt lärande, då pedagogen gjorde en elev uppmärksam på att hon inte behövde låna ut sin sax utan att den andra eleven kunde hämta en själv. I grundskolan fick dock eleverna samsas om ett begränsat material.

I likhet med vår undersökning menar Westling Allodi (2002) att grundskolepedagogen är styrande vid givande av instruktioner samt är aktiva som ledare och uppmärksamma på vad som händer mellan eleverna. I våra observationer synliggjordes detta, då resultatet av vår undersökning visade att grundskolepedagogen kontrollerade elevernas aktivitet steg för steg genom att belysa för eleverna vad och hur eleverna ska göra, samt gick pedagogen och fritidspedagogen runt i klassrummet och hade uppsikt över elevernas prestationer.

Varken i grundskoleklassen eller i grundskoleklassen observerade vi någon dynamisk pedagogik, vilket vi finner intressant, då det enligt Lipschütz (1971) är en pedagogik som passar alla; alla åldrar, olika kön och personer med och utan funktionshinder. Ett samband mellan pedagogernas mekaniska modell och auktoritära ledarskap och varför vi ej har observerat någon dynamisk pedagogik kan dras, då den dynamiska pedagogiken tycks tillhöra de otraditionella sätt som Salamanca deklarerar vara de sätt för att förverkliga inkludering och för att föra en inkluderande undervisning (Svenska Unescorådet, 2006). Dock är vi medvetna om att möjligheten att pedagogerna i de båda skolformerna kan bedriva en dynamisk pedagogik, men att vi inte under våra observationstillfällen uppmärksammat detta eller att pedagogerna utövat en dynamisk pedagogik utanför observationstillfällena. Vi observerade inte heller något låt – gå – ledarskap, vilket kan tänkas tyda på att ett sådant ledarskap ej existerade under auskulteringstillfällena. Det är också möjligt att pedagogerna påverkades av vår närvaro under observationerna. En annan möjlighet till att vi inte fann ett låt – gå ledarskap skulle även kunna vara den relativt stora lärartätheten som observerades i de båda skolformerna. Dock menar Groth (2007) samt McLeskey och Waldron (2007) att lärartätheten inte alltid är av godo för eleverna.

I samarbete mellan pedagogerna i problemlösande undervisning observerade vi att pedagogerna i grundskolan belönade eleverna vid få tillfällen genom att låta dem bestämma vad de ville göra, vilket Sahlberg och Leppilampi (1998) samt Putnam (1999) anser vara av vikt ur ett kooperativt lärandeperspektiv, då eleverna lär sig att ta ansvar för sitt eget lärande genom metakognition. I de båda skolformerna observerades samma resultat vad beträffar bestraffningen och tillsägelsen sluta göra/säga. Blom (2003) menar att det i grundskolan råder en strikt struktur och att lärarens förberedelser ger eleverna tydlighet och trygghet samt undviker oro och kaos, vilket vi menar kan förklara resultatet från grundskolan. I likhet med detta observerade vi i grundskolan en elev som fick vänta med att plocka upp sina böcker ur bänken eftersom klassläraren ville göra denne uppmärksam på något klassläraren planerat i sin undervisning. I grundskolan observerade vi att klassläraren lät sina elever vänta på sin tur i en samtalssituation för att lära dem samtalsmönster och sociala regler att bruka och tillämpa i och utanför skolan, vilket vi menar uppfyller läroplanen (Läraryrket, 2002) i avseende att lära grundskoleelever att kompensera effekterna av sin utvecklingsstörning i vardagen. Även Lipschütz (1971) samt Sahlberg och Leppilampi (1998) talar om vikten av att låta grupper lära sig att samtala. I grundskolan och i grundskolan har vi observerat skillnad vad beträffar tydliga regler; vad som är otillåtet. I grundskolan hade pedagogerna större flexibilitet gällande regler än grundskolans

pedagoger hade, vilket vi anser försvåra inkluderande undervisning i detta avseende i grundskoleklassen, då E.A.D.S.N.E (2003) menar att tydliga regler för eleverna är effektiva och befrämjar inkluderande undervisning.

Slutsatser

Utifrån analyserna så dras följande slutsatser; inkluderande undervisning existerar i båda skolformerna, men på olika sätt och i olika grad. I och med det dras slutsatsen att det skulle kunna utökas i både grundsärskolan och i grundskolan. Skolformernas pedagogik är traditionell, vilket medför hinder för de båda skolformerna att bryta mönstret och närma sig varandra samt förverkliga intentionerna om en skola för alla, med en inkluderande undervisning. I och med att eleverna i de båda skolformerna har vissa gemensamma ämnen, lokaler och lärare, så tar skolan ett steg i en riktning mot inkludering och en skola för alla.

Resultatet i vår undersökning har visat på en skillnad mellan pedagogernas grundsyn i egenskap i vilken skolverksamhet de arbetar. Grundskolepedagogen fokuserar på gruppen som helhet och för därmed en gruppundervisning, då hon ser till hela gruppens behov och förutsättningar, medan grundsärskolepedagogen med specialpedagogiken som grund ser till individens behov och förutsättningar och inriktar sig med fokus på individanpassad undervisning. I en inkluderande skolverksamhet menar McLeskey och Waldron (2002) att pedagoger oavsett skolform bör ha samma roll samt undervisa ”alla” elever med gemensamma medel för att skapa en inkluderande skola. Deras pedagogiska filosofi överensstämmer med vårt resultat, då vi såg en liten skillnad mellan pedagogernas arbetssätt och ledarskap. Genom möjligheten som gavs med gemensamma lokaler, gemensamma lärare i vissa ämnen i den undersökta skolverksamheten, bidrar det till möjligheten för en inkluderande skola för *alla*. Författarna påtalar att inkludering blir enbart tydlig om eleverna får möjligheten till samma klassrum med samma undervisning, då det individanpassade stödet ska bedrivas i klassrummet utifrån elevens förutsättningar och ”mälta in” i den ordinarie undervisningen, vilket kan vara framtidens vision i en skola för *alla*.

Fortsatt forskning

Under arbetets gång har frågan diskuterats kring hur inkluderande undervisning skulle kunna utökas och befästas i de olika skolformerna. Dock finns en förståelse för att förändringar tar tid, då förändringarna förutsätter omfattande ändringar inom flera områden; ändrade undervisningsmetoder, skolorganisation samt ändrade synsätt och värderingar i och utanför skolan.

En vidare forskning i de ämnen som de olika skolformerna idag har gemensamt; slöjd, hemkunskap, idrott samt musik, skulle vara intressant och givande att i framtiden fördjupa sig i. Dessutom skulle det vara av vikt att undersöka hur den verksamheten bidrar till en positiv verkan för att utöka integrering och inkludering i skolan, vilket bidrar i slutändan till en skola för alla.

Referenser

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* Malmö: Liber AB.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all *International Journal of Inclusive Education* 11, (2), s.133-145

Cavanagh, S. (2006-01-18). Study Offers Ways to Better European Education *Eduaction Week* 25, (19), s.7

Englund, T. (red) (1995). *Utbildningspolitiskt system skifte?* Stockholm: HLS förlag.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Inkluderande undervisning och goda exempel. Sammanfattande rapport.

Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.

Granström, K. (2000). *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet Institution för utbildningsvetenskap. 2007:02.

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter* Stockholm: Natur och Kultur.

Hartman, S G & Lundgren, U P (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning* Stockholm: Skolverket: Liber.

Lipschütz, D. (1971). *Dynamisk pedagogik. Synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp* Stockholm: Wahlström & Wistrand.

Lendahls, B & Runesson, U (RED) (1995). *Vägar till elevens lärande*. Lund: studentlitteratur.

Läraryrket (2002). *Lärarens handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer* Stockholm: Läraryrket.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan* Lärarhögskolan i Stockholm: HLS förlag.

McCoach, D. B, O'Connell, A. A. & Levitt, H. (2006). Ability Grouping Across Kindergarten Using an Early Childhood Longitudinal Study *The Journal of Educational Research* 99, (6), s.339-347

McLeskey, J. & Waldron, N.L (2007). Making Differences Ordinary in Inclusive Classrooms *Intervention in School and Clinic* 42, (3), s.162-168

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik* Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, B. & Waldemarson, A-K (1994). *Kommunikation. Samspel mellan människor* Lund: Studentlitteratur.

Ohlson, L. (1996). *Pedagogiskt ledarskap* Stockholm: Liber AB.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning* Lund: Studentlitteratur.

Patel, R & Telenius, U. (red.), (1987). *Grundbok i forskningsmetodik* Lund: Studentlitteratur.

Putnam, J-A. (1999). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Brookes.

- Rabe, T. & Hill, A. (red) (2001). *Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder*. Lund: Studentlitteratur.
- Røj – Lindberg, A – S. (2001). *Att lära i samarbete. Samarbetsinlärning i teori och praktik* Vasa: Fortbildningscentral Österbottens Högskola.
- Svenska Unescorådet (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinlärning*. Stockholm: Runa förlag.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Grupprocesser - om inlärning och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thurén, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare* Stockholm: Liber.
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv* Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: vetenskapsrådet.
- Westling Allodi, M. Gränser i skolan. (2002). Vilka funktioner har differentierade grupper? *Locus*.
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Den kvalitativa - kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Svensk Forskning i Sverige*, 6 (4), s. 270-292.

Hänvisningar till Internet

Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. Stockholm: FoU – enheten, Socialtjänstförvaltningen Stockholm stad, FoU – rapport 2003:3. <http://www.sot.stockholm.se/fou/rapporter/FoUrapp03-3.htm>

Carlsson, B. (2005). ”Stärkt särskola bättre än inkludering” (2005-01-28).
<http://www.lararnastidning.net>

Skolverket (2007). *Mål för alla - perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se

SOU 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Carlbeck-kommittén.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/990>

SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Carlbeck-kommittén.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/30554>

Utbildningsdepartementet (1995:206). *Särskoleförordningen*. <http://62.95.69.15/>
RÄCKER DETTA? KOLLA ANNARS VIA INTERNET ADRESSEN!

BILAGA 1: Observationsschema

Bilaga 1

Observationsschema

Observatör A: Maria Ahlberg

Observatör B: Cathrine Gauffin

Datum:

Klockan:

Klass:

Närvarande:

Frånvarande:

Pojkar:

Pojkar:

Flickor:

Flickor:

Pedagoger:

Pedagoger:

Samarbete mellan pedagoger i undervisningen	
Stöd och samarbete lärare emellan/kommunikation (verbal)	
Samtal för överenskommelse samt organisatoriska frågor	
Ordergivande	
Kommunikation lärare emellan (icke verbal)	
Huvudnickningar	
Ögonkontakt	
Ledarskap	
<u>Mekanisk modell (läraren lär eleverna – traditionellt):</u> <i>Auktoritär (styrande) ledare</i> (alla beslut fattas av ledaren)	”Nu ska du/ni ...”
<u>Organismisk modell (läraren och elev lär tillsammans):</u> <i>Demokratiskt ledare</i> (beslut efter gruppdiskussioner – ledaren rådgivande)	”Vad/hur tycker du/ni ...” ”Vill/önskar du/ni ...”
<i>Låt – gå – ledare</i> (Gruppen eller individen får fullt fatta sina beslut. Ledaren ingriper ej).	
Visar/säger ej till elev/er hur de ska göra	
Visar/säger ej till elev/er hur de kan tänka	

Cooperativt lärande		
Inbjuder läraren till <i>organiserat</i> cooperativt lärande?	JA	
	NEJ	
<ul style="list-style-type: none"> • läraren delar in i grupp/par 		
<ul style="list-style-type: none"> • läraren låter eleverna samtala, argumentera, diskutera gruppvis 		
Vid <i>oorganiserat</i> cooperativt lärande sker då; <ul style="list-style-type: none"> • avbrytande befallningar (eleverna tillåts ej samarbeta) • Beröm, uppmuntran • Läraren uppmärksammar ej oorganiserat cooperativt lärande 	"Bra"	Tittar gillande
Dynamisk pedagogik		
Färg & Form Gestalta med;		
	Lera	
	Bilder/fotografier	
	Tyger	
	Måla/rita	
	Klippa & klistra	
Drama & Teater Gestalta genom;		
	Dans & rörelse	
	Leka lekar	
	Rollspel	
	Improvisationer	
Samarbete mellan pedagogerna i problemlösande undervisning		
Har eleverna bestämda platser?	JA	NEJ
Belönar läraren elev/er? <ul style="list-style-type: none"> • Ger eleven en förmån? 	Ger eleven en "stjärna"	
	Ger eleven godis	
	"Nu får du/ni bestämma vad du/ni vill göra"	

<p>Bestraffar läraren elev/er?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indragning av belöning • Tillsägning 	
	”Tyst”
	”Sluta göra/säga”
<p>Tydliga regler;</p> <p><i>Tillåtet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Väntar på sin tur • Räcka upp handen • Prata under arbete som stöd för egen inläring • Tillåtet att göra något av det otillåtna 	
<p><i>Otillåtet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prata i mun på varandra • Tala rakt ut • Prassla/pilla/småväsna 	
<p>Anteckningar & kommentarer</p>	

Lärarhögskolan i Stockholm

Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A
Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm
Telefon: 08-737 55 00
www.lararhogskolan.se



