GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Samlärande i SO-undervisningen

För elever inskrivna i grundsärskolan

Magdalena Bjärneroth

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Mikael Nilson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT15 IPS03 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Mikael Nilson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT15 IPS03 SLP600
Nyckelord:	grundsärskola, utvecklingsstörning, SO, samlärande, delaktighet, kommunikationsmönster

---

Syfte:

Syftet är att utifrån forskning och lärandeteorier synliggöra samspelets betydelse för lärandet. Genom att beskriva, analysera och söka förståelse för hur undervisningen i SO - ämnet kan se ut på klassrumsnivå för elever inskrivna i grundsärskolan, vill jag ta reda på möjligheter och hinder för samlärande samt urskilja de kommunikationsmönster som framkommer i undervisningen. Följande frågeställningar är centrala:

1. Vilka möjligheter till samlärande kommer till uttryck i SO-undervisningen?
2. Vilka hinder till samlärande kommer till uttryck i SO – undervisningen?
3. Vilka kommunikationsmönster framträder i undervisningen?

Teori:

Uppsatsen har som utgångspunkt att lärandet är socialt och att lärande, kommunikation och delaktighet är nära sammanflätade med varandra.

Metod:

Studien baseras på en kvalitativ studie som omfattar observationer i två klasser samt intervjuer med undervisande lärare i de båda klasserna. Materialet bearbetades, analyserades och slutligen kategoriserades i underkategorier till studiens tre frågeställningar.

Resultat:

Resultatet visade att det finns flera möjligheter till samlärande mellan eleverna i SO – undervisningen och att lärarna på olika sätt skapar förutsättningar för att möjliggöra detta. Samtidigt visade resultaten en komplexitet där möjligheter till samlärande också kan innebära hinder för samlärande och tvärtom. Resultaten visade även att kommunikationsmönstren skilde sig åt i de observerade klasserna. I grundsärskoleklassen var mycket av kommunikationen vuxencentrerat där det var lärarna som styrde och fördelade ordet. I grundskoleklassen var kommunikationsmönstret av mer horisontell karaktär inom den lilla arbetsgruppen. Däremot framkom där ingen kommunikation med övriga klasskamrater bortsett från lärarledda klassrumssamtal.

Förord

Nu är snart denna resa slut efter tre års intensiva studier. I skrivandet av examensarbetet har jag märkt hur många delar som vi berört under utbildningen har känts aktuella för denna studie. Ahlberg talar om specialpedagogik som ett mångfacetterat kunskapsområde och detta har blivit tydligt för mig i skrivprocessen. Det har varit svårt att skala bort delar då jag anser att det är många faktorer som tillsammans påverkar och blir viktiga för förståelsen om varför skolan och undervisningen ser ut som den gör. Framför väntar nu en större resa, den att klokt försöka omsätta teoretisk kunskap i handling i mötet med framförallt eleverna. Detta ser jag enormt mycket fram emot och tror att om man är beredd att kritiskt granska såväl sig själv som yttre faktorer så kan man också förstå och möta eleven där hen är med sina förutsättningar.

Tack till de lärare som så generöst välkomnade mig till sina klasser. De gör ett fantastiskt jobb och det har varit väldigt inspirerande att ta del av deras lektioner och tankar. Tack också till alla goa elever som så fint tog emot mig i sina klasser.

Det är många som har gjort denna resa med mig och som burit, stöttat eller på annat sätt varit till hjälp. Johan, Mamma, Farmor, Maria: TACK för all support, hjälp och stöd! Utan er hade inte detta varit möjligt. Sist men inte minst vill jag tacka mina tre barn – jag älskar er!

Partille 20150915
Magdalena Bjärneroth

Innehållsförteckning

Abstract **1**

Förord **2**

Innehållsförteckning **1**

1 Inledning **3**
1.1 Studiens specialpedagogiska relevans 3

2 Syfte och frågeställningar **5**
2.1 Avgränsningar 5

3 Litteraturgenomgång **6**
3.1 Grundsärskolan 6
3.1.1 Kursplanen i de Samhällsorienterade ämnena 6
3.2 Grundsärskolan – historisk tillbakablick 6
3.2.1 Utvecklingsstörning som förutsättning för grundsärskola 8
3.3 Undervisningen i grundsärskolan 8
3.3.1 Kritik mot undervisningen i grundsärskolan 8
3.3.2 Forskning om undervisning i grundsärskolan 9
3.4 Teorier om samspelets betydelse för lärande 11
3.4.1 Lärandeteorier 12
3.4.2 Delaktighetsaspekter 13
3.4.3 Interaktion för att utveckla språkliga förmågor 14
3.4.4 Lärande och kommunikation i grupp 15
3.5 Samspel hos barn med utvecklingsstörning 17

4 Metodval **19**
4.1 Val av ansats och metod 19
4.1.1. Observationer 19
4.1.2 Intervjuer 20
4.2 Urval 21
4.3 Genomförande 22
4.4 Analys 22
4.5 Etiska aspekter 23
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet 23

5 Resultat **25**
5.1 Presentation av deltagande klasser 25
5.2 Boklassens lektioner 28
5.2.1 Möjligheter till samlärande 29
5.2.2 Hinder till samlärande 32
5.2.3 Kommunikationsmönster 34
5.3 Axaklassens lektioner 36
5.3.1 Möjligheter till samlärande 37
5.3.2 Hinder till samlärande 39
5.3.3 Kommunikationsmönster 40

6 Diskussion 42
6.1 Resultatdiskussion 42
6.1.1 Möjligheter och hinder till samlärande 42
6.1.2 Kommunikationsmönster 44
6.2 Metoddiskussion 45
6.3 Förslag till vidare forskning 46

Litteraturlista: 47

Bilaga 1 51

1 Inledning

Såväl grundskolan som grundsärskolan har varit omdebatterad de senaste åren där diskussioner som till exempel hur kunskap ska förmedlas har varit aktuella. Detta kan förstås utifrån de sjunkande resultaten i internationella kunskapsmätningar som grundskolan visat. Det kan också förstås utifrån den kritiken som undervisningen i grundsärskolan fått av att verksamheten sägs präglas mer av omsorg än att utveckla elevernas kunskaper. Undervisningen i grundsärskolan är för det mesta organiserad i en mindre klass med få elever och ofta flera pedagoger. Det är också till dessa vuxna som eleverna i största utsträckning vänder sig till då de vill säga något. Samtidigt som det kommer rapporter som pekar mot hög grad av individuellt arbete i skolan så läser vi i såväl styrdokumenten som i lärandeteorier om betydelsen av att lära av och med varandra. Trots att forskningen om hur barn lär av varandra samt betoningen på samarbetets betydelse för lärandet så ser det annorlunda ut i praktiken. Betydelsen av att samspela har framförallt kommit att fokuserats på elevernas sociala förmågor. I undervisningen kan detta innebära att eleverna samarbetar kring frågor som är av mer social karaktär, exempelvis vid planering av utflykter. När det däremot kommer till undervisningssituationer så arbetar eleverna oftast själva (Williams, 2006). Det finns en kritik mot att det skapas få horisontella relationer i undervisningen i grundsärskolan (Berthén 2007; Östlund 2012a; Skolinspektionen 2010).

Eftersom jag själv arbetar i grundsärskolan och möter elever med olika förutsättningar och behov, vet jag också hur svårt det är att organisera en gemensam undervisning som också beaktar individuella mål. Samtidigt känns kritiken inte alltid befogad. Min uppfattning är att omsorg och kunskapsutmaning inte behöver stå emot varandra utan kan förenas och att omsorgen är förutsättningen för en aktiv och utmanande undervisning. I min yrkesroll ser jag det som väldigt centralt att hjälpa, stötta och uppmuntra mina elever så att de blir trygga, självständiga och utvecklar en bra självkänsla och självförtroende. Däremot kvarstår faktum att mycket lite forskning är gjord på undervisningen i grundsärskolan och detta väcker mitt intresse att som SO-lärare undersöka hur andra SO-lärare väljer att genomföra sin undervisning för elever inskrivna i grundsärskolan. Jag vill ta reda på om de sociala lärandeteorierna har nått SO -ämnet och vilka möjligheter eller svårigheter till samlärande som visar sig. Jag tror att det finns mycket att lära om hur vi som pedagoger kan organisera undervisningen för att främja ett positivt samlärande.

1.1 Studiens specialpedagogiska relevans

Den svenska specialpedagogiska forskningen har växt fram från olika teoribildningar där den medicinska/psykologiska brukar ställas mot den sociologiska. Utifrån det psykologiska och medicinska perspektivet ser man på specialpedagogik utifrån ett kategoriskt, kompensatoriskt eller individinriktat perspektiv där man söker förklaringar hos individen med dess brister i fokus. Individens tillkortakommanden kompenseras upp med exempelvis olika hjälpmedel. Utifrån sociologin har en utvecklingssociologisk teoribildning växt fram inom den specialpedagogiska forskningen. Här kan man se en kritik mot specialpedagogik som verksamhet. Man talar här om ett relationellt eller kritiskt perspektiv som utgår från ett demokratiskt medborgarperspektiv där människan främst är en individ med olika tillhörigheter (Ahlberg, 2007a; Björck–Åkesson & Nilholm, 2007). Denna utveckling inom svensk specialpedagogisk forskning är något som flera av forskarna inom området lyfter fram som en landvinning inom den specialpedagogiska forskningen (Berndtsson, Persson och Ullstadius, 2007). Mycket av forskningen kring funktionsnedsättning har varit inom det

kategoriska, medicinska perspektivet. Detta har för skolans verksamhet lett till en expertkultur där särskilda metoder eller ensidigt fokus på medicinsk kunskap har påverkat specialpedagogiken bort från ämnesdidaktik (Skolverket, 2009). Utifrån denna dikotomisering mellan två stora perspektiv har Nilholm utvecklat ett tredje perspektiv på specialpedagogik som han kallar för det dilemmaperspektivet. Till skillnad från de andra två perspektiven som utgår från vem eller vad som orsakar att det uppkommer problem eller svårigheter i skolan och samhället, så utgår detta perspektiv från alla de dilemman som uppstår i mötet med dessa elever (Ahlberg, 2007b). Nilholm (2007) menar att det på senare år har skett ett närmande mot de mer renodlade pedagogiska frågeställningarna inom den specialpedagogiska forskningen. Fischbein (2007) anser att utvecklingen inom den specialpedagogiska forskningen har lett till att man idag istället tenderar att förneka de biologiska begränsningarna hos människan. Hon menar att man inom forskningen måste ha olika och kompletterande perspektiv och där olika metodologiska traditioner förenas. I Skolverkets *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) kan man urskilja ett relationellt perspektiv över hur man ska bemöta och stödja elever i behov av särskilt stöd. Detta visar sig exempelvis genom att påtala att utredningen som görs inte bara ska kartlägga elevens individuella förutsättningar utan också kartlägga ”…vilka metoder som används, hur den aktuella elevgruppen fungerar, samt hur elevers olika lärmiljöer är organiserade” (s.31). Med andra ord ska svårigheterna sättas i relation till lärmiljön. Särskilt stöd samt extra anpassningar är individinriktade stödinsatser och dokumenteras i elevens IUP eller i ett åtgärdsprogram. Däremot har det visat sig att anpassningar eller åtgärder snarare tenderar att hamna på individnivå och då utifrån ett kategoriskt perspektiv (Asp-Onsjö, 2008).

Mot bakgrund av den dikotomisering som växt fram inom det specialpedagogiska forskningsfältet, har röster höjts om att söka förklaringar som är kopplade till det samspel som sker mellan individen och miljön. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är ett sådant perspektiv där såväl skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken samt individens förutsättningar och behov tillsammans utgör utgångspunkten. Inom detta perspektiv ses lärande, kommunikation och delaktighet som en triad. För studier kan det innebära att man observerar interaktion men man analyserar också samspelets betydelse för elevens lärande och delaktighet. Frågorna om och vad en elev lär sig har att göra med en rad aspekter men där samspelet mellan individen och omgivningen är centralt. För att skapa förståelse i en elevs handlingar eller lärande bör man se till både den sociala praktiken som till elevens förutsättningar och behov. Detta specialpedagogiska perspektiv har sina rötter i den sociokulturella teorin vilken jag återkommer till längre fram. I skolans dagliga arbete agerar olika aktörer i så kallade kommunikativa kontexter. Det som sägs och görs, det vill säga handlingar och yttranden, är färgade av den sociala, historiska och rumsliga kontexten (Ahlberg, 2007)

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera samspelets betydelse för lärandet utifrån den kritik som framförts mot att det sker mycket individuellt arbete i grundsärskolan. Utifrån syftet har jag följande frågeställningar

- Vilka möjligheter till samlärande ser jag i SO-undervisningen?
- Vilka hinder till samlärande ser jag i SO – undervisningen?
- Vilka kommunikationsmönster framträder i undervisningen?

2.1 Avgränsningar

I arbetet har jag fått göra flera avgränsningar. Det finns flera områden som skulle varit av intresse att ha med i studien men som jag varit tvungen att lämna. Ett av dessa områden som jag inte fördjupat mig i är SO – ämnenas didaktik. Hade det funnits sådan forskning inom grundsärskolan hade det varit ytterst intressant för denna studie men då det saknas anser jag att det blir ett alltför omfattande arbete om jag ska ha med SO - ämnenas didaktik som finns inom grundskolan och som dessutom är uppdelad på religion, historia, geografi och samhällskunskapsdidaktik och alltså inte ett gemensamt forskningsfält. En annan avgränsning som görs är att inte gå in och analysera inkludering. Med tanke på att en av klasserna som observerades var en grundskoleklass med en elev från grundsärskolan som var integrerad hade en diskussion om de olika skolformernas betydelse för elevers förutsättningar till samlärande mycket väl varit befogad. Men återigen av utrymmesskäl för denna uppsats omfång så får jag ha ett begränsat fokus. Denna uppsats har som intresse den undervisning och undervisningsmiljö som erbjuds i SO-undervisningen för de elever som är inskrivna i grundsärskolan och läser utifrån grundsärskolans kursplan. Det innebär att jag inte kommer att gå djupare in på samspel hos barn med den elevgrupp som tillhör träningsskolan och som brukar kännetecknas av att ha flera och/eller omfattande funktionsnedsättningar och där olika kommunikationshjälpmedel är centrala för samspelet.

3 Litteraturgenomgång

3.1 Grundsärskolan

Grundsärskolan är ett alternativ för de elever med en utvecklingsstörning som inte förväntas nå kunskapskraven i grundskolan (SFS 2010:800). I skollagen står också att grundsärskolan ska ge elever med intellektuell funktionsnedsättning en utbildning som är anpassad efter elevens förutsättningar. Grundsärskolan har samma krav som andra skolformer gällande att främja kunskapsutvecklingen hos eleverna samt att ge dem de redskap de behöver i denna utveckling (Reichenberg, 2012). I den senaste läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) är det förmågorna som står i centrum för undervisningen och utifrån vilka eleven bedöms tillsammans med kunskapskraven. I läroplanens första kapitel står att "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (Skolverket, 2010, s.10). I grundsärskolan läser man tolv ämnen där alla ämnen har sin kursplan som anger ämnets syfte och övergripande förmågor, centrala innehållet för undervisningen samt kunskapskrav. Inom grundsärskolan finns en inriktning som kallas träningsskola där elever går som inte kan tillgodogöra sig undervisningen i grundsärskolan.

Skolan har ansvar för barns kunskapsbildning men också att överföra grundläggande värden och normer och där det inre arbetet ska präglas av ett demokratiskt synsätt. Ansvaret för att organisera och driva skolan ligger sedan 1990-talet hos kommunerna. Våra föreställningar om vad som anses viktigt att lära varierar över tid där sociala, kulturella och institutionella villkor och traditioner påverkar vårt synsätt (Ahlberg, 2001). Elever som får sin undervisning i annan skolform än den de är inskrivna i kallas för integrerade elever och får då alltså sin utbildning inom grundskolan men utifrån de bestämmelser som gäller för grundsärskolan. Var femte elev som är inskriven i grundsärskolan är integrerade och läser minst halva tiden i en grundskoleklass (Skolverket, 2015). Det innebär alltså att undervisningen för elever inskrivna i grundsärskolan ser olika ut, vilket motiverar att i denna studie ha exempel från olika undervisningskulturer.

3.1.1 Kursplanen i de Samhällsorienterade ämnena

Vad det gäller undervisningen inom de samhällsvetenskapliga ämnena (fortsättningsvis förskortad till SO) skriver Skolverket (2011) bland annat följande om syftet: "Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och uttrycka sig i olika sammanhang för att på så sätt stärka tilltron till sin förmåga att delta i samtal om samhällsfrågor" (Skolverket 2011, s.89). I läro- och kursplanerna (Skolverket, 2011) står det tydligt att språket är viktigt för lärandet i alla ämnen och alltså även för de samhällsvetenskapliga ämnena. Bland såväl förmågorna som kunskapskraven är flertalet formulerade utifrån olika språkliga uttrycksformer såsom att kunna beskriva, föra resonemang, samtala om, framföra och bemöta åsikter samt att berätta. De övergripande förmågor som man kan utläsa för de samhällsvetenskapliga ämnena är att reflektera, jämföra, söka, granska, värdera samt använda ord/begrepp/symboler (Skolverket, 2011).

3.2 Grundsärskolan – historisk tillbakablick

För att få en förståelse för dagens grundsärskola måste man undersöka hur den historiskt har växt fram och kännetecknats (Berthén, 2007). Såväl handlingar som yttranden är färgade av

den sociala, historiska och rumsliga kontexten (Ahlberg, 2007a). En möjlig indelning av grundsärskolans historiska utveckling är att dela in den i två perioder där den första är 1860t-1950t. Under denna tid grundlades utbildningen för de elevers som beskrivs som utvecklingsstörda och kännetecknas av anstaltsskolor (Berthén, 2007). Dessa anstaltsskolor kallades också för sinnesslöanstalter vilket var en frivillig skola dit föräldrar ansökte om att få sitt barn placerad (Reichenberg, 2012). En central uppgift var att urskilja bildbara från obildbara där endast de bildbara skulle ha rätt till utbildning. För de som benämndes bildbara innebar sedan skolgången en individuell och praktisk utbildning med inslag av fostran och med målet att kunna nyttiggöra sig. Skolan hade också starka spår av att vara av förberedande karaktär där man genom framförallt sinnesträning skulle förberedas inför den egentliga skolgången (Berthén, 2007).

Det var först 1948 som utbildningen för de som benämndes sinnesslöa kom att hamna under svenska myndigheter och där landstingen blev de som skulle ansvara för såväl vården som undervisningen. 1950 kom den första läroplanen för dessa sinnesslöskolor. Det saknas studier om undervisningen från denna tid (Reichenberg, 2012). Den andra perioden som tog vid på 1950t och fortsätter idag kännetecknas av ett närmande grundskolan med visionen om delaktighet. Under denna tid har utbildning och skolgång blivit en rättighet för alla barn och 1968 infördes allmän skolplikt, och det är alltså först vid denna tid som alla elever får rätt till utbildning oavsett grad av utvecklingsstörning (Berthén, 2007). Trots införandet av omsorgslagen, som gav alla rätt till utbildning, fanns det elever som fick sin undervisning endast någon dag i veckan (Reichenberg, 2012).

På 1970-talet växte det fram en stark strävan efter ökad integration vilket ledde fram till att en utredning tillsattes, den så kallade SIA – utredningen. De hade som uppgift att utreda en skolorganisation som så långt som möjligt skulle undvika att skilja ut elever som var i svårigheter. I och med SIA-utredningen började synen på elever som är i behov av särskilt stöd att ändras och från att tidigare ha haft en differentialpedagogik i skolan med många olika speciallösningar och där orsakerna till problemen fanns hos eleven, började man nu istället att lyfta fram betydelsen av elevernas sammanhang (Ahlberg, 2007b). Det var även under 1970-talet som barnstugeutredningen kom (SOU 1972:26,27). I den utredningen kom lärarnas samverkan att lyftas fram samt att barn ska lära av varandra, vilket spelar roll för hur man organiserar undervisningen. (Williams, 2006). Det saknas ett historiskt inifrånperspektiv från eleverna själva och det var först på 1970-talet som de fick komma till tals och blev lyssnade till. Särskolans historia upplevs av flera som ett tungt arv vad gäller åtskiljandet mellan skolformerna (Frithiof, 2007). Berthén (2007) anser att omsorgen fått ta en stor plats i undervisningskontexten inom särskolan och hon skriver följande i avhandlingens slutord

> ”Man måste ställa sig frågan om det finns grund att anta att sådana motiv och sådana föreställningar om utvecklingsstörda elevers lärande som avspeglas i de studerade särskoleklasserna är en återspegling av vad vi idag vet om utvecklingsstörda elevers möjligheter att lära eller om dessa motiv och föreställningar snarare härrör ur särskolans historiska rötter med allt var det innebär av kulturellt nedärvda idéer om den aktuella elevgruppen.” (s.181f)

Hon menar att detta arv är något som lever kvar i dagens särskola och att syftet i skolan är av fostrande karaktär för att förbereda eleverna för undervisning.

3.2.1 Utvecklingsstörning som förutsättning för grundsärskola

Eftersom uppsatsen berör elever som är inskrivna i grundsärskolan innebär det att de ska ha en utvecklingsstörning. Här följer därför en beskrivning över vad som är kännetecknande för denna diagnos och vad det kan innebära för undervisningen. Utvecklingsstörning, eller intelligent/kognitiv funktionsnedsättning som det ibland kallas, är ett vitt begrepp där det finns stora skillnader i de problem som kan uppstå för människorna som fått denna diagnos. Det som förenar är att man är hämmad i sin intelligens, att man har en varaktig nedsatt intelligensfunktion samt att detta har uppstått före 16 års ålder. Inom WHO (världshälsoorganisationen) brukar man dela in graden av utvecklingsstörning i djup, måttlig och lindrig vilket motsvaras av A-, B- och C-stadiet som också använts i Sverige. A-stadiet innebär att individen upplever här och nu. B-stadiet innebär att individen förstår närmiljön men har svårt med att föreställa sig samt förstå förändringar. C-stadiet innebär att individen har en allmän uppfattning om tid och rum och att hon förstår och klarar av förändringar. Troligtvis kan det vara så att samma person kan vara inom olika stadier inom olika områden. Som följd av att man har utvecklingsstörning får man ofta, fast i olika grader, problem med kognition. Det kan handla om förmågan att tänka, exempelvis långtids och korttidsminnet, logiskt tänkande eller associationer, samt förmågan att värdera eller hur man ska förhålla sig i olika situationer (Swärd & Florin, 20011).

Det är dock inte vanligt att man delar in personer med utvecklingsstörning i kategoriska stadier längre. Istället förespråkas att man kartlägger varje individs stödbehov. Graden av begåvningsnedsättning är sekundärt när det gäller vad en individ kan lära sig. Än viktigare är på vilket sätt som något lärs. Det har till exempel visat sig att då lärare använder sig av ett varierande sätt att lära och att det sker i olika lärmiljöer så får man bättre resultat än om undervisningen är av mer traditionell art med många upprepningar, liten variation och enkla uppgifter (Holmqvist, 2006). Med andra ord har undervisningen i sig minst lika stor betydelse för lärandet än vad en individs begåvning sägs ha. Vilka förmågor som en elev med utvecklingsstörning utvecklar är alltså till stor del beroende på omgivningsfaktorer. Oavsett vilken skolform som en elev med utvecklingsstörning har sin placering i, krävs en individualisering vad det gäller mål, metod, tidsplanering och utvärdering där såväl elevens som vårdnadshavarens tankar är viktiga (Jakobsson & Nilsson, 2011). Även de didaktiska frågorna som vad? när? hur? varför? och med vem? är centrala då undervisningen organiseras (Göransson, 1999).
Undervisning av elever med utvecklingsstörning innebär att ge ett kognitivt stöd. Det kan vara i val av arbetssätt, förhållningssätt och attityder men också att använda olika kognitiva hjälpmedel. Genom att använda dessa hjälpmedel överbryggar man gapet som råder mellan omgivningens krav och individens förmågor och det hjälper eleven att bli mer delaktig genom att till exempel själv tänka och förstå information (Jakobsson & Nilsson, 2011).

3.3 Undervisningen i grundsärskolan

3.3.1 Kritik mot undervisningen i grundsärskolan

I granskningar och rapporter från Skolverket och Skolinspektionen har grundsärskolan de senaste åren fått utstå en hel del kritik mot undervisningen som bedrivs. I Skolverkets rapport ”Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar” (2001) framkom det att eleverna som går i grundsärskolan mår bra. Däremot visade rapporten att kunskapsutvecklingen var dålig och att lärarna saknade strategier för sin undervisning. Dessutom riskerade lärare att i alltför hög grad fokusera på vad eleverna inte kunde istället för att fokusera på det som är möjligt att utveckla.

Samma år tillsatte den svenska regeringen den så kallade Carlbeck-kommittén som fick i uppdrag att se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning. I deras slutbetänkande (SOU 2004:98) skriver de att kvaliteten i särskolan måste höjas och hänvisar till tidigare studier som visar på att omsorg inom särskolan sker på bekostnad av kunskap. I utredningen intervjuades också elever som gick i särskolan och där många svarade att undervisningen var ensidig och därför också uttråkande. Traditionellt sett har undervisningen inom särskolan mer handlat om att träna och bota än att utveckla förståelse för läroplanens förmågor. Inom grundsärskolan finns det en traditionell syn på lärande vilket i sin tur påverkar genom lågt ställda kunskapsmässiga krav samt negativa förväntningar. Skolverket (2009) menar att det finns skäl att ifrågasätta pedagogernas föreställningar kring elevernas möjligheter till lärande.

År 2010 undersökte Skolinspektionen 28 grundsärskolor i Sverige. De granskade ämnet svenska och presenterade resultaten utifrån undervisningens utformning, anpassning av undervisningen, elevernas kunskapsutveckling samt lärares utbildning. I deras kvalitetsgranskning står bland annat att lärarna inte utgick från elevernas förutsättningar och behov tillräckligt mycket. Det stod också att de prioriterade omsorg och ett bra emotionellt klimat i skolan med följden att undervisningen riskerade att bli omsorgsinriktad och att den saknade kunskapsutvecklande utmaningar. Följande står att läsa i granskningen:

> "Elevers erfarenheter och delaktighet i lärandet tas tillvara i alltför liten utsträckning i många av de granskade skolorna. Undervisningen kännetecknas av en hög grad av individuellt arbete, ofta i form av isolerad färdighetsträning, på bekostnad av samspel och interaktion med andra elever. Lärandemiljöns utformning för att fånga elevers intresse är avgörande för samspel och för att göra eleverna delaktiga. Den språkliga utvecklingen är beroende av interaktion och kommunikation i klassrummet. Detta utmanar och utvidgar elevers perspektiv, vilket i sin tur påverkar lärandet." (Skolinspektionen, 2010:9, s.3)

De menar att undervisningen inte innehåller en tillräcklig språklig lärmiljö vilket är en demokratisk rättighet för alla elever och de riktade kritik mot att flera skolor inte låter eleverna ges möjligheter att fördjupa sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor. Dessutom framkom det att det inom grundsärskolans pedagogiska arbete finns likheter med arbetsformer som bedrevs i den gamla sinnesslöundervisningen (Skolinspektionen 2010:9). För att skapa goda möjligheter till lärande och deltagande behöver man som lärare ha såväl ämneskunskaper som mer allmänna didaktiska kunskaper (Ahlberg 2001). Det finns många som menar att ämnesdidaktiska teorier inte nått genomslag för elever i behov av särskilt stöd utan att man istället haft fokus på exempelvis metoder eller särskilt material och Skolverket (2009) ställer frågan om inte de lägre ställda förväntningarna på elever inom grundsärskolan riskerar att bli en självuppfyllande profetia för eleven.

3.3.2 Forskning om undervisning i grundsärskolan

Det saknas specifik svensk forskning inom SO-undervisningen och nationell forskning kring utvecklingsstörning och lärande förekommer sällan. Den specialpedagogiska forskningen kring lärande i olika miljöer har haft en undanskymd plats (Andersson, 2002). För 20 år sedan kom en avhandling (Göransson, 1995) som innehöll en klassrumsstudie i grundsärskolan med syftet att studera samspelet mellan elever. Det var 24 olika klasser som deltog i studien och utifrån observationsschemat samlades olika samspelsformer statistiskt i en kvantitativ studie. Resultatet visade att eleverna i särskolan sällan samspelade med varandra under lärarledd tid, och en tredjedel av eleverna betraktades som isolerade vad gäller samspel med annan elev. Resultaten visade också att det fanns vissa aspekter i miljön och i samspelet som påverkade samspelet. Det var ovanligt med beröm till eleverna från pedagogerna kring någon form av

samspel medan däremot samspel med den vuxne samt individuellt arbete var något som uppmuntrades. Lärarna hade sällan något tydligt mål med samspel mellan eleverna utan mer allmänt formulerade mål (Göransson, 1995).

I samma avhandling (Göranson 1995) presenteras även en kunskapsbild över samspel mellan människor och begåvningshandikapp utifrån 155 forskningsartiklar. Materialet analyserades sedan i en utarbetad analysmodell som innehöll tre delar; personen, miljön samt interpersonellt samspel. I analysen synliggörs en överrepresentation på studier som handlar om personen, vilket tyder på att personegenskaper tillskrivs större betydelse för samspel än miljöegenskaper. Samtidigt tyder resultatet på olika forskningstraditioner som inte har så mycket utbyte och som försvårar en samlad bild. Artikelgenomgången visade också att majoriteten av undersökningarna som handlade om miljön och vilka pedagogiska strategier som används, utgick från arrangerade undervisningssituationer. Det innebär att det saknas kunskap om naturliga undervisningssituationer och vilka aspekter eller tekniker som används för att träna samspel. Dessutom var en slutsats att det saknas undersökningar om vilken betydelse elevers placering i rummet kan ha för samspelet (Göransson, 1995). En av de studerade artiklarna redovisar hur gruppundervisningen organiseras för elever med måttlig till grav utvecklingsstörning. Mönstren som framkom visade på en starkt lärarstyrd undervisning där alla beslut och överväganden görs av läraren. En annan aspekt som framkom var vad som uppmärksammades vid gruppundervisning. Beroende på om det är den enskilde elevens prestationer och aktivitet eller om det är hela gruppens som uppmärksammas, kan också elevernas inställning till samspel påverkas (Göransson, 1999).

Berthén (2007) frågar i sin avhandling vari det särskilda med särskolans arbete ligger samt vilket lärande som möjliggörs inom grundsärskolan. För att ta reda på detta observerade hon två klasser i grundsärskolan under flera år, en träningsskoleklass och en grundsärskoleklass. Hon har ett verksamhetsteoretiskt perspektiv vilket innebär en syn på att inget som sker är omotiverat. Med denna teori ville hon skapa större förståelse för vad som hände i särskolan. I hennes analys framkom att elever i särskolan inte utsätts för höga kunskapsmässiga krav samt att undervisningen är av förberedande karaktär. Dessutom karaktäriseras undervisningen av att ha starka inslag av fostran. En hel del av undervisningen organiserades individuellt vilket i praktiken innebar att eleverna fick stor del av undervisningen av assistenter.

Efter Berthéns avhandling har det tillkommit undersökningar om undervisningen i särskolan och vilka kunskaper som är möjliga att utveckla. Östlund (2012a) har gjort klassrumsstudie i träningsskolan där han intresserade sig för elevernas möjligheter till interaktion utifrån de kontextuella villkoren. Detta studerade han genom att observera fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. Under observationerna fokuserade han på hur den pedagogiska praktiken organiserades samt vilka interaktionsmönster som visade sig och vad dessa interaktioner kunde tänkas ha för betydelse för elevens deltagande. Det Östlund kom fram till var att mycket av undervisningen organiserades för arbete mellan pedagog - elev. Även när man hade gruppundervisning bedrevs undervisningen i en-till-en konstellationer, alltså individuella processer fast i en grupp. Han beskriver också två olika former för relationer, vertikala och horisontella, och upptäckte under sina observationer att det fanns få situationer där man utgick från horisontella relationer och få aktiviteter som var planerade utifrån att eleverna skulle samspela med varandra. Detta är något som styrker tidigare forskning som kommit fram till att mycket av kommunikationen inom grundsärskolan är vuxencentrerad och av vertikal karaktär (Andersson, 2002).

Reichenberg och Lundberg (2011) har gjort studier med fokus på om det är möjligt att utveckla läsförståelse hos elever som har utvecklingsstörning. De menar att skolan har ett viktigt ansvar att ge alla elever en god läsförståelse. En god läsförståelse är av avgörande betydelse för alla skolans ämnen, för det livslånga lärandet och för att aktivt kunna delta som samhällsmedborgare. De skriver att det kan finnas flera svårigheter runt en elevs läsförståelse där en kan vara att eleven saknar förkunskaper om innehållet i det texten handlar om. En annan förklaring till svårigheter i läsförståelse kan vara att man läser passivt utan att veta om att man behöver läsa aktivt, d.v.s. mellan och bortom raderna, för att förstå. En aktiv läsning förutsätter en medveten läsning, vilket också kan kallas metakognition. Det innebär att man vet när man inte förstår och att man behöver stöd, hjälp eller ta till någon strategi. En bit upp i skolåren dominerar faktatexter i skolan och lärare tenderar att inte problematisera denna sorts läsning som fråga om läskunskap utan istället som en fråga om elevens kognitiva förutsättningar. De menar att det är många lärare i grundsärskolan som ger upp i och med elevernas kognitiva svårigheter. I undersökningarna genomfördes systematiska textsamtal utifrån två något olika modeller som de undersökte på elever i grundsärskolan. Resultaten visade på att båda modellerna innebar en ökad läsförståelse. Studien visar också att elever i grundsärskolan kan klara av att delta i samtal, utveckla resonemang samt visa exempel på oväntade tankeförmågor. Förutom detta positiva resultat var en av slutsatserna att samtalsmodellerna ledde till att det skapades kunskap, mening och begreppsbildning i en djup samverkan bland elever i grundsärskolan (Reichenberg 2012; Reichenberg & Lundgren 2011). Det finns inte något vidare stöd i forskningen om att elever med utvecklingsstörning är i behov av särskilda metoder eller särskild pedagogik (Berthén 2007; Östlund 2012b). Å andra sidan visar såväl granskningar som forskning på ett behov av att föra in nya perspektiv om lärande och deltagande (Skolinspektionen 2010; Berthén 2007).

3.4 Teorier om samspelets betydelse för lärande

Historiskt sett har det västerländska samhället rört sig mot en ökande individualisering av människan. Dock så har de så kallade utvecklingsmässiga kraven på människan ändrat karaktär i det nutida västerländska samhället. Detta menar utvecklingspsykolog Dion Sommer (2009) som forskat om barns uppväxtvillkor, bland annat med fokus på barnets sociala kompetenser. Han skriver att man idag vet att även små barn kan ta andra barns perspektiv och att man inom forskningen intresserar sig för små barns påverkan av varandra. Han skriver också att det idag framtonar en bild av barnens möjligheter och kompetenser till skillnad från ett tidigare bristperspektiv. Sommer använder sig av begreppet samvarokompetens som innebär att barnet måste lära sig att använda sin egen förmåga samtidigt som det ska möjliggöra samspel med andra. Relationer mellan barn utgör en unik och social kraft och att vara tillsammans med andra är grundstenen för psykologisk utveckling menar han.

Samlärande kan ta sig olika uttryck. För denna studies syfte är strävan att studera SO - undervisningen för att analysera förutsättningar för ett eventuellt samlärande mellan eleverna. Det är alltså mellan människor som befinner sig på samma ställe, i samma undervisningskontext, som denna uppsats utgår från. I detta kapitel görs ett försök att definiera vad samlärande kan innebära samt synliggöra betydelsen för lärande utifrån lärandeteorier, delaktighetsaspekter samt utifrån språkliga aspekter

3.4.1 Lärandeteorier

Generellt för synen på kunskap och lärande inom skolan så kan man konstatera att det historiskt sett varit vanligare att eleverna fått lära sig på egen hand där det var den vuxna som ansågs besitta kunskapen vilket skulle överföras till barnet. I denna så kallade förmedlingspedagogik var det elevens självständiga uppgiftslösande som var grunden i lärande. Idag är föreställningen om tystnad i klassrummet som förutsättning för lärande ifrågasatt (Williams, 2013). Den tidigare förmedlingspedagogiken utmanades under efterkrigstiden av progressivismen och dess syn att människor är kunskapsbyggande och aktiva till sin natur. Progressivismens idéer om lärande ville bryta de traditionella föreställningarna om lärandet som något mekaniskt där man tränade medfödda förmågor. En av progressivismens främsta företrädare, John Dewey, såg på lärandet som något socialt och han var motståndare till katederundervisning som han menade passiverade eleverna. Han menade att klassrummet skulle vara en praktiserande gemenskap där barn lär sig att samarbeta och där de också får uppleva att deras bidrag är viktig för gruppen. Han menade också att demokratiska samtal är den bästa vägen till kunskap då man lär sig att ge och ta argument från andra med olika erfarenheter och bakgrund (Säljö 2015; Skolverket 2009). Denna syn stämmer väl in på vad det står i aktuella läroplaner i vilka man lyfter fram demokratins roll i skolan. Deweys betoning på det demokratiska samtalet är något som Säljö (2015) lyfter fram som viktigt och centralt för alla skolformer. Han skriver följande: ”Att delta i demokratiska kunskapsprocesser med debatt, argumentation och kompromisser är i sig något man måste lära sig, och det pedagogiska upplägget måste förbereda människor från tidiga år på detta slags kunskapsbildning.” (Säljö 2015, s87).

Inom forskningen kring lärande har Vygotskijs teorier kommit att få en alltmer framträdande plats och hans teorier ligger till grund för de flesta sociokulturella teorier. I detta perspektiv ser man på lärandet som något som skapas och upprätthålls genom interaktion i specifika kontexter. Man kan förstå lärandet som att man blir delaktig i en kultur. Skolan har som uppgift att förbereda eleverna på att leva i en värld som är föränderlig samt att skapa sig en identitet i den gemensamma kulturen. Lärandet ses snarare som en kollektiv process än en individuell aktivitet (Williams, 2006). Även om variationerna i teorierna kring lärandet kan skilja sig åt så finns det några centrala delar som många är överens om. Detta är till exempel idén om att människor lär sig genom att delta i samspel med andra människor. Med andra ord att lärandet är kopplat till sociala handlingar där lärande inbegriper språk och handling (Sahlström et. al., 2013). Genom det sociala samspelet i till exempel en problemlösningssituation kan strategier överföras från en mer kunnig elev eller vuxen till barnet. Dessa strategier tar sedan barnet med sig in i nya situationer. Det innebär att lärande fokuserar dels på sammanhanget där det sociala samspelet sker och dels på elevens förmåga att dra slutledningar. Vygotskij talar om två nivåer i utvecklingen. Dels där eleven befinner sig och vad han kan göra självständigt. Dels en högre nivå som eleven kan nå med vägledning av en kunnigare kamrat eller vuxen. Skillnaden mellan dessa nivåer kallas för zonen för möjlig utveckling. Genom samarbete kan ny kunskap konstrueras. Både Vygotskij och Piaget såg samspelet som betydelsefullt för lärande men till skillnad från Piaget så menade Vygotskij att interaktionen inte bara initierade en förändring hos eleven utan att den skapar och formar själva förändringen (Strandberg, 2006).

Enligt Vygotskij bör en bra lärmiljö innehålla följande:

- Inbjuder rummet till interaktioner? Ges det möjlighet till samspel mellan elev-elev och elev-lärare?
- Vilken typ av aktiviteter inbjuder miljön till?

- Verktyg. Vilka lärverktyg har eleverna tillgång till och hur utnyttjas de?
- Utvecklingshopp. Finns det förväntan om utveckling i rummet?
- Kreativitet. Finns det plats för elevens egna initiativ?

(Strandberg, 2006)

Begreppet appropriering används inom det sociokulturella perspektivet för att beskriva lärande. I olika samspelssituationer skapas möjlighet att ta till oss eller ta över, appropriera, kunskaper från andra. Med stöd av vad man redan kan så approprierar man alltså ny kunskap med hjälp av språkliga eller fysiska artefakter (Säljö, 2014).

3.4.2 Delaktighetsaspekter

”Om man som barn sällan ges möjligheter att öva sina förmågor att leka och samspela med jämnåriga kamrater, utan tillbringar stor del av sin tid med vuxna kan det påverka möjligheten att skapa jämlika och horisontella relationer” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2013 s.8). Citatet är hämtat från ett projekt kring samarbetsorienterat lärande för en ökad delaktighet. Inom skolan är delaktighet och lärande centrala begrepp och Ahlberg (2001) menar att forskning om delaktighet handlar om villkor och förutsättningar för delaktighet utifrån nivåerna: individ, skol, organisation samt samhällsnivå. I världshälsoorganisationen WHO har delaktighetsbegreppet lyfts fram under senare år och i deras klassifikationssystem, ICF, definieras delaktighet som en persons engagemang i en livssituation och kopplas där bland annat till lärande (Ineland, Molin & Sauer, 2009). För elever som är i behov av särskilt stöd kan det arbetssätt som används i gruppen ha avgörande betydelse för elevens möjlighet till delaktighet och lärande (Jakobsson & Nilsson, 2012).

I den svenska handikappolitiken är det viktigaste målet en strävan att människor med funktionsnedsättning ska bli fullt delaktiga i samhällslivet. Att ha nära relationer eller att ingå i en gemenskap där man anses vara oumbärlig är inte en självklarhet för människor, inte minst för människor med utvecklingsstörning. Flera studier har visat att människor med utvecklingsstörning har ett begränsat socialt nätverk vilket oftast består av anhöriga och vuxna professionella (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Studier visar också att elever kan få en positiv draghjälp av andra i gruppen som har högre inlärningskapacitet. Molin (2004) har i sin avhandling studerat elever i gymnasiesärskolan och analyserat vad delaktighet innebär. Han gör en begreppsanalys av delaktighet och diskuterar olika former för delaktighet: engagemang, aktivitet, autonomi, makt, interaktion och formell respektive informell delaktighet. Interaktion, att det sker ett ömsesidigt samspel, är alltså en viktig form av delaktighet. Förutsättningarna för delaktighet kan beskrivas som interna eller externa där förmågan eller viljan hör till de interna förutsättningarna. I de externa förutsättningarna finns exempelvis tillfällen till delaktighet i den sociala eller fysiska miljön, i attityder eller i styrdokument. Med den fysiska miljön ingår yttre förutsättningar som hindrar eller främjar gemensamma aktiviteter. Den sociala miljön kan innebära interaktionsmönster eller gruppkonstellationer. När det blir svårigheter i undervisningen är det vanligt att läraren löser det genom att bilda smågrupper eller exkluderande undervisningsformer (Ahlberg, 2009).

Grundsärskolan, med sin egen skolform, bidrar inte till ökad delaktighet, åtminstone inte på organisationsnivå. En placering i grundsärskolan kan vara stigmatiserande för eleven med känslor av att vara särskild eller att vara i behov av hjälp. Samtidigt kan en sådan placering innebära ökade möjligheter till social eller uppgiftsorienterad delaktighet under skolsituationen. Alltså innebär placeringen i sig såväl möjligheter som begränsningar

(Berhanu & Gustavsson, 2009). Det finns olika faktorer som påverkar elevens förutsättningar till delaktighet i skolan. Några viktiga faktorer är tillgång till hjälpmedel som kan vara viktiga redskap i den sociala eller språkliga utvecklingen. Även personalens kompetens samt elevens sociala tillhörighet främjar delaktighet (Berhanu & Gustavsson, 2009).

Ytterligare ett exempel på hur man kan se på delaktighet utifrån olika aspekter finns att hämta i den delaktighetsmodell som utarbetats av Szönyie och Söderqvist-Dunkers (2013). De visar på olika aspekter som alla påverkar elevens delaktighet i en grupp. Aspekterna är samhandling, tillhörighet, tillgänglighet, engagemang, autonomi och erkännande. Genom att studera dessa aspekter i olika kulturer, exempelvis i undervisningskulturen, menar de att man kan synliggöra möjligheter eller hinder för delaktighet. Här ses alltså samhandling som en av flera viktiga aspekter för att eleven ska vara delaktig. Vikten av samhandling är att man genom att arbeta med gemensamma, välplanerade och strukturerade aktiviteter ges goda förutsättningar och skapar möjligheter till delaktighet. I gemensamma handlingar påverkas även engagemang och erkännande, vilket är två andra viktiga aspekter för delaktighet. I Östlunds (2012a) avhandling visade han att en hög tillgänglighet inom träningsskolan kan utgöra ett hinder för möten och skapandet av relationer. Han hänvisar också till tidigare forskning som visar att elever med flera funktionshinder ges mindre möjligheter till att ta initiativ till interaktion med jämnåriga i miljöer med hög personaltäthet. Detta får i sin tur betydelse för elevernas lärande, deltagande och identitetsskapande (Östlund, 2012a).

3.4.3 Interaktion för att utveckla språkliga förmågor

Den språkliga utvecklingen är beroende av interaktion och kommunikation i klassrummet (Skolinspektionen, 2010). De menar vidare att genom interaktion i klassrummet utmanas samt utvidgas elevernas perspektiv vilket stärker lärandet (Skolinspektionen, 2010). Oavsett vilket ämne som vi talar om är språket grundläggande för eleven och en förmåga som återkommer i alla ämnen är den att kunna använda (ämnesspecifika) ord, begrepp och symboler (LGR 11). Vygotskij var från början en språkforskare men kom att göra tvärvetenskapliga studier om barns utveckling. Han menar att det sociala samspelet är den viktigaste drivkraften för ett barns utveckling och lärande. I detta samspel är språket den utlösande mekanismen. Språket och kommunikationen ses som avgörande för lärandet hos individen (Strandberg, 2006). För ämnesundervisning i skolan innebär det bland annat att beroende på hur undervisningen möjliggör ett lärande inom olika kunskapsområden så öppnar det också för att utöka elevernas ordförråd. Att samtala har stor betydelse för förmågan att kunna läsa och skriva. Genom samtal tränas eleven i att beskriva, tolka, förklara, värdera och göra kopplingar till egna erfarenheter (Nettelbladt & Salameh, 2013). Detta stöds av Dysthe (2003) som också menar att lärande sker genom samtal, men även av skrivande. Hon talar om ett flerstämmigt klassrum som kännetecknas av att eleverna inte bara ska lyssna till läraren utan tränas i att lyssna till varandra också. På så vis kan eleverna få syn på att det finns olika uppfattningar eller tankar. Genom att läraren uppmärksammar denna variation kan också elevernas tänkande och lärande utvecklas.

Caroline Liberg är professor i utbildningsvetenskap med inriktning på läs- och läroprocesser och hon betonar vikten av att man inom skolan skapar goda förutsättningar för barns utveckling inom språk, samspel och kommunikation. Hon betonar pedagogens förhållningssätt för ett samlärande. Genom att främja kommunikation i undervisningen utvecklas inte bara elevens språkliga förmåga utan också elevens förmåga att samarbeta med andra. Detta är viktiga bitar för att kunna delta aktivt i samhälleliga demokratiska processer

(Bjar & Liberg, 2003). Med kommunikation i klassrummet så synliggörs att man kan tycka och tänka olika runt ett fenomen vilket uppmärksammar eleverna om att det finns variationer (Skolverket, 2009).

> ”Idag betraktar vi barns samarbete på ett annat sätt … Genom erfarenheter och forskning vet vi att barn tillsammans med kamrater får sätta ord på tankar och handlingar och reflektera över verkligheten, struktur och sig själva. Språkliga uttryck i samspel med andra hjälper barn att bli medvetna om sina tankar och sitt lärande. Numera framhålls gruppen och kollektiva insatser i pedagogiska sammanhang som en grogrund för människor att hitta sin identitet, öka sitt självförtroende och känna trygghet tillsammans med andra” (Williams, 2006, s.13).

Williams (2006) har i sin forskning visat att barns lärande utvecklas i samspel och kommunikation med kamrater. För att utveckla ett samlärande bland barn är det två viktiga faktorer som spelar in menar hon. Dels är det en tillåtande miljö där förutsättningar för samlärande finns. Här handlar det om hur barnen är placerade i klassrummet, vilka möjligheter som finns för att använda talutrymmet tillsammans med såväl de andra eleverna som med de vuxna. Den andra faktorn handlar om pedagogens attityd vilket också är en viktig roll för att barn ska lära sig att bli samlärande. Här handlar det också om på vilket sätt de vuxna stöder eleverna i att tala eller uttrycka sig i olika former. Hon menar att barn har olika kompetenser och erfarenheter samt att de ser olika ut beroende på vilket innehåll som för stunden är aktuellt. I ett livslångt lärande behöver barn lära sig att se varandra som källor till kunskap där den vuxnes medvetenhet skapar förutsättningar för kommunikation och samspel i elevgrupper. För att utveckla kommunikationen och samspelet i klassrummet blir en viktig fråga hur lärarna uppmärksammar eleverna på att de kan samarbeta, lära av varandra och bli medvetna om varandras olikheter.

3.4.4 Lärande och kommunikation i grupp

Forskning om hur lärare organiserar sin undervisning visar att lärarna under 1970- och 80-talen stod för ca sextio till sjuttio procent av talutrymmet i ett klassrum. Detta har förändrats under de senare åren och idag är det uppskattningsvis hälften av tiden i klassrummet som används åt så kallad katederundervisning (Sahlström et. al., 2013). Teorier om lärandets karaktär är många och där flera snarlika begrepp används, exempelvis kooperativt lärande, samlärande, samarbetsinriktat lärande, kollektivt lärande. För att uppnå lärande har olika traditioner utvecklat olika metoder eller tankemodeller hur man t.ex. grupperar eleverna eller stöttar ett utvecklande samarbete. Jensen (2012) har forskat om lek, lärande, interpersonell kommunikation samt kommunikation i klassrummet. Han redogör för fyra olika sätt att kommunicera i relation till lärande i ett klassrum. Dessa är:

1. Kommunikation i dyader (ett par) eller triader.

När elever delas in i dyader eller triader är det lättare att fokusera på uppgiftens innehåll än då grupperna är större och där tid tas till att etablera roller och relationer. Förmågan att imitera är en positiv faktor för organiserande i form av dyader (Jensen, 2012). Detta är något som kan kopplas till Vygotskij som menade att mycket av vad vi lär har vi lärt av andra samt att imitation är nyckeln till socialt lärande. Han menar vidare att de bästa förutsättningarna för att lärande ska ske är då en elev handleds av andra, mer kunniga, barn eller vuxna (Strandberg, 2006).

2. Kooperativt lärande

Med kooperativt lärande menas att man samarbetar i mindre grupper mot gemensamt mål. För att detta ska fungera på bästa sätt bör gruppens medlemmar vara överens om vad som är målet med uppgiften samt hur man ska nå det. Det finns en hel del svårigheter med att arbeta i grupp, exempelvis risken att arbetsfördelningen blir snedfördelad, att uppgiften är alltför kognitivt krävande för någon eller några i gruppen, att gruppen är så stor att någon eller några elevers insats inte behövs. Å andra sidan finns det flera studier på att kooperativt lärande är ett effektivt sätt att lära sig och att elever lär sig bättre om de lär tillsammans. Det finns mycket som visar att grupper behöver ges stöd i grupparbeten. Detta är dock betydligt mer tidskrävande än då läraren talar och styr kommunikationsmönstren och vem som ska få ordet (Jensen, 2012). Genom att organisera undervisningen i form av grupparbete främjas språkutvecklingen genom att variationen blir större. Eleven får höra språket talas av andra än läraren. Dessutom innebär grupparbete att elevens ansvar blir större på att göra sig förstådda och blir själva aktiva i att formulera sig (Gibbons, 2013).

3. Kollaborativt lärande

Med kollaborativt lärande menas att man samverkar och hjälper varandra. Exempelvis kan man ta del av varandras åsikter eller kunskaper vid samtal, eller så kommenterar man varandras uppgifter eller arbeten. Att ha ett kollaborativt lärande kräver en hög grad av kommunikation. På vilket sätt exempelvis läraren ställer frågor påverkar möjligheten till kollaborativt lärande i form av diskussioner och individuellt lärande.

4. Katederundervisning eller föreläsning

Enligt flera studier har inte denna form samma positiva påverkan för lärandet, men att de i vissa fall kan ha likvärdig effekt (Jensen, 2012). Å andra sidan menar Göransson (2004) att det skiljer sig markant åt i forskningsläget där det finns mycket forskning på lärande utifrån olika samarbetsinriktad undervisning medan forskningen inte alls ägnat lika stor del åt effekter av så kallad katederundervisning. Hur aktiv en elev är under lektionen påverkar hennes lärande vilket ställer krav på läraren att låta eleverna vara aktiva (Jensen, 2012).

En annan relativt tongivande teori om det gemensamma lärandet finns att hitta hos Dylan Williams (2013). Han visar i sina teorier om formativt lärande flera exempel på hur man på klassrumsnivå kan organisera undervisningen i ett gemensamt lärande. Han har identifierat fyra nyckelfaktorer som höjer elevens lärande. Dessa är:

- Motivation. När elever hjälper varandra ökar också insatsen i gruppen.
- Social sammanhållning.
- Personalisering, d.v.s. eleverna tar hänsyn till varandras svårigheter och kompenserar för dem
- Kognitiv utveckling. Elever som hjälper varandra utvecklas genom att förklara för andra.

För att det kollaborativa lärandet ska fungera krävs dels ett gruppmål och dels en individuell ansvarsskyldighet (Williams, 2013), vilket stämmer överens med flera teorier eller tankemodeller kring samarbetsinriktat lärande som Göransson (2004) skriver om. Hon väljer dock istället att använda sig av begreppet samarbetsinriktat lärande som utgår från lärande i mindre grupper. Det finns en modell som brukar användas då elever med funktionshinder ingår i en klass och som utgår från att samspel har stor betydelse för lärandet. Principen om hur man grupperar utgår då från heterogenitet, där olikheterna ses som tillgång i lärandet och där stor vikt läggs vid att skapa ett ömsesidigt beroende i gruppen. Genom att exempelvis tilldela olika roller i gruppen, som materialansvarig, tidsansvarig eller ledare, eller genom att

tilldela olika uppgifter i gruppen, skapas ett positivt och ömsesidigt beroende inom gruppen. Utöver gruppens gemensamma mål kan man också ha individuella mål vilket innebär att alla eleverna kan lyckas. Även om denna modell är utarbetad utifrån samverkan över skolformer så menar Göransson att samarbetsinriktat lärande inte bara är något som man ska träna på under tillfällen då man har gemensam undervisning med grundskola-grundsärskola utan att detta är ett, av flera, sätt att utveckla undervisningen "… i ett försök att öka förutsättningarna att utveckla delaktighet och gemenskap; som en liten del i strävan att utveckla en inkluderande skolverksamhet" (Göransson, s.228).

3.5 Samspel hos barn med utvecklingsstörning

I litteraturgenomgången har jag visat hur samlärande hänger samman med såväl delaktighet som kommunikation och att samlärande har stor betydelse för det egna lärandet. Genom att dela erfarenheter skapas mening och förståelse. I LGR 11 (Skolverket, 2011) kan man bland annat läsa att man genom samlärandet fostrar demokratiska medborgare. Frågan är om detta gäller för alla människor oavsett eventuella funktionsnedsättningar. Detta ska jag fortsättningsvis fokusera på genom att se vad som forskats och skrivits om gällande samlärande hos barn med utvecklingsstörning.

Nordström (2002) har intresserat sig för barn med utvecklingsstörning och hur de samspelar. Hennes utgångspunkt var att söka reda på vad som händer i samspel där barnens förutsättningar är olika, vilket det är då barnet har en utvecklingsstörning. De metoder hon använde för att samla in material var att observera 25 elever i grundsärskolan på skolgården samt på fritids och dessutom genom intervjuer med elever, pedagoger samt föräldrar. Resultaten visade ett mer aktivt samspel samt högre deltagande på jämlika villkor mellan barn med utvecklingsstörning jämfört med samspelet med andra barn. Samspelet mellan barn med utvecklingsstörning kännetecknades av motivation, glädje och trygghet medan samspel med andra barn präglades av ojämlikt samspelsmönster med lite inflytande. Desto större krav som ställdes på kommunikationsfärdigheter som exempelvis abstrakt kommunikation, planering eller överblick, desto tydligare blev olikheterna vilket enligt Nordström försvårar gemensam aktivitet. Trots dessa resultat menar hon att barn med utvecklingsstörning behöver samspela med alla barn, både med och utan funktionsnedsättning. Hon lyfter fram två olika aspekter av kamratrelationer. Dels en utvecklingsmässig aspekt som innebär att jämlikheten i barns relationer innebär att båda har ungefär samma inflytande över samspelet där de på ett likvärdigt plan förhandlar fram vad de ska göra. Här är den sociala samt den kommunikativa kompetensen viktig för relationerna vilket bland annat innebär en förmåga att kunna ta den andres perspektiv, tolka sociala antydningar eller kunna uttrycka sig. Den andra aspekten berör känslan av att vara delaktig eller tillhörigheten till en grupp. Här fyller samspelet en funktion av ömsesidig meningsfullhet (Nordström, 2002).

Omfattningen av en persons utvecklingsstörning har betydelse för interaktionen med andra. Det kan till exempel handla om större eller mindre svårigheter att tolka och förstå olika reaktioner från omvärlden liksom det även omvänt kan vara svårt för andra att tolka och förstå personer med utvecklingsstörning. Genom ett samlärande i heterogena grupper underlättas lärandet där man genom att undersöka och resonera skapar förståelse för omvärlden. Man kan öka kvalitén i särskolan genom att öka elevens delaktighet och inflytande samt genom att ha variation i innehåll och arbetssätt (SOU 2004:98).

Barn med utvecklingsstörning är som redan påtalats en heterogen grupp och där man inte kan beskriva språk eller kommunikationsutveckling i generella ordalag. I språkutvecklingen finns flera olika aspekter, där de språkliga problemen kan relateras till antingen språkets form, dess innehåll eller dess användning. Till språkets form ingår alla de olika språkliga uttryck genom exempelvis tal, tecken, mimik, gester, skrift med mera. Språkets innehåll handlar om det som själva kommunikationen handlar om, där elevens kunskaper om sig själv och sin omvärld skapar grunder för ord- och begreppsuppfattning. Språkets användning, vilket också kallas för den pragmatiska aspekten, handlar om avsikterna med kommunikationen där man får anpassa språket efter situationen. Språkets användning påverkas av vilket behov barnet har av att kommunicera men också av den sociala situationen barnet befinner sig i samt omgivningens förväntningar. Olika typer av kognitiva funktionsnedsättningar kan visa sig i svårigheter i olika aspekter av språket samtidigt som barn inom samma diagnosgrupp också kan skilja sig åt vad det gäller de språkliga färdigheterna (Nettelbladt & Salameh, 2013).

Svårigheter i att uttrycka sig verbalt eller att man har negativa erfarenheter av interaktioner i exempelvis skolan är faktorer som flera gånger utgör ett hinder för en positiv utveckling av identiteten för barn med utvecklingsstörning. Viktiga relationer, till exempel med familjemedlemmar eller personal, är något som kan förstås som en identifikation i en minoritetskultur. Utifrån en sådan så kallad subkulturell förståelse innebär det att exempelvis andra personer med utvecklingsstörning skulle vara viktigt för tillhörigheten där man har en social gemenskap (Ineland et.al 2009). Något som kan störa det sociala samspelet är problemskapande beteende vilket inte är ovanligt hos människor med utvecklingsmässiga funktionshinder. I dessa fall får pedagogerna bland annat arbeta med metoder som främjar samspel. Barn med utvecklingsstörning har ofta svårigheter med central koherens vilket bl.a. innebär svårigheter att se orsakssamband. Genom att ha struktur kan man till exempel begränsa möjligheterna men samtidigt skapa förutsägbarhet (Hejlskov Elvén, 2009).

4 Metodval

4.1 Val av ansats och metod

Studien har för avsikt att söka reda på vilka möjligheter och hinder till samlärande som jag ser i SO-undervisningen för elever som är inskrivna i grundsärskolan. Syftet är också att se vilka kommunikationsmönster som framträder. Medan kvantitativa studier letar efter det genomsnittliga, det representativa, och fokuserar på förklaring, söker kvalitativt inriktade studier efter det speciella och förståelse (Björndal, 2005). Utifrån de upplevda svårigheter som det innebär att planera och genomföra en gemensam undervisning för elever i grundsärskolan strävar jag efter att upptäcka, identifiera mönster samt förstå (Widerberg, 2002) hur lärare organiserar SO-undervisningen. Därför anser jag att en kvalitativ ansats lämpar sig bäst för denna studie. Det hade varit tänkbart med en mer kvantitativt inriktad studie genom att till exempel mäta antal inlägg bland eleverna under lektionerna samt komplettera med en enkät till lärare om vilka faktorer som är viktiga vid undervisningssituationen eller åsikter om olika arbetsformer. Genom att istället låta studien vara av kvalitativ karaktär hoppas jag att få ökad förståelse för den komplexitet som jag vill påstå att organisering och genomförande av undervisning faktiskt är. För att samla in empirin har jag valt att använda en kombination av metoder, nämligen observationer och intervjuer med undervisande lärare, vilket är vanliga metoder inom den kvalitativa forskningen. Genom att komplettera observationer med intervjuer möjliggörs en så kallad tolkningshorisont som innebär att man kan jämföra det undervisande lärare gör med vad de säger (Fangen, 2011).

4.1.1. Observationer

Då jag vill ta reda på hur undervisningen organiseras samt kommunikationsmönster i undervisningen är observationer lämpligt som metodval i och med att det handlar om att studera strukturer som kanske kan vara svåra att klä i ord för de som är delaktiga (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007). Genom att observera undervisningen ges en möjlighet att få en inblick i hur lektionerna faktiskt ser ut och vilka möjligheter eller hinder som framträder samt upptäcka kommunikationsmönster i undervisningen. Observationer innebär att man iakttar någonting väldigt uppmärksamt och syftar till att söka kunskap om människor och grupper i deras naturliga sammanhang. Då man har valt observationer som metodval är det sex faktorer man behöver ta hänsyn till (Esaiasson et.al. 2007). Dels har det att göra med karaktären på deltagandet: från passivt till aktivt. I mina studier föll det sig naturligt att jag hade ett relativt passivt deltagande. Jag satt för det mesta på en stol längs någon vägg och antecknade men gick också runt i klasserna och kollade vad de gjorde. För att inte betraktas som en utomstående expert (se kapitlet om etiska aspekter) ville jag inte ha en alltför passiv observatörsroll med risk för att eventuellt påverka negativt genom att göra situationen kravfylld eller stressande. Det innebar att jag försökte att inte anteckna konstant utan istället såg jag till att ta pauser, titta upp och få ögonkontakt med såväl de vuxna som med eleverna för att på så vis försöka visa på mitt intresse. Esaiasson et.al. (2007) skriver angående deltagandets karaktär att man måste känna sig fram vad som är rätt beteende, att man inte kan vara alltför fyrkantig utan känna av på vilket sätt ens deltagande ger ökade möjligheter till information. Vid några tillfällen frågade framförallt lärarna mig kring innehållet i undervisningen och då svarade jag naturligtvis efter förmåga. I den stora klassen som jag deltog i var mitt fokus på hur undervisningen formades för eleven som var inskrivna i grundsärskolan. Det innebar att jag valde att sitta nära dem för att höra och observera vad de

sa och gjorde. Inför observationerna kändes det aningen beklämmande och jag var orolig att de skulle känna sig utpekade. Dock fick jag snabbt ett gott och hjärtligt gensvar från dem och de var inbjudande vilket visade sig i att de log mycket mot mig, ville visa och berätta vad de arbetade med och även genom klappar på min arm.

Den andra faktorn berör längden på kontakten: från kort stund till flera år. Vid observationer ska man inte vara alltför fokuserad på hur lång tid man är ute och observerar utan istället tänka på kvaliteten i det material som man får (Esaiasson et.al. 2007). En tredje faktor är inslaget av manipulation: från obefintligt till dominerande. Risken för manipulation av miljön tror jag var liten under mina observationer i och med att det fanns en öppenhet kring syftet med mitt deltagande samt att jag under lektionerna intog en relativt passiv deltagarroll. Den fjärde faktorn har att göra med öppenheten med avsikterna: från dold till total kännedom. Redan vid första kontakten med lärarna presenterade jag det övergripande syftet med min studie, däremot berättade jag inte om precisa frågeställningar. Dels för att dessa kom att omformuleras under studiens gång och dels för att låta undervisningen ha sin gång utan att alltför mycket riskera att påverkas av vad jag vill se. Då det inte kom några frågor om mer detaljerat fokus för min studie blev det heller ingenting som låg mellan utan jag uppfattade det som att det övergripande syftet räckte som öppenhet med mina avsikter.

Den femte faktorn handlar om konstruktionen av miljön: från naturlig till artificiell. För denna studie sker observationerna under helt naturliga omständigheter då det är lektionstillfällen som följer enligt schemat. Den sista faktorn att rör datainsamlingen*:* från standardiserad till öppen. Inför första observationstillfället hade jag gjort ett noggrant observationsschema som jag planerade att följa. Det tog inte lång tid in i lektionen innan jag insåg att schemat var alldeles för omfattande och svårt att hantera. Jag la det åt sidan och fortsatte med mera öppna observationsanteckningar men utifrån syftet för att endast anteckna sådant som är av intresse för studien. Direkt efter varje observationstillfälle satte jag mig och förde över anteckningarna till datorn medan jag hade händelserna färska. I dessa anteckningar gjorde jag först beskrivande anteckningar av vad jag observerat. Därefter gjorde jag några reflektioner kring det som observerats. Vid observationer kan man skilja mellan empiriska, metodologiska samt reflekterande fältanteckningar (Esaiasson et.al., 2007) men i mina anteckningar hamnade eventuella metodologiska anteckningar tillsammans med de reflekterande.

4.1.2 Intervjuer

Observationer ger inte svar på människors intentioner med sina handlingar (Esaiasson, et.al 2007) och för att komma åt dessa intentioner har jag valt att komplettera observationerna med intervjuer. Genom att använda intervjuer som ytterligare metodval ser jag en chans till att få lärarna att reflektera över varför de organiserar undervisningen som de gör, om det ligger medvetna val bakom och vad detta grundar sig i. Intervjuer ger en möjlighet att ta reda på lärarnas uppfattning och reflektioner om samlärande samt pröva detta mot vad som framkommit under observationerna. Att använda sig av en kvalitativ forskningsintervju innebär en möjlighet att förstå den levda vardagsvärlden ur den intervjuades egna perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009), vilket i denna studie innebär att man som undervisande lärare konstant fattar beslut kring undervisningen. Genom intervjuerna möjliggörs att ta reda på lärarnas förhållningssätt. Denna inställning kan visa sig i såväl deras upplevelser som deras uppfattningar. Trots att detta är av olika karaktär så anser jag att såväl lärarnas uppfattningar som upplevelser kan ge bidrag till att förstå vad som möjliggör respektive vad som försvårar ett samlärande i SO-undervisningen. Även om en lärare är av en uppfattning så kanske

omständigheter, medvetna eller omedvetna, resulterar i att utförandet, vilket i detta fall är organiserandet av undervisningen, påverkas. Utifrån studiens syfte ser jag att detta är ett metodval som kan generera kunskap och förståelse kring hur man som lärare organiserar undervisningen och vad det får för konsekvenser för kommunikationsmönster och förutsättningar för samlärande.

Forskningsintervjun är enligt Kvale och Brinkmann (2009) ett professionellt samtal där kunskap konstrueras i interaktion mellan den som blir intervjuad samt den som intervjuar. Det finns inte så mycket av standardregler inom den kvalitativa forskningsintervjun, utan kan snarare ses som ett hantverk som kräver att intervjuaren är väl insatt i området som intervjun handlar om samt att intervjuaren är medveten om de teoretiska problem som kan hänga samman med detta metodval. För min del innebar det att jag ville vara så väl påläst inom området som möjligt innan intervjuerna kom till stånd vilket gjorde att jag bokade in tider för intervjuer i ett sent skede av empiri-insamlandet. Det gav mig mer tid att läsa in mig på området. En annan fördel med att avvakta med intervjuerna var att observationerna öppnade upp för frågor som jag inte kommit mig för att fråga om det varit omvänd ordning. Det ledde också till att jag parallellt med observationerna läste böcker och texter, fast med lite andra ögon i och med vad observationerna öppnade upp. Under intervjuerna använde jag mig av en halvstrukturerad intervju vilket innebar att försöka förstå teman i den intervjuades värld utifrån det egna perspektivet. De teman som intervjuerna kretsade kring var klassrummets fysiska rum och val av placering/möblering, motiveringar till val av olika arbetsformer samt när samlärande fungerar bra respektive inte.

4.2 Urval

För att få ett så fruktbart urval som möjligt för studiens syfte ville jag inledningsvis komma åt speciallärare som undervisar i SO för elever i grundsärskolan Det innebar att jag kom att använda mig av ett så kallat strategiskt urval (Stukat, 2005) där kriterierna var undervisande speciallärare med behörighet att undervisa i SO och som undervisar elever i grundsärskolan. Björndal (2005) lyfter fram ämneskunskap som en faktor som kan ha stor betydelse för kvaliteten på observationerna, vilket styrker valet att låta begränsa studien till SO - ämnet då det är inom detta område som jag har behörighet och kompetens. Inledningsvis skickade jag ut mail till ett flertal skolor, både rektorer, arbetslag och lärare. Kontaktuppgifter hittade jag genom att gå in på kommuner och skolors hemsidor. Jag fick svar från de flesta skolor som tackade för visat intresse men av olika anledningar inte kunde ta emot mig och där det snäva urvalet var en faktor. Det innebar att jag insåg att det var för snävt urval och fick därför nöja mig med lärare som undervisade i SO för elever inskrivna i grundsärskolan och alltså fick lämna kriteriet om speciallärarexamen.

För att komma i kontakt med tänkbara lärare samt i ett försök att bli mer personlig i förfrågan kom jag på att man kan få reda på aktuella lärare genom ett webbverktyg som används av många skolor och där många lärare lägger upp sina pedagogiska planeringar i en skolbank. Genom att välja planeringar för SO i grundsärskolan samt välja aktuella planeringar, det vill säga planeringar som är gjorda detta läsår, fick jag flera namn på lärare som jag kunde kontakta. Det visade sig vara ett bra förfarande och snart var det några lärare som kunde vara aktuella. Men, urvalsproceduren försvårades ytterligare i och med att önskan var att delta i SO-undervisningen samtidigt som jag bara är ledig för studier från mitt eget arbete två dagar i veckan. Bland lärarna hittade jag till slut två stycken som hade ett schema som skulle kunna gå ihop med mitt eget schema, dock innebar det att jag fick ledigt under några eftermiddagar

av min rektor för att kunna närvara på några lektioner. Det föll sig dessutom att en av dessa lärare undervisade i en grundskoleklass fast där en var inskriven i grundsärskolan, en annan nyligen utskriven samt flera elever i behov av särskilt stöd. Då jag inledningsvis egentligen hade tänkt studera undervisningen som bedrivs inom grundsärskolan innebar det att jag nu kom till ett kritiskt läge och där jag fick ta ställning till hur jag skulle gå vidare. Efter noga överväganden kom jag fram till att gå vidare med denna kontakt. Dels för att denna kontakt motsvarar de kriterier som fastställts, nämligen undervisande och behörig SO-lärare för elever inskrivna i grundsärskolan. Dels för att val av undersökningsgrupp hade varit betydligt svårare än väntat samt att deras lektionstillfällen skulle passa in med mina studielediga dagar. Istället för att studera undervisning för klasser inom grundsärskolan kom det nu att bli studier av undervisning för elever inskrivna i grundsärskolan vilket jag vill tro skapar ett bredare urval. Stukat (2005) skriver att man i kvalitativa studier ofta vill få en variation och inte ett antal likartade fall och då undervisningen för elever inskrivna i grundsärskolan kan se olika ut motiverade det möjligheten att hålla fast vid de kontakter jag fått. Stukat (2005) skriver även att man genom variation i undersökningsgrupper kan leta efter kvalitativt skilda kategorier.
Vid kvalitativa studier är svårt att ange ett visst antal personer som ska medverka i studien utan istället får man försöka uppskatta arbetsinsatsen som krävs med intervju, transkribering och analys och sätta det i relation till uppsatsens omfattning (Stukat, 2005). Jag valde att intervjua två lärare vilket i kombination med observationerna föreföll vara rimligt.

4.3 Genomförande

Efter att kommit i kontakt med lärare som undervisade i SO samt som dessutom hade lektioner under tider som jag hade möjlighet att närvara på, skickades ett informationsbrev ut till alla vårdnadshavare (bilaga 1). Då ingen motsatte sig mina besök så bestämdes mer exakt vilka dagar som jag skulle komma vilket resulterade i att vi bokade in observationer under en åttaveckorsperiod. Anledningen till att observationerna var så utdragna i tid berodde dels på att SO – lektionerna bara hölls vid ett par tillfällen i veckan per klass samt att det inträffade lovdagar under undersökningsperioden. I Axaklassen (se vidare i kapitel 5.1 för presentation av klasserna) deltog jag under fyra lektioner á 60 min. I Boklassen deltog jag i fem olika lektionspass, tre som varade i 55 minuter, en som varade i 50 minuter samt en som varade i 40 minuter. Till observationerna tillkom även mer informella samtal som uppstått i anslutning till observationerna. Dessutom bokades en separat intervju in i slutet av observationsperioden. Intervjuerna varade i 37 minuter respektive 42 minuter. Transkriberingen kom att resultera i 28 A4-sidor för Boklassen respektive 18 A4-sidor för Axaklassen, d.v.s. totalt 46 sidor.

4.4 Analys

Analyser av såväl observationsdata som data som samlats in från kvalitativa intervjuer liknar i stor utsträckning varandra (Esaiasson et.al., 2007) vilket innebär att jag i analysstadiet använt mig av liknande metod för båda. Den analysmetod som jag använt mig av är meningskategorisering som innebära att empirin kodas i kategorier (Kvale, 1997). Genom kategorisering kan en stor text struktureras i kategorier som förslagsvis hämtas från teorin (Kvale, 1997). Detta har jag valt att göra genom att kategorisera empirin utifrån studiens frågeställningar. Tolkningsprocessen gick till enligt följande: alla transkriberingar från såväl observationerna som intervjuerna lästes flera gånger. Därefter klippte jag ut de delar i utskrifterna som jag tolkade som antingen möjligheter för samlärande, hinder för samlärande eller kommunikationsmönster. Under dessa tre huvudkategorier hamnade alltså en större

textmassa som därefter kategoriserades i underkategorier. Att skapa dessa underkategorier var en del i tolkningsprocessen där dessa kategorier växte fram och som successivt ledde fram till resultatet. Genom variation i undersökningsgrupper, som det i detta fall har varit, kan man enligt Stukat (2005) leta efter kvalitativt skilda kategorier vilket också delvis blev fallet för de båda skolorna. Dessa kom sedan att diskuteras i den avslutande analysen utifrån teorin. Resultaten som kommer i kvalitativa studier måste tolkas vilket ställer krav på hur man förhåller sig till empirin. Dessa tolkningar blir påverkade av såväl förförståelsen samt av den teoretiska förankringen som görs i tolkningarna (Fangen, 2011).

4.5 Etiska aspekter

I studien har jag tagit hänsyn till de forskningsetiska kraven från Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2011). Deras fyra huvudkrav för forskning är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. Inför observationerna informerades elever och vårdnadshavare genom ett informationsbrev (se bilaga 1) i och med att de inblandade själva har rätten till att samtycka om de vill delta eller inte. I detta framgick syftet med studien och information om hur jag behandlar mina anteckningar. Uppgifter om deltagarna är det enbart jag som kommer åt och i anteckningarna användes fingerade namn. Det insamlade materialet används endast för studien och kommer att raderas när uppsatsen är avslutad. Mellanmänskliga metoder ställer etiska krav på forskaren (Aspers, 2011). För denna studie skulle det kunna innebära att man blir vän med de som studeras och utvecklar relationer. Då observationerna skedde i strukturerad form, inom klassundervisningen, bör den risken inte vara så stor jämfört med om man varit deltagande observatör under hela skoldagar och tillbringat all tid tillsammans med eleverna (Aspers, 2011).

En annan etisk aspekt i samband med observationer är att ha någon typ av uppföljning vilket en intervju ett exempel på. På det sättet ges läraren en chans att kommentera och förhålla sig till den bild han eller hon tror att vi fått från observationerna (Widerberg, 2002). Vad det gäller etiska aspekter kopplat till intervjuer menar Kvale och Brinkmann (2009) att den mänskliga interaktionen i intervjun påverkar intervjupersonen och att det följer flera etiska frågor till intervjuforskning. De skriver bland annat att ”man måste överväga vilka de personliga konsekvenserna blir för undersökningspersonerna, till exempel stress under intervjun eller förändringar i självuppfattning” (Kavle & Brinkmann, 2009. s.79). I båda klasserna som jag besökte, presenterades jag som ”experten”. Den ena läraren berättade också vid vårt första möte att klassen var väldigt nyfikna och väntat hela dagen samt att han själv varit lite nervös. Även om det var i skämtsam ton båda gångerna, blev det något som jag etiskt fick förhålla mig till. Att jag skulle vara någon utomstående expert som studerade hur det egentligen går till ute på skolorna, var något jag medvetet ville avdramatisera genom att försöka ha ett ödmjukt förhållningssätt och genom att visa på ett genuint och ärligt intresse för deras skola och undervisning.

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Validitetsproblem är en orsak till att det inte är många forskare som enbart använder sig av observationer som metod. Det finns helt enkelt en risk i att man inte helt rätt förstår det som man observerar. Genom att kombinera metoder skapas en tolkningshorisont där man prövar det man observerar mot det som kommer fram i en intervju (Fangen, 2011). Dock så innebär en kvalitativ undersökning där man har valt ett strategiskt urval, vilket är fallet i denna studie,

att resultaten inte är representativa eller generaliserbara. Däremot kan man visa på mönster, uppfattningar eller variationer (Stukat, 2005) vilket jag hoppas kunna göra. Vid observationer är det avgörande för validiteten att anteckningarna speglar de ”sanna” beteendena (Göransson, 1995). För att inte riskera att undervisande lärare påverkades av de specifika frågeställningarna rörande samspel och kommunikationsmönster, valde jag att presentera det mer övergripande syftet med studien, nämligen hur undervisningen i SO organiseras och genomförs. Kvalitetssäkring av resultaten kan ske genom att låta tre olika grupper försäkra sig om att svaret är rimligt och att man har gjort en korrekt presentation. Dessa grupper kan vara icke-bekanta till fältet, aktörer i fältet samt kollegor (Aspers, 2011). För min del innebar det att anhöriga, kolleger samt studiekamrater fick fylla detta behov för att hjälpa mig att se om jag lyckats att kommunicera resultatet.

Fangen (2011) menar att de bästa tolkningarna av det insamlade materialet ges när man kombinerar ett erfarenhetsnära med ett kritiskt perspektiv på det observerade. Om man lyckas med det, håller man en så kallad reflexiv distans både till ens tolkningar samt till deltagarnas yttranden. Då tolkningarna presenteras är det betydelsefullt att redogöra för mycket kontext så att läsaren förstår varför tolkningarna blev som de blev (Fangen, 2011) vilket är något jag försökt tänka på i min resultatredovisning. Studien är baserad på en liten undersökningsgrupp, undervisningen i två klasser respektive två lärarintervjuer, vilket innebär att resultatet inte är generaliserbart (Stukat, 2005). Det innebär att man kan fråga sig hur sanna eller pålitliga resultaten är som jag kommer fram till i undersökningen. Vad det gäller validitet så är det svårt att avgöra hållbarheten i de tolkningar som görs. Men genom att underbygga tolkningarna med teori, hänvisning till observationens kontext samt genom att hänvisa till andra jämförbara data så kan jag argumentera för att de tolkningar som görs är rimliga (Fangen, 2011). Vad gäller generaliserbarhet, eller överförbarhet, så är det inte alltid ett mål för kvalitativa studier. Man kan inte förvänta sig identiska resultat om olika forskare observerar samma organisation från olika vinklar. Däremot kan man förvänta sig att de båda resultaten kan vara kompatibla och inte motsäger den andres slutsatser (Fangen, 2011). Denna studie strävar alltså inte efter generaliserbara resultat, däremot hoppas jag att den är relaterbar vilket Stukat (200) förklarar som en svagare form av generalisering.

5 Resultat

Jag kommer nu att redovisa de resultat som framkommit i undersökningen. Enligt Stukat (2005) ska det i denna del inte innehålla någon utförligare diskussion eller några slutsatser däremot kan man kommentera och berätta vad resultatet pekar mot. I tolkningsprocessen utkristalliserades några underkategorier till studiens tre frågeställningar. Dessa underkategorier togs fram med stöd i vad litteraturgenomgången visade vilket gör att resultat på så vis knyter an till teorier från litteraturgenomgången. Däremot sparas vidare tolkningar och djupare resonemang till nästa kapitel. Inledningsvis presenteras klasserna som observerades samt undervisande lärare som intervjuades. Därefter presenteras resultatet och då undersökningsklasserna var av varierade karaktär har jag valt att presentera resultatet för skolorna var för sig. Med stöd i Esaiasson et.al., (2007) har jag i resultatet inte gjort någon uppdelning mellan empirin som framkommit från observationerna samt det som framkommit från intervjuerna utan de har sammanflätas.

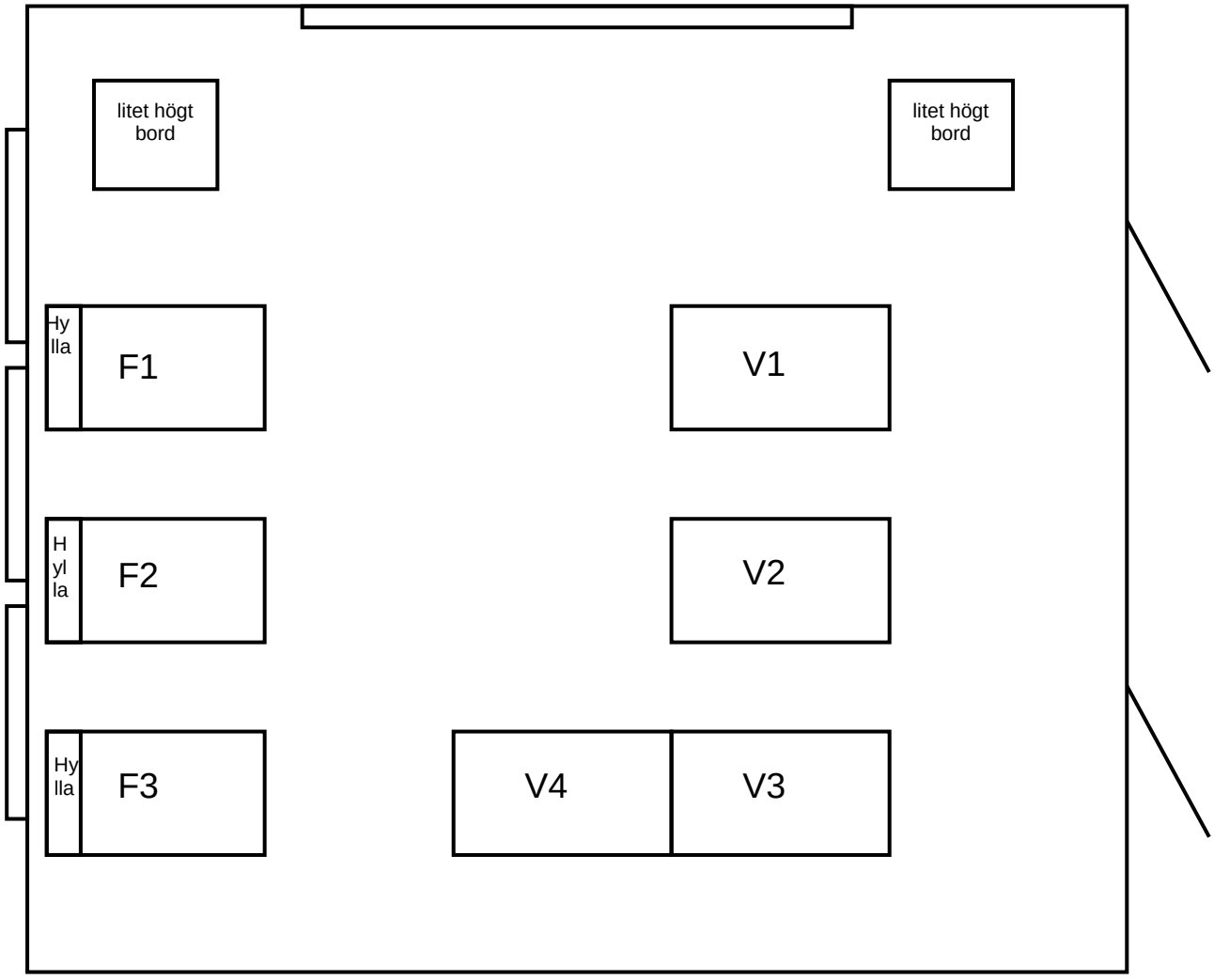
5.1 Presentation av deltagande klasser

Tabell 4.1 Undersökningsgruppen

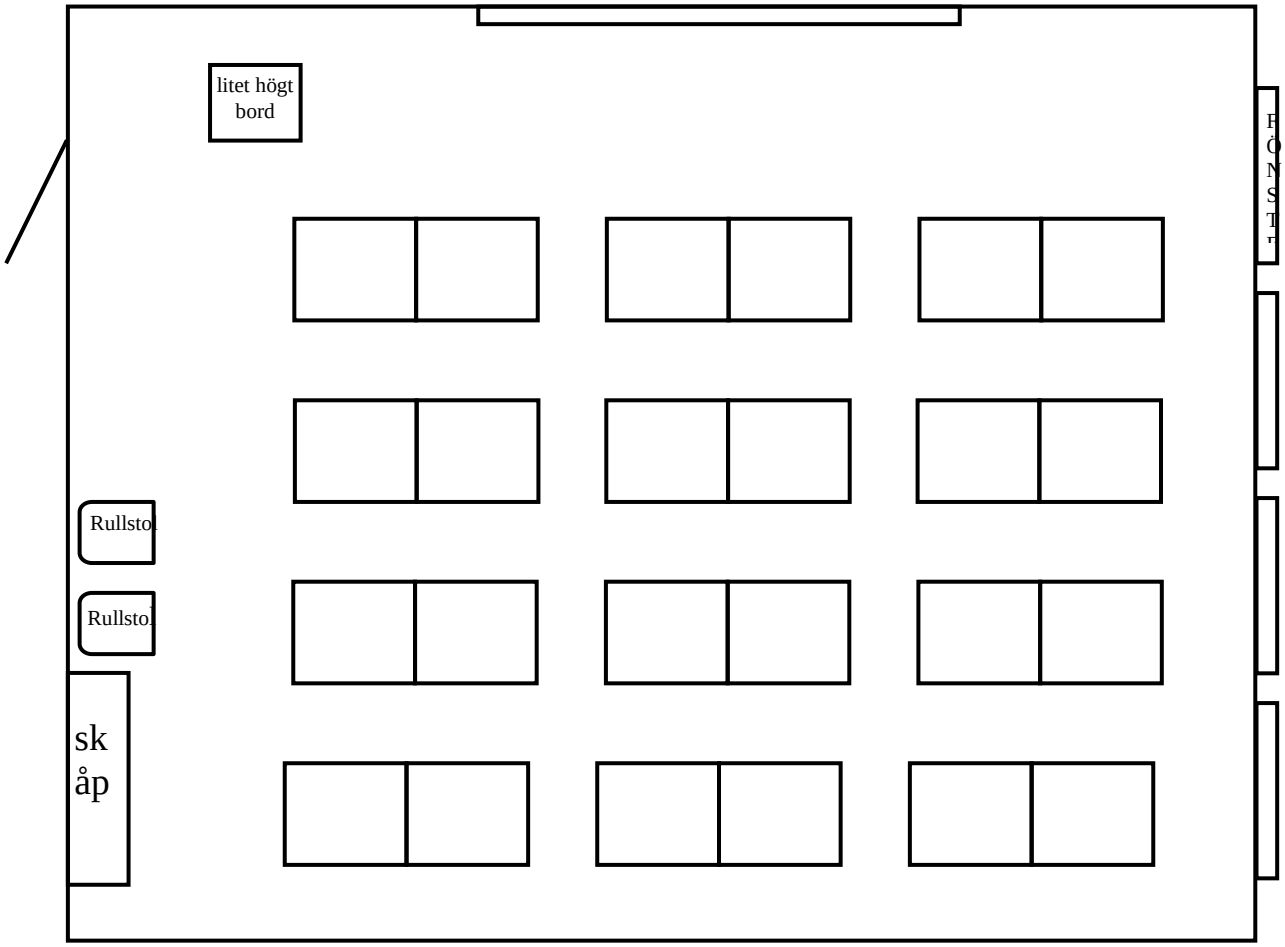
	Antal i klassen	Inskrivna i grundsär	Antal vuxna på lektionerna
Axaklassen	27	1 (1)	3 (1 SO-lärare,2 assistenter)
Boklassen	6-7	5-6 (1)	3 (1 SO-lärare, 1 special - lärare, 1 assistent)

Anm.1 Siffror inom parentes är elever som blivit utskrivna från grundsärskolan
Anm.2 I Boklassen tillkom en elev i klassen efter halva observationstiden. Denna elev har tidigare varit integrerad i grundskolan

Boklassen är en grundsärskoleklass i en F-9 skola som totalt rymmer ca 450 elever varav 70 av dem går i grundsärskolan. Fram till detta läsår har skolan bara haft F-5 men håller på att byggas ut och detta läsår har även åk 6-9 börjat läsa på skolan. Det innebär att boklassen har sin undervisning i ny skolbyggnad med helt nya lokaler. I boklassen går det sex elever men under studiens gång kom en sjunde elev som tidigare gått inkluderad i en grundskoleklass. Björn är lärare och ansvarar för SO-undervisningen. Som hjälp på lektionerna har han Birgitta som är speciallärare och som delar mentorsansvaret i klassen. Dessutom finns Bobbo med som assistent under lektionerna. Under en lektion var även bildläraren med, Lisa. Eleverna som finns med i studien har kvar sina beteckningar som jag gav dem vid observationerna, vilket framkommer av skissen.



Axaklassen är en grundskoleklass i en 6-9 skola om drygt 300 elever. Skolan byggdes på 1970-talet och ligger i en mindre ort. I klassen går det 27 elever varav en elev är inskriven i grundsärskolan, fortsättningsvis kallad för Sara. Det finns dessutom en annan elev som fortsättningsvis kallas Mirjam som varit inskriven i grundsärskolan men skrevs ut i samband med den nya skollagen men som är under utredning för en eventuell inskrivning igen. SO-lektionerna hålls av en lärare, Annika, och som stöd i klassen finns det två assistenter. Dessa är egentligen kopplade till Sara och Mirjam men berättar att de finns som stöd för hela klassen. Sara och Mirjam arbetade tillsammans med en annan elev, Axel, vilket gör att även hans namn skrivs ut i observationsanteckningarna. Övriga elever skrivs inte ut utan kommenteras enbart som ”elev”. Under observationerna studerades undervisningen i hela klassen men med särskilt fokus på Sara och hur organisering av undervisning samt förutsättningar till samspel visade sig.



5.2 Boklassens lektioner

Under de fem observationer i boklassen var det framförallt tre huvudsakliga arbetsområden som de arbetade med. Under en och en halv lektion innehöll undervisningen ett arbetsområde om olika kvinnor som gjort något för att förändra samhället till att bli bättre, mer jämlikt eller rättvist. Detta arbetsområde hade som mål att utveckla elevernas förmåga att jämföra och reflektera över historiska personer samt över levnadsvillkor vilket kopplades ihop med kunskapskravet att resonera över historien utifrån olika levnadsvillkor. Eleverna skulle även bedömas i hur de kunde beskriva mänskliga rättigheter eller diskrimineringsgrunder. Ett annat mål med arbetet var att eleverna skulle utveckla förmågan att söka, granska och värdera information från olika källor. Arbetet var organiserat i individuella arbetsformer vilket innebar att eleverna skulle söka och leta reda på information från olika källor och skriva om en självvald kvinna. Deras arbeten skulle sedan redovisas för klassen där de skulle berätta vem kvinnan var, när och var hon levde, vad hon hade gjort för ett rättvisare samhälle samt göra en jämförelse mellan hur det är att leva idag i Sverige med den tid och plats där kvinnan levde och verkade. Dessutom skulle eleverna redogöra för hur och var de hittat sin information.

Två och en halv lektioner arbetade eleverna med aktuella samhällsfrågor i olika medier. Målet var dels att utveckla förmågan att granska och värdera information från olika källor samt att kunna använda ämnesspecifika ord och begrepp. Detta skulle sedan komma att bedömas utifrån hur väl de klarade av att föra resonemang kring informationens trovärdighet och relevans samt utifrån hur de kan använda de ämnesspecifika orden i resonemang om olika samhällsfrågor. Den ena lektionen var upplagd så att alla elever i klassen inklusive två från grannklassen tillsammans tittade på veckans avsnitt av lilla aktuellt. Därefter delades klassen i två grupper där en grupp följde med den ena mentorn, Birgitta, till grupprummet och den andra gruppen stannade kvar i klassrummet med den andre mentorn, Björn. Jag var kvar i klassrummet hela lektionen. I grupperna skulle eleverna berätta om en av nyheterna som berört dem för att klassen sedan tillsammans skulle reflektera och diskutera nyheten. Den andra lektionen som handlade om aktuella samhällsfrågor var organiserad så att eleverna skulle gå in på sina datorer och läsa tidningen 8 sidor. De fick själva välja en nyhet från antingen inrikes, utrikes, sport, kultur eller vardagsnyheter men skulle se till att de tog från olika kategorier de olika lektionerna. Eleverna skulle därefter självständigt skriva om sin valda nyhet och hade till sin hjälp stödfrågorna:

1. vad handlar nyheten om?
2. vilka var med?
3. varför?
4. var hände detta?
5. när hände detta?

En halv lektion arbetade eleverna dessutom med nutidsfrågor som fanns på ett utskrivet papper och där det till varje fråga fanns tre svarsalternativ. Eleverna fick välja om de ville göra det själva eller tillsammans. Denna uppgift var något som Björn sa att de spontant tog in i ett läge då eleverna var trötta och det hade varit schemabrytande aktiviteter under dagen. Samtidigt som eleverna arbetade med frågorna satt Björn och Birgitta i grupprummet där de hade individuella samtal med eleverna om hur SO-undervisningen gick. Jag och assistenten Bobbo var då själva med övriga elever i klassrummet.

Den femte lektionen arbetade klassen med hållbar utveckling i samarbete med bildämnet. Klassen var egentligen indelad i två grupper, men vid observationstillfället var flera elever

frånvarande och resterande fick istället arbeta i samma grupp. Eleverna hade redan skrivit manus och skulle nu skapa film i skolans greenroom. Ett av syftena var att eleverna skulle utveckla sin förmåga att söka, granska och värdera information. Ämnesinnehållet berörde bland annat olika transportmedel och fordon utifrån ett historiskt perspektiv med målet att kunna ge förslag på olika val som bidrar till hållbar utveckling.

5.2.1 Möjligheter till samlärande

Övergripande fokus för detta kapitel är att urskilja möjligheter till samlärande och presentera det i ett resultat som vuxit fram då jag bearbetat och analyserat empirin. Det presenteras i form av underkategorier som skapats utifrån de mönster som framkommit

Val av arbetsformer
Först och främst skapas möjligheter att lära av och med varandra utifrån de val som läraren, Björn, ständigt gör kring sin undervisning och då inte minst val av arbetsformer. Utifrån ovan gjorda redogörelse för de olika områdena som klassen arbetade kring finns en bred variation i arbetsformer där det finns flera goda exempel på lektionsorganisatoriska möjligheter till samlärande. Dels innebär den återkommande fredagslektionen en sådan möjlighet genom dess form av att eleverna själva fick välja en nyhet som berörde att reflektera kring och som sedan öppnades upp för gemensamt samtal kring. Dessutom skapas möjligheter till ett samlärande i de grupparbeten som Björn berättade var något som återkom med jämna mellanrum och som för tillfället innebar filmskapande kring hållbar utveckling. Även om arbetsområdet om kända kvinnor framförallt bestod av individuellt arbete så innebar presentationsformen att eleverna fick berätta om sina valda kvinnor för varandra och alltså lyssna till och lära av varandra. M

Motivation genom att utgå från elevers erfarenheter
Det är flera gånger under observationerna som elevernas erfarenheter utnyttjas vilket främjar delaktighet och ett engagemang. Genom att diskutera och samtala om samhällsfrågor som berör eleverna, vilket är fallet då eleverna själva får välja vilka nyheter som ska diskuteras, visar dessa samtal att flera elever är delaktiga i samtalet genom att komma med inlägg. Vid ett tillfälle var klassen indelad i grupper där F2, V1, V2 och V4 var kvar i klassummet för att diskutera och reflektera över valda nyhetsinslag från Lilla Aktuellt. Efter att ha sett på lilla aktuellt ombads eleverna att välja varsitt inslag att samtala om i grupp.

Björn: ”OK, V1, vilken nyhet vill du ta upp?”
V1 funderar med handen för pannan.
V1:”Internet! Det skulle va trist!”
Björn: Vad handlade det om?”
V1:”Internetförbud. Hjärnan behöver vila och inte koncentrera sig så mycket, göra annat. Jag är dålig på det”
Björn: ”Är det någon annan som också är dålig på det?”
Flera nickar eller svarar ja.
F2:”Det beror på. När mobilen är sönder så är det inte så farligt. Jag kan leva utan mobil, jag är en sån som gillar att vara ute och hitta på saker.”
Björn: ”Du då V4?”
V4: ”Min lillasyster håller på med sin mobil hela tiden. “
Björn:”Skulle du klara dig utan?”
V1 och V2 börjar svara på frågan hur de skulle klarat det men tystas ner snabbt av Björn som ger frågan åter till V4.
V4: ”På läger är det bara på kvällarna vi har mobil”
Björn: ”Jaha, det är inte ok att ha mobilen hela tiden på läger. Är det så för er andra som är på läger också?”

V2: ”Ja på läger är det speltider. Jag skulle lätt klara mig en månad”
V1: ”Inte jag!”
V2: ”Är det inte beroendeframkallande?”
F2: ”Jo. I tonåren skriver man sms till varandra typ när man är 1 meter från varandra”
Björn: ”Vi kanske ska göra ett projekt i skolan hur länge vi klarar att vara utan?!”
V1: ”Nej”
F2: ”Nä, vi har flera ämnen där vi använder internet…bild, tekniken…”

Observation Boklassen

I ovanstående samtal är alla i gruppen delaktiga och gör reflektioner kring ämnet. Alla kan koppla internet till egna erfarenheter. Genom samtalet kommer de också in på att den moderna tekniken som internet är, även används och är viktig i skolarbetet. Vid ett annat tillfälle diskuteras att det är 70 års-jubileum i år till minne av krigsslutet.

Björn: ”Har du berättat för klassen om din mormor?”
V2: ”Nej”
Björn: ”Hon kommer från Finland va?”
V2: ”Ja, hon har brickor kvar”
Björn: ”Ja det var många som kom till Sverige från Finland under kriget och många av dem blev kvar här även efter kriget”
V2: ”Morfar överlevde inte. Men det var bra att Hitler förlorade, det var därför de bildade FN. “
V4: ”Var Hitler magisk?”
V1 skrattar
Björn berättar om vem Hitler var, att han bestämde i Tyskland men att de förlorade i kriget.

Observation Boklassen

Genom att läraren bjuder in V2 att berätta om sina personliga kopplingar så leds samtalet in på såväl brickor, Hitler och bildandet av FN som initieras av V2 och utvecklas sedan av Björn. Björn berättade under intervjun att V4 var en elev som var i behov av en hel del stöd i undervisningen. Dock visar utdraget att hon såväl här som vid andra tillfällen deltog i de gemensamma samtalen genom att göra reflektioner eller ställa frågor utifrån förmåga. Björn berättar också att några elever i klassen kan uppfattas som trötta på lektionerna och att de kan behöva extra stöttning där man måste hitta former som passar dem och som motiverar.

Jag - Om du jämför F3 och V1 med hur ni jobbar på fredagar när ni sitter i smågrupper och diskuterar, märker du nån skillnad då om man jämför med när de arbetar självständigt?
Björn - Ja, är det nånting som är intressant som de gillar så tar de för sig väldigt bra och kan föra en bra diskussion och ta det på allvar.

Intervju Björn, Boklassen

Verbal uppmuntran till samarbete

Vid flera tillfällen visar lärarna på förväntningar om att eleverna ska samarbeta och arbeta tillsammans vilket i några fall också leder till att eleverna sitter och arbetar i par istället för att arbeta självständigt.

Björn tackar eleverna för de fina presentationerna och visar på tavlan att de nu ska fortsätta med punkt 2, dvs nutidsfrågorna “Veckans 7 dagar”. Han delar ut varsitt papper till eleverna och berättar samtidigt att han och Birgitta kommer sitta i grupprummet under tiden och prata med eleverna en i taget. Han ger instruktioner om uppgiften och säger att de gärna får prata med varandra när de ska arbeta med uppgiften och att de gärna får gå in och söka på nätet för att hitta vad som finns att läsa om frågorna (…) F1 och F2 sätter sig tillsammans med frågorna. De läser högt och diskuterar vilket som är rätt av svarsalternativen. När de är osäkra gissar de på något svar och säger att de ska kolla upp sen i datorn om det stämmer. En fråga är formulerad med fyra meningar och handlar om en stad som ska flyttas p.g.a. att det är en gruva under staden. Eleverna diskuterar hur de ska formulera sig i sökfältet. F2 tycker det är svårt att veta men så kommer F1 med ett förslag och säger “Skriv så här; vilken stad ska flyttas 3 km?”. F1 skriver detta i sökfältet och utbrister “Hurra! Det är

Kiruna" då sökorden gav flera resultat som visade på Kiruna. De fyller i rätt alternativ och F2 säger sedan "Bra, nu tar vi nästa fråga".

Observation Boklassen

F1 och F2 tycks ha ett lustfyllt och ömsesidigt samarbete där de kommenterar frågorna, diskuterar tänkbara svar och går noggrant genom fråga efter fråga genom att tillsammans försöka leta efter information på internet. De skrattar åt en enkel fråga och tar nu in en tredje klasskamrat i samtal om nutidsorienteringen.

V1 har kommit tillbaka till klassrummet och sätter sig med nyhetsfrågorna.
V2 går in till grupprummet.
F1 och F2 säger till V1 att läsa fråga 6 (som undrar efter vilken stad nöjesfältet Liseberg ligger i). F2 skrattar och säger "Den är aslätt, asså kan man inte den så kan man ingenting, eller hur?!"
V1 läser frågan och säger sedan "What the fuck!" och tittar på F1 och F2 och ler stort.

Observation Boklassen

Ytterligare exempel på en verbal uppmuntran till att samarbeta med varandra följer i

Björn och Birgitta kommer in i klassrummet och visar ett nytt extrapapper som de kan fortsätta arbeta med när de är klara med frågorna. Björn säger att de får ta hjälp av atlas och tipsar om att det finns flaggor längst bak i boken. Björn går ner till V4 och frågar hur det går och om hon och V3 har samarbetat. Han visar den nya uppgiften och säger att man här ska skriva vad länderna heter till varje flagga.
Björn: "Det handlar om de nordiska länderna, jag kan hämta en kartbok till er. Här är alla flaggorna"
Björn bläddrar fram till uppslaget
Björn: "Gör tillsammans så att ni stavar rätt."
Björn går tillbaka till grupprummet.

Observation Boklassen

Styrning och roll- uppgiftsfördelning vid grupparbeten

För att ett samlärande ska fungera bra är det enligt Björn viktigt med en styrning av honom som lärare. Under intervjun berättar Björn hur han ser på grupparbete som arbetsform

Björn: Det ska ju alltid vara anpassat till individen givetvis, så det gäller ju att … man tillgodoser elevens behov och roll och vad den kan prestera i en grupp. Så man inte jobbar med ett gemensamt projekt i några veckor så kanske bara den här eleven sitter av tiden, det är ju inte ... Alltså man får ha en plan med grupparbete och ha en individuell plan så man tänker att det kan den personen passa som det eller det kan den personen göra.

Intervju Björn, Boklassen

Björn berättar vidare att han som lärare måste hjälpa till med gruppuppgifter för att få en fördelning av uppgifterna och ansvarsområdena så att de blir rimliga för varje individ men också för att alla ska vara delaktiga. Annars finns det risk att det bara är ett par som utför hela gruppens arbete. Dessutom riskerar man att någon upplever sitt eget ansvar vara för svårt. Detta är, berättar Björn, något som hänt nyligen där en tjej i klassen upplevde att hon inte klarade av arbetsfördelningen i samband med ett grupparbete då hon kände det väldigt betungande. Det i sin tur ledde till att hon mådde väldigt dåligt och hade svårt att sova. När eleverna lämnas med för stort eget arbete utan större ledning av de vuxna finns en risk med fördelningen av uppgifterna där man som elev inte vågar säga ifrån

Björn: Som för V3 som är ganska tyst tjej … hon kände väl att det var lite mycket ett tag med grupparbetet och kände att det blev för mycket förväntningar på henne. Då kan hon inte släppa det. Då sitter det i bakhuvudet hela skoldagen, hela kvällen, hela natten

Intervju Björn, Boklassen

Björn såg förklaringen till detta ligga i att eleverna i gruppen hade lämnats för mycket själva vid planeringen av sitt arbete, vilket hade lett till att det blev för mycket på axlarna på någon elev. Ett annat exempel på hur lärarna styrde vid grupparbete var under lektionen som var förlagd till skolans greenroom där eleverna skulle filma sitt, sedan tidigare, skrivna manus.
Genom att eleverna hade tilldelats olika roller och tog ansvar för olika uppgifter tycktes samarbetet fungera bra och där alla fyllde en viktig funktion.

> Lisa: "Inte de bästa förutsättningarna, du får helt enkelt försöka improvisera. Kommer du ihåg meningarna?"
> V2: "Ja, det var en mening till varje bild.
> Lisa och V2 tittar på bilderna på paddan. Bilderna föreställer fordon ur ett historiskt perspektiv. V2 säger en mening per bild. Han kommer ihåg dem utantill och lärarna berömmer honom att han minns så bra och att det var tur nu när de inte hittar manuset.
> F2 och F3 rättar till det gröna skynket och tänder någon lampa.
> Lisa visar filmen de gjort än så länge på IMOVIE.
> V2 ställer sig på gröna duken igen och F2 filmar när V2 säger de 5 olika meningarna till fordonen.
> F3 föreslår att man kan hålla i lappar där det står vad man kan säga.
>
> Observation Baxaskolan

Alla eleverna har olika uppgifter vilket de tar på fullaste allvar och alla ser ut att vara aktiva och delaktiga i skapandet av filmen.

> Ibland kan det vara att det känns jättebra för mig som lärare, att det verkar gå jättebra i gruppen, men sen kan det bara svänga över, att det är någon grej hon fokuserar på och tappar det andra som är jättepositivt utan hakar upp sig på det lilla som är negativt. Då måste man försöka ändra på just den biten.
>
> Intervju Björn Baxaskolan

Björn betonar genomtänkta konstellationer som en förutsättning för ett positivt samspel mellan eleverna. Varje fredag har klassen gruppdiskussioner vilket innebär att de först ser på veckans Lilla Aktuellt tillsammans. Därefter är klassen indelad i två grupper med syftet att diskutera nyheterna och träna socialt samspel. Angående vilka elever som ska gå i respektive grupp så säger han att han funderade länge och ändrade grupperna 3-4 gånger innan han blev nöjd. Sammansättningen av eleverna är något han återkommer till flera gånger under intervjun

5.2.2 Hinder till samlärande

Avsaknad av medvetna strategier
Under ovanstående möjligheter till samlärande hade jag med verbal uppmuntran som ett resultat då lärarna uppmuntrade till att samarbeta och ta hjälp av varandra. Trots att förväntningar uttrycks under lektionerna så tycker jag inte se en medveten plan med just detta, utan det lämnas väldigt mycket upp till eleverna att välja och göra det som känns bäst för dem. Någon genomtänkt plan med medvetna strategier eller särskilt mål för att eleverna ska lära av och med varandra kan jag inte se eller heller skönja under intervjun.

> Jag: "Och sen gick du och den andra läraren ut till grupprummet. Trodde du att de skulle göra det då? Hade du en förväntan på att de skulle samarbeta eller var det…
> Björn: "Nej, jag hade väl egentligen ingen förväntan utan jag tänkte att det blir lite som det blir. En del vill ju alltid jobba själva, de är tryggast i det. Andra vill gärna jobba i grupp och som idag när det är de här diskussionerna, det är det bästa … för då upplever de kanske inte att det är så styrt. "
>
> Intervju Björn Boklassen

Vid ett par tillfällen bad Björn assistenten, Bobbo, att sitta tillsammans med V3 och V4 för att de skulle hjälpas åt och arbeta tillsammans. Under ett av de tillfällena gick sedan de båda lärarna ut i grupprummet för enskilda elevsamtal. Bobbo satte sig med de två eleverna, V3 och V4, men ganska snart fortsatte V3 arbeta självständigt utan att Bobbo syntes försöka fortsätta tillsammans med båda utan satt istället och hjälpte V4. När lärarna kom tillbaka in i klassrummet efter ett tag kom Björn ner till dem

> Björn går ner till V3 och V4 och frågar hur det går och om de samarbetat. Han visar den nya uppgiften och säger att man här ska skriva vad länderna heter till varje flagga. Det handlar om de nordiska länderna
> Björn: ”Jag kan hämta en kartbok till er. Här är alla flaggorna
> Björn bläddrar fram till uppslaget.
> Björn: ”Gör tillsammans så att ni stavar rätt”.
> Björn går tillbaka till grupprummet. Assistenten fortsätter jobba med V4 medan V3 jobbar själv.
>
> Observation Boklassen

Trots en verbal uppmuntran till samarbete så följs detta inte upp av Bobbo eller av eleverna. Vid båda dessa exempel visar lärarna på en förväntan och uppmuntran till samarbete men det saknas tydliga strategier på att fullfölja det utan istället ”blir det lite som det blir”.

Klassrumsmiljön

Björn och Birgitta arbetar aktivt med att dämpa ljudnivån i klassrummet och har ett uttalat fokus på en lugn lärmiljö.

> I klassrummet är det väldigt låg ljudnivå, det viskas på de håll där Björn eller Bobbo hjälper elever. Några gånger fnissar de andra eleverna eller visar varandra något från en bok eller telefon. När F3 fnissat ett par-tre gånger får han en fördröjd blick från Birgitta som sitter längst fram i klassrummet. F3 tystnar och tittar ner i sin bok. Efter en stund tar F3 fram sin IPAD och börjar spela ett spel.
>
> Observation Boklassen

> Birgitta håller fram ett målat trafikljus med tre cirklar i rött, orange och grönt.
> Birgitta: “Jag visar en grön gubbe idag. Det har varit jättebra arbetsro idag. Ni har varit jättebra på att arbeta. Ibland är det gult och då är jag lite orolig. Jag har varit lite dålig på att fylla i gubbar, jag har inte hittat kludd, men nu har jag det, nu kommer gubbarna upp.”
>
> Observation Boklassen

Jag följer upp detta i intervjun och frågar om motivet och syftet till att använda stoppljusen:

> Björn: ”Det är egentligen Birgittas grej, men det är ju för att skapa ett lugnare klimat i klassrummet, att de ska se och upptäcka själva. Att vi ska göra dem uppmärksamma på att nu börjar det bli mot rött och då får ni tänka på att dämpa…
> J: ”… dämpa ljudnivån?
> Björn: ”Ja. Och grönt då funkar det väldigt bra, att fortsätt som ni gör, nu är ni på rätt spår.”
> (…)
> J: ”Tycker du det är viktigt i SO:n att det är lugnt i klassrummet?
> Björn: ”Ja absolut. Det tycker jag egentligen i all undervisning med våra elever. Det är ju en del med ljud och allting, det stör. Just det här att sortera, det är ljud här och ljud där. Sen i den andra klassen där jag jobbar har vi hörselkåpor som de kan ha på för att skärma av (…) Det är ju en del med ljud och allting, det stör. Just det här att sortera, det är ljud här och ljud där”
>
> Intervju Björn Boklassen

Att pedagogerna arbetar mot en lugn och tyst arbetsmiljö måste inte nödvändigtvis ses som ett hinder till samlärande utan kan lika gärna fungera som en förutsättning för ett samlärande. Dock så tenderar fokus att vara stort just på att det ska vara tyst och lugnt i klassrummet framför en uppmuntran till att småprata, diskutera eller att ta hjälp av varandra. Samtal och diskussioner har sina bestämda tillfällen, som exempelvis på fredagar då de tittar på Lilla Aktuellt eller vid grupparbeten.

Tävlingstendenser
Under observationerna ser jag ett återkommande mönster i att flera elever skyndar igenom de uppgifter som ska göras för att därefter kunna vila i form av att läsa bänkbok eller ta fram sin IPAD eller mobil.

> Allteftersom eleverna blir klara tar de upp sin tystläsningsbok och läser. Den första eleven som blev klar sitter i 15 minuter och läser tyst. Ett par elever spelar spel på telefonen/IPAD:en varvat med tyst läsning.
>
> Observation Boklassen

> F3 gör också sitt papper själv och tar sin bänkbok när han blir klar.
>
> Observation Boklassen

> V2 har suttit själv och svarat på frågorna och blir klar snabbt. Han tittar runt på de andra i klassrummet och säger högt "-Klar!". Han går sedan och tar sin bänkbok och börjar läsa i den.
>
> Observation Boklassen

Under intervjun med Björn är detta också något han kommenterar som problematiskt bland några av eleverna, nämligen att de skyndar igenom uppgifterna och är tävlingsinriktade. Han berättar att deras arbetssätt för att motverka detta är att prata enskilt med eleverna i fråga och på så sätt försöka hjälpa dem att vara mer noggranna i sitt enskilda arbete, kontrolläsa att de förstått uppgiften och även dubbelkolla när de är färdiga med en uppgift.

> V1 har suttit och skrivit helt självständigt hela lektionen. Hon sitter och skriver på ett löst A4-papper utifrån en nyhet som finns på hennes IPAD. Hon har arbetat bra under lektionen i den bemärkelsen att hon läst och skrivit utan direkta pauser. Hon pustar högt men ler samtidigt (verkar stolt). Hon vänder sig mot V2 och frågar honom hur mycket han har skrivit. Han svarar något ohörbart. V1 håller då upp sitt papper där hon gjort anteckningar och visar båda sidorna för honom, ler och gör en hörbar pust.
>
> Observation Boklassen

5.2.3 Kommunikationsmönster

Läraren som styr och fördelar ordet
Under klassens arbetsområde kring "Kvinnoportätt" har eleverna fått välja en historisk eller nu levande kvinna som på något sätt har påverkat mot ett mer rättvist samhälle. Arbetsformerna har varit individuellt arbete där eleverna fått söka information och skriva om den kvinna de valt. Under observationerna var det dags för några av eleverna att redovisa sina porträtt vilket de skulle göra genom att koppla i sin egen dator till starboarden och berätta om den kvinna som de läst om.

Björn står framme i klassrummet och summerar hur de har arbetat med olika kvinnor och att de har fått träna på att söka efter information. Han säger att det nu är dags för några redovisningar och frågar vilka elever som är redo för detta.
Björn: F3 du sa att du ville börja, är det ok?
F3 tvekar men mmm:ar sedan och tar sin IPAD och går fram till starboarden och kopplar i sin IPAD. Då syns en bild på en kvinna på skärmen.
Björn: Du får fråga om någon känner igen henne.
F3 (viskar): Vem är hon då?
Ett par elever räcker upp handen
Björn säger vem som ska svara och en elev svarar att det är Selma Lagerlöf på bilden

Observation, Boklassen

Trots att eleverna håller i presentationerna är det Björn som leder och fördelar ordet. Björn berättar under intervjun att det är några elever som har svårt att vänta på sin tur och som tar stort utrymme i diskussioner och att han därför behöver leda och styra genom att fördela ordet, leda in dem på relevanta områden.

Björn – Jag får ju leda in det på rätt saker. Jag försöker få det så att de diskuterar så mycket som möjligt så att det är de som styr diskussionen, att de kan det här och att de får ta plats och låta andra ta plats och lära sig hur det fungerar när man diskuterar så att alla får plats
Jag – Hur kan man hjälpa dem med det?
Björn – Först får en person berätta om vad han fastnade för under lilla aktuellt och varför. Sen får de andra flika in om de har några synpunkter och om de kanske också har något att säga om samma inslag
Jag – Går bollen tillbaka till dig efter inläggen?
Björn – Nej, inte alltid utan det kan vara att någon räcker upp handen och vill fortsätta
Jag – Är det du som ger ordet till den då?
Björn – Ja, det brukar jag göra, ibland klarar de det själva också men det brukar vara jag.
Jag – Är det ett mål att de ska klara det själva?
Björn – Ja det är ju hela tiden det här sociala samspelet, att man låter andra tar plats också. Vi har någon som gärna tar över och som har svårt att vänta på sin tur.

Intervju Björn, Boklassen

I dessa båda utdrag från såväl observationerna som från intervjun ges uttryck dels för Björns upplevelse av hans roll vid gruppsamtal samtidigt som det första utdraget visar på hur det kan gå till under lektion. Björns upplevelse talar om att han ofta styr samtal dels för att det finns ett behov av att träna på turtagning och dels för att stötta i att hålla den röda tråden i samtalet.

Förekomma elevernas initiativ att söka hjälp

I Boklassen är det för det mesta tre vuxna under SO – lektionerna på 6-7 elever. Under lektionstid sitter assistenten och en lärare ofta med två elever, ofta samma elever, medan den andre läraren går runt och hjälper övriga vid behov. De är flera vuxna i rummet och flera gånger under observationerna sätter de sig vid en elev på eget initiativ, utan att eleven i fråga bett om hjälp.

Eleverna börjar arbeta självständigt, antingen med kvinnoporträtt eller med nutidsfrågorna.
(…) Björn står hukad vid V3 och hjälper till med nutidsfrågorna. Hon har läst frågan till vilken det finns tre svarsalternativ men vet inte svaret.
Björn: ”Var störtade planet? Tror du att du kan söka på det?”
V3 verkar osäker.
Björn: “Nyckelord i texten, kan du se det? Till exempel flygbolagets namn, alltså de som flög planet. Så kan du skriva in det”
Det blir en kortare tystnad och V3 verkar inte veta vad hon ska skriva.

Björn: ”Vad var det som hände?”
V3: ”De kraschade.”
Björn: ”Ja precis! Men det är svårt att stava till, men vi kan göra det tillsammans”.
Björn och V3 skriver in ordet på google och det kommer fram flera sökresultat.
Björn: ”Så, vad står det i den översta?”
V3 läser en stund och när hon tittar upp igen frågar Björn om hon känner igen det?”
V3: ”Ja Alperna”
Björn: ”Bra då fick du reda på svaret genom att söka. Det är inte säkert att man får reda på alla svar genom att söka, då får du hoppa över. Då kryssar du i 2:an där då. Nu läser du nästa fråga så kommer jag tillbaka om en stund.
V3: ”Ja”
V3 börjar läsa på nästa fråga och men strax kommer Bobbo till henne och frågar hur det går.
V3 svarar att det går bra. Assistenten tar en pall och sätter sig bredvid henne
Bobbo: “Vet du var du kan söka? Om du skriver vad är och sen ordet”
Assistenten börjar skriva ord i sökrutan på V3:s IPAD.

Observation, Boklassen

Denna möjlighet att arbeta individuellt med eleverna är något som Björn återkommer till ett par gånger under intervjun och säger ”den tiden har man ju, att sitta ner med varje elev eftersom vi är så många i klassrummet” (intervju Björn). Även om resurser och tid finns så är det ett återkommande mönster att pedagogerna förekommer elevers efterfrågan av hjälp eller elevens initiativ till kommunikation med lärare eller elev.

5.3 Axaklassens lektioner

Under de fyra lektioner som observerades arbetade Axaklassen med ett och samma arbetsområde, nämligen ”Lag & Rätt”. Syftet med arbetsområdet var att eleverna skulle utveckla sin förmåga att reflektera över demokratiska värden, principer och arbetssätt genom att lära sig om samhällets behov av lagstiftning, några lagar och påföljder. Målet var också att lära sig ämnesspecifika ord och begrepp. Under tiden för mina observationer var det två olika lektionsinnehåll. Tre av de fyra lektionerna hade i princip samma upplägg som innebar:

1. Läxförhör av begrepp
2. Grupparbete
3. Gemensam avslutning

Sara hade dock inte läxa utan då övriga hade skriftligt läxförhör satt Sara och arbetade med fem av begreppen och slog upp vad de betydde. Grupparbetet var tänkt som ett sätt att visa att man tagit till sig begrepp inom lag och rätt genom att använda dem i ett fiktivt fall som förslagsvis kunde presenteras i form av teater, skriven text eller film och som skulle presenteras för klassen. Följande stödfrågor hade eleverna med sig då de skulle komma på ett fiktivt fall:

- Vad har hänt? Förklara tydligt händelseförloppet. Ha en huvudperson
- Vad händer med de inblandade?
- Vilka insatser sätts in?
- Hur löser sig situationen och hur ser rättsprocessen ut för de inblandade enligt svensk lag?
- Vilket straff får de inblandade?

Samtidigt som eleverna skulle arbeta med detta fanns en del individuella uppgifter att göra via Itunes View som innebar att eleverna fick välja när de gjorde uppgifterna och klickade sedan i en ruta för att visa att de gjort det. Dessa uppgifter var tyst läsning, spel och fakta från olika

webbplatser kring lag och rätt. Den fjärde lektionen, som alltså också handlade om ”Lag och Rätt”, var organiserad som en föreläsning som Annika höll.

5.3.1 Möjligheter till samlärande

Val av arbetsformer

Precis som för Boklassen så påverkas Axaklasen av de val som Annika väljer, vilket får betydelse för möjligheter till att ett samlärande kan ske. Annika har valt grupparbete som bas eller grund för arbetet och med inslag av individuellt arbete eller föreläsningar.

Individualisering i gemensamt ämnesinnehåll

Trots att Sara läser efter en annan kursplan än övriga i klassen så är hon med i de flesta moment som övriga klasskamrater gör fast med anpassade uppgifter. Hon är alltid med på de gemensamma lektionerna och Annika berättar i intervjun att hon i princip aldrig låter Sara och hennes assistent lämna rummet för att arbeta individuellt med alternativt innehåll.

> Läraren kopplar in IPAD till projektorn där veckans läxa kommer fram. Alla elever hämtar papper, penna sudd. Annika säger till eleverna att vända sina IPAD:s en bit ifrån sig. Tystnad infinner sig och alla börjar skriva. Läxan består av ord och begrepp, ca 15 st, som de ska förklara på pappret. Annika kommer fram till mig och berättar att Sara inte har läxa utan får istället en ordbok och ett utskrivet papper med ca 5 av orden. Dessa ska hon slå upp i ordboken och skriva vad de betyder.
>
> Observation Axaklassen

> Jag vill ha dem i klassrummet så mycket som möjligt, då behöver de inte anteckna men lyssna (…) Sara är ju med, hon ställer frågor även om det ibland är goddag yxskaft så är det reflektioner som hon gör utifrån hennes förståelse, hennes nivå.
>
> Intervju Annika, Axaklassen

Genom denna individualisering skapas förutsättningar för ett samlärande genom att alla eleverna lär sig om samma område om än med varianter i anpassningar eller innehåll.

Positivt klassrumsklimat - acceptans för olikheter

Under en lektion föreläser Annika om det svenska rättssystemet. Flera av eleverna är aktiva på det sätt att det är flera som gör muntliga reflektioner, svarar på Annikas frågor eller ställer egna frågor.

> Annika:”OK – straff! Vilka konsekvenser kan det då bli?
> Elev: ”Fängelse”.
> Annika: ”Ja, dessutom olika sorters. Det finns ungdomsfängelse, sen finns det högrisk där de värsta mördarna hamnar – en säkerhetsavdelsning”.
> Annika berättar om Kumlafängelset där bara män sitter och assistenten tar vid och läser högt för klassen från sin IPAD om Kumlafängelset.
> Annika: ”De har sex olika stängsel på Kumla, det är hög säkerhet.”
> Elev: ”Var hamnar kvinnorna?”
> Annika: ”På Hinseberg”
> Elev: ”Öppna anstalter”
> Annika: ”vad är skyddstillstånd?
> Elev: ”Att man får ha fotboja”
> Annika: ” Och i fotbojan finns det en gps”

Mirjam: ”Livstids fängelse”
Annika: ”Jättebra, det kommer vi snart till – det handlar om hur långa straffen blir
Elev: ”Böter”
Annika: ”Olika sorters böter ja, exempelvis dagsböter eller fasta böter. Dagsböter är beroende av hur mycket man tjänar”
Sara räcker upp handen och får frågan
Sara: ”Jag såg en film om ett par, en tjej och en kille. De åkte i bilen och skulle till en galleria. Men de åkte inte till gallerian utan han körde till en affär och köpte kondomer. Då blev hon jätterädd för hon ville inte, men han ville ha sex med henne. Hon gick till polisen då”.

Observation Axaklassen

Annika håller alltså på att berätta om olika slags straff, såsom fängelse, skyddstillsyn eller böter. Sara gör här, liksom vid ett par andra tillfällen för observationerna, en personlig reflektion kring det som klassen samtalar om. Även om Saras inlägg dels kan uppfattas som något perifert i sammanhanget, trots att det finns kopplingar till det mer övergripande temat ”lag och rätt”, så innehöll inlägget också ett för åldersgruppen gissningsvis laddat ämne där begrepp som sex och kondomer användes. Trots det var det ingen i klassen som tycktes reagera mot Saras inlägg utan föreläsningen och klassrumssamtalet fortsatte.

Det ligger både hos Sara och hos klassen som helhet, alltså den konstellationen. De är hela tiden så välkomnande och de är bara så ... .mmm! Alltså det är ju många som är svaga och så men de är så himla... man behöver ju aldrig höja rösten, säga till någon, väldigt sällan man behöver det eller vara frustrerade själv. Utan då kan man göra det med en liten vink … Sen har ju Sara en sådan härlig personlighet

Intervju Annika, Axaklassen

Annika kommer flera gånger fram till mig under lektionen för att berätta om klassen. Hon berättar exempelvis att det är en väldigt trygg klass med bra elever och trygg personalgrupp utan större förändringar. Förhållningssättet är bra bland eleverna och det är därför det fungerar så bra säger Annika. Skolan är trygg, säger Annika.

Observation Axaklassen

En återkommande presentationsform i klassen är att eleverna redovisar för klassen sina arbeten på olika sätt. Annika berättar om ett tidigare arbetsområde där Sara, Mirjam och Axel presenterade sitt arbete muntligt för klassen

De fick presentera det för klassen och även om de stakade sig, det blev lite fel och tokigt, men inte alls att klassen kom med taskiga kommentarer. Och då får jag leda det lite och komma in med kommentarer, så att de inte känner att det blir ett misslyckande (…) Det är aldrig så att hon säger att hon inte vill, allt är ju kul så det är ett tacksamt läge (...) Klassen är ju så enormt bra och de har stor empatisk förmåga, så de hjälper Sara så mycket som behövs.

Intervju Annika, Axaklassen

Positiva gruppkonstellationer

Axaklassen arbetar som sagt mycket genom grupparbeten där eleverna arbetar tillsammans. För att detta ska fungera bra är det viktigt att gruppkonstellationerna är noga genomtänkta. Den grupp som Sara är i tycks fungera väldigt bra och består av henne, Mirjam och Axel. I nedanstående utdrag sitter Sara, Mirjam och Axel tillsammans och arbetar med de individuella uppgifterna som är kopplade till arbetsområdet. Annika kommer förbi och sätter sig vid deras bord.

Axel berättar att han såg på nyheterna igår om flygkraschen i alperna. Han frågar om det var självmord. Annika svarar att det är något annat än självmord eftersom han dödade nästan 150 andra människor också

och att det är ett massmord. Axel berättar att massa tjejer tagit självmord när One Directions sångare slutade. Axel säger att det är konstiga tjejer fast han tar snabbt sina händer på Sara och Mirjams axlar och säger "-Fast inte ni då." Sara och Mirjam ler mot varandra.

Observation Axaklassen

Annika berättar för mig att Axel inte når målen, är i svårigheter både kunskapsmässigt och socialt och att han inte trivs med de andra killarna i klassen. Han har haft ett väldigt jobbigt år. Däremot berättar Annika att Axel blommar ut tillsammans med Sara och Mirjam och i den gruppen växer han, upplever sig behövd och betydelsefull. Detta är något som jag tycker mig kunna se under observationerna och att det i denna lilla grupp finns mycket glädje och de skrattar tillsammans, de visar varandra respekt och de intresserar sig och bygger vidare på varandras idéer. Axel fungerar som den informella ledaren som driver arbetet och som styr tillbaka samtalet till uppgiften när Sara och Mirjam tenderar fastna i detaljer eller prata om fritiden.

Sara, Mirjam och Axel sätter sig tillsammans. De tar fram sin ritade plan med rutor som de gjort om filmens innehåll där rutorna innehåller de olika scener. Berättar för Annica om handlingen och visar vad de ritat i de olika rutorna som är de olika scenerna i filmen.
Sara: Jag har långt hår, jag är super–Nova",
Axel: Jag är polis.
Mirjam: Idag har vi 2h bild…
Sara och Mirjam börjar prata om fritiden och vad de ska göra i helgen. Axel styr över samtalet till serien igen.
Axel: När jag ringer till Sara som är socialsekreterare så ska du (Sara) fråga vad som har hänt och du (Sara) ska fråga hur gammal hon (Mirjam, som spelar brottsoffer) är
Axel frågar Annica om det stämmer
Annica: Ja, Mirjam är ju minderårig, men om det är förmildrande omständigheter så kommer hon inte till socialtjänsten.

Observation Axaklassen

5.3.2 Hinder till samlärande

Grupp i gruppen

Även om Annika försöker att låta eleverna arbeta med samma ämnesinnehåll fast med individuella anpassningar så är det ett par gånger som områden är alltför teoretiska eller abstrakta och där Annika bedömer det vara för svårt för Sara.

Innan jobbade de med världens katastrofer och då gjorde jag om temat för dem för det var också så svårt ämne för dem, så då fick de jobba med hur det var att vara funktionshindrad i Sverige och se om de kunde hitta något i andra länder. Där ser man på vilken nivå även Axel och Mirjam ligger på, det var jättelåg nivå på det arbetet

Intervju Annika, Axaklassen

Annika berättar att Sara, Mirjam och Axel ofta ligger på en kunskapsnivå motsvarande årskurs 2-4. Vi diskuterar vad eleverna kommer fortsätta att arbeta med efter det aktuella området om lag och rätt.

Vi ska ha religion snart och där kan jag säga, där blir det en utmaning. Jag har inte kommit så längt än att jag börjat tänka på hur jag ska jobba med det. Vi ska jobba med frikyrkorna och där kan det mycket väl bli att jag får göra en egen planering för det är ju svårt. Religion överhuvudtaget är väldigt svårt att ta på. Men det är det ju för Axel och Mirjam med och jag har ju frågat dem om de vill jobba tillsammans och de vill ju det.

Intervju Annika, Axaklassen

I och med ökade kunskapsmässiga krav så blir det allt svårare att hålla en gemensam planering. Det innebär också att dessa tre elever som har kommit att arbeta tillsammans några gånger och som också trivts väldigt bra med det, troligtvis kommer fortsätta i denna konstellation av såväl sociala som kunskapsmässiga anledningar.

> De säger att det fungerar jättebra men skillnaderna ökar ju äldre de blir. Men klassen är mycket bra på at visa hänsyn samtidigt som de inte fullt ut behöver visa hänsyn utan själva också utvecklas. Alla tjejer i klassen går i fotboll tillsammans förutom Sara och Mirjam. Klassen är otroligt snälla mot dem. Aldrig några kommentarer.
>
> Intervju Annika, Axaklassen

Förutom att det blir allt svårare för Annika att tänka in Sara, Mirjam och Axel i det gemensamma ämnesinnehållet så tycks tjejerna glida från varandra socialt vilket exemplet ovan kan ses som exempel på där alla tjejer i klassen spelar fotboll tillsammans. Fotbollsengagemanget bland de övriga tjejerna visade sig också i att de var lediga från skolan vid tiden för min andra observation då de var på cup. Sara och Mirjam som alltså inte spelar fotboll var i klassen med killarna. Samtidigt berättar Annika att Sara och Mirjam har växt samman och att de numera åker till Ågrenska tillsammans. Trots ett klassrumsklimat som tycks vara präglat av respekt och acceptans för olikheter så synliggörs ett mönster i observationerna samt intervjuerna att Sara, Mirjam och Axel har bildat en egen grupp, en ”grupp-i-gruppen”. Inom denna lilla grupp sker ett ömsesidigt och till synes positivt samspel som främjar ett lärande men som samtidigt riskerar att distanseras och permanenteras.

Hon berättar att flera i klassen har känt skuld och känt krav på sig att alltid tänka in Sara och Mirjam vid t.ex. rastaktiviteter eller att alltid vänta in dem då de ska byta klassrum eller gå till matsalen.

> Assistenten och Annika stannar kvar efter lektionen och berättar för mig att assistenten tagit ut killarna för sig och tjejerna för sig för ett tag sedan för att berätta och prata om Sara och Mirjam. Hon ville få sagt till dem att de inte måste visa så stor hänsyn till dem jämnt som de gör vilket flera av tjejerna verkade tycka var skönt. De kan få skuldkänslor om de inte väntar in dem eller om de inte sätter sig vid Sara och Mirjams bord i bamba till exempel ... De måste ju också få göra saker utan att alltid ta hänsyn t dem. Men att just att de är så himla snälla samt att Sara och Mirjam har varandra och att Axel också funkar med dem är en sådan bonus. Men Axel har det tufft med killarna, han känner sig utfryst. Han har inte varit utsatt men han har känt det så och då får man gå på hans känslor.
>
> Intervju Annika, Axaklassen

5.3.3 Kommunikationsmönster

Lägre grad av lärarstyrning

Vid tre av de fyra lektionerna satt eleverna mestadels i de indelade grupperna och arbetade antingen med sitt fiktiva fall eller med de individuella uppgifterna ingår i området men som var valbart när de skulle göras. Sara, Mirjam och Axel satt för det mesta själva. De båda assistenterna satt längst ner i klassrummet. Både assistenterna och läraren gick runt då och då och kollade av hur det gick i de olika grupperna. Annica gav återkommande stöd till gruppen i form av att hjälpa till med vad nästa steg för dem skulle vara.

> Axel, Sara och Mirjam räcker upp handen. Annica kommer till gruppen som frågar om de får lova att börja filma. Annica läser deras manus på ca fem meningar. Hon säger att innan de ska börja filma så måste de veta

alla scener som filmen ska innehålla. Hon säger att de ska måla rutor för varje scen med streckgubbar och innehållet i varje scen.

Observation Axaklassen

Annica kommer fram till Axel, Mirjam och Sara som målar i rutorna som ska föreställa varje scen. Annica säger att de ska ta fram filmklippet på ITunes och titta på det för att se om de kan använda några begrepp till sin egen film utifrån det som de pratar om på filmen.

Observation Axaklassen

Lektionen efter ovanstående utdrag var det till slut dags för gruppen att påbörja sin filmning. Annica följer då med dem till skolans NO-rum som hon låser upp och låter dem vara i. Sedan går Annica därifrån och gruppen lämnas själva under ca 30 minuter innan det är återsamling i klassrummet. Under intervjun frågar jag om assistenternas roll.

Under observationerna är lektionerna främst organiserad i arbete i smågrupper men det förekommer också helklassundervisning där läraren föreläser men bjuder in till helklassamtal. Även om tre av fyra lektioner främst var organiserad i form av grupparbete så inleddes och avslutades lektionen i helklass. Dessutom var en av de fyra lektionerna organiserad i helklass. Det var inte någon gång under dessa fyra lektioner som det förekom att någon elev vände sig till Sara för att prata, varken om lektionsinnehållet eller av mer social karaktär. Inte heller tog Sara några initiativ till samtal med andra elever, förutom med Axel och Mirjam.

6 Diskussion

I detta avslutande kapitel ska hela arbetet knytas samman genom att göra tolkningar, värderingar och eventuellt dra slutsatser. Genom att göra urval från resultatdelen kan man visa på det som varit mest intressant, dock utifrån studiens syfte och frågeställningar (Stukat, 2005).

6.1 Resultatdiskussion

Jag ska nu diskutera resultaten utifrån tidigare forskning och teorier. Då flera av möjligheterna till ett samlärande också riskerar att bli till hinder för ett samlärande har jag valt att diskutera möjligheter och hinder tillsammans.

6.1.1 Möjligheter och hinder till samlärande

Utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv på lärande är det intressant att se hur undervisningen hanterar elevers olikheter och att skolsvårigheter uppstår i miljön. Samtidigt menar Ahlberg (2001) att det inte är möjligt att skilja på de olika aspekter som påverkar lärande och delaktighet i undervisningen. Genom att man som lärare ställer de didaktiska frågorna vad? hur? när? med vem? och varför? i samband med sin undervisning kan man påverka möjligheten till en god lärandemiljö. Resultatet visade flera exempel av genomtänkta didaktiska val som lärarna gjorde i sin undervisning och som jag tolkar det öppnade upp för möjligheter för samspel. Ett exempel på ett sådant val var på det sätt som båda lärarna dels utformade sin undervisning men också reflekterade över den genom att välja grupparbete som en återkommande arbetsform. Genom detta medvetna val skapas möjligheter för eleverna till varierad och mer dialoginriktad interaktion där eleverna blir mer aktiva i att språket utvecklas för att göra sig förstådd av de andra i gruppen och där det inte finns en lärare som alltid finns till hands (Gibbons 2013; Jenssen 2012).

Båda lärarna hade också noga genomtänkta gruppindelningar där Annica resonerade att Adam hade behov av en trygg grupp där han mådde bra, vilket konstellationen med Sara och Mirjam var. För Saras del var det framförallt ett val som innebar en grund och möjlighet för kunskapsmässig utveckling där Axel fungerade som förebild, modellerade genom att driva arbetet, förklarade vad och varför de skulle göra moment men samtidigt var intresserad och lyssnade in såväl Saras som Mirjams idéer. Exempel på hur han gjorde det var när Sara stannade upp vid detaljer, exempelvis utseendet de olika karaktärerna som skulle ingå i deras pjäs. Axel delade intresset för utseendet genom att skratta, kommentera och rita i skissen hur det kunde se ut, men han tog flera gånger samtalet vidare för att rikta fokus mot innehållet, vilket i detta fall var ett brott som begåtts. Genom denna lilla grupps positiva samspel skapades möjligheter för Sara att ta till sig eller ta över, appropriera, kunskaper från andra. Utifrån vad hon redan kunde approprierades ny kunskap med hjälp av språkliga artefakter i form av de nya begrepp kopplade till arbetsområdet som användes och förklarades av Axel. På det sätt som läraren valde att organisera undervisningen tycker jag att Annica lyckades ringa in flera av de nyckelfaktorer som Williams (2013) har identifierat för ett gemensamt lärande. Eleverna i denna lilla grupp syntes mycket motiverade, de hade en social sammanhållning, de tog hänsyn och kompenserade varandras svårigheter samt hjälpte till att

förklara. Genom att läraren dessutom hade väglett gruppen genom att bland annat måla upp alla scener blev också denna skiss som stöd och med sociokulturellt språkbruk, en fysisk artefakt, i att överblicka den film som skulle spelas in och hjälpa till att strukturera arbetsgången (Säljö, 2003).

I min studie visade det sig att en framträdande möjlighet till samlärande alltså kan vara att ställa de didaktiska frågorna och där man är medveten om vilka möjligheter som det kan ge. I detta fall var grupperna styrda och bestämda av läraren utifrån medvetna val. Denna lilla arbetsgrupp hade trygga relationer och med en tydlig ledarroll hos Axel. Genom att såväl Sara som Mirjam och Axel har en positiv social tillhörighet främjas också deras delaktighet (Jansson 2010; Berhanu & Gustavsson, 2009). Samtidigt kan gruppens konstellation innebära ett hinder för ett samlärande. Under intervjuerna kom det fram att denna grupp hade arbetat flera gånger tillsammans och skulle troligtvis även grupperas inför nästa arbetsområde. Risken med att ha kvar samma grupp en längre tid är att gruppen stagnerar och att ett utanförskap befästs. Annica berättade att klasskamraterna kommer alltmer ifrån varandra kunskapsmässigt och att det blir svårare ju äldre de blir att hålla en gemensam undervisning med samma ämnesinnehåll. Att då bilda fungerande smågrupper blir ett sätt att lösa svårigheter som uppstår vilket är ett vanligt sätt att lösa olikheter enligt Ahlberg (2009)

Syftet med SO- ämnet i grundsärskolan är bland annat att eleverna ska stimuleras att engagera sig och uttrycka sig i olika sammanhang för att stärka tilltron till sin förmåga att delta i samtal om samhällsfrågor (Skolverket, 2010). Genom att man som lärare aktivt väljer ett språkutvecklande arbetssätt får eleverna vara aktiva deltagare som tillsammans utvecklar kunskap. Språket är en viktig källa för att utveckla relationer med andra (Bjar & Liberg, 2003). I studien finns det många inslag där lärarna använder sig av ett språkutvecklande arbetssätt. I motsats till Skolinspektionen (2010:9) som kritiserat grundsärskolans svenskaundervisning av att inte innehålla en tillräcklig språklig lärmiljö, så finns flera exempel på hur miljön och undervisningen främjar de språkliga förmågorna. Exempel på det är de återkommande gruppsamtalen kring lilla aktuellt i Boklassen där eleverna väljer nyhet efter intresse som de sedan samtalar och reflekterar över i grupp. Dessa tillfällen var goda exempel på hur samtliga i gruppen deltog med inlägg där de diskuterade samhällsfrågor kopplat till egna erfarenheter. Ett annat exempel är Axaklassens arbete med centrala ord och begrepp som de fick arbeta med under varierade former, dels individuellt och dels tillsammans i grupparbetet där dessa skulle användas i ett meningsfullt sammanhang som filmen var. Genom att skapa möjligheter för sådana här och andra demokratiska samtal, har man enligt Dewey den bästa vägen för att nå kunskap. Med denna form för lärande lär eleven sig att ge och ta argument från andra med olika erfarenheter och bakgrund (Säljö 2015). Tidigare kritik stöds med andra ord inte av denna studies resultat gällande språkmiljö. Å andra sidan ser vi i resultatet ett tänkbart hinder för samlärande då det i samma klass och samma lärmiljö finns ett medvetet fokus på en tyst och lugn arbetsmiljö. Genom att dels fysiskt placera eleverna en och en samt ett fokus på att det ska vara tyst i klassrummet med hjälp av tillsägningar, blickar och trafikljusmetoden, går man samtidigt emot en av Vygotskijs viktiga aspekter skapandet av en bra lärmiljö som främjar samspel, nämligen att i rummet inbjuda till interaktion och samlärande (Strandberg, 2006). Hur lokalerna för undervisningen ser ut har betydelse för möjligheter till delaktighet i undervisningen (Ahlberg, 2001) vilket i detta fall snarare begränsar än vidgar handlingsfriheten. Å andra sidan kanske inte ett samlärande kan vara möjligt om klassrumsmiljön upplevs som störande i form av ljud. I arbete med elever med utvecklingsstörning förespråkas numer att man kartlägger varje individs stödbehov (Jakobsson & Nilsson, 2011) och lärarna i Boklassen har dragit den slutsatsen att flera av deras elever behöver en tyst och lugn miljö vilket också kommer till

uttryck i deras fokus på en tyst arbetsmiljö. Detta är ett, av flera, exempel i resultatet som visar på en komplexitet och ett dilemma som visar sig i hur undervisningen i SO bedrivs. Å ena sidan bjuda in till kommunikation och dialog, å andra sidan elevers individuella behov. För att skapa förståelse i en elevs handlingar eller lärande så bör man enligt Ahlberg (2003) just se till både den sociala praktiken som till elevens förutsättningar och behov. För Boklassen innebar det vad jag vill kalla det som, ett organiserat samlärande vilket var hänvisat till antingen vissa lektioner eller till vissa valda arbetsformer. I dessa fall behövs en styrning och ledning av lärarna i form av att fördela eleverna i positiva grupper, fördela ansvarsområden och tydliga roller samt hjälpa till med riktat fokus och turtagning.

I likhet med Williams (2001) upptäckte även jag att en avgörande faktor för ett samlärande är pedagogernas attityd. Exempelvis visade sig detta i Boklassen då Björn flera gånger uppmuntrade till att samarbeta och diskutera tillsammans. Detta ledde till ett väldigt positivt samlärande mellan F1 och F2 som diskuterade, hjälptes åt och visade ett lustfyllt samlärande. Dock ställdes det krav på eleverna att själva ta initiativ till samarbete vilket F1 och F2 klarade av. Att ta initiativ till kontakt och sedan upprätthålla den kan ses som en samspelsfärdighet. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv kan man se på exemplet genom vilka förutsättningar som skapas i omgivningen för ett deltagande och en delaktighet. En sådan faktor anser jag vara det faktum att detta arbetssätt lyfts fram och uppmuntras av Björn. Jag tolkar det som ett uttryck för en kunskapssyn som grundar sig på lärandet som något socialt. Dessutom visar det på en viss förväntan hos honom om ett eventuellt samarbete. Genom att uppmuntra till samarbete med varandra visade han också att han sätter ett värde i att lära av och med varandra och möjligtvis en förväntan att eleverna klarar och vill ta initiativ med någon eller några andra elever utan en vuxens styrning. Några pedagogiska strategier eller hjälpmedel för att hjälpa andra elever med detta framkom däremot inte, bortsett en allmän verbal uppmuntran. Jag tolkar detta som en allmän uppfattning av samlärande som positivt men samtidigt en avsaknad av sociala strategier för att utveckla elevernas egna initiativ till kommunikation och samlärande. Detta är något som även Göranssons (1995) resultat visade på, nämligen att lärarna sällan hade något tydligt mål med samspel mellan eleverna utan mer allmänt formulerade mål. Däremot uppmuntrades samspel i mina studier, till skillnad från Göranssons, men de följdes alltså inte upp. Med tanke på hur flera möjligheter till samlärande också kan riskera bli hinder till samlärande, är en sammanfattande slutsats att möjligheterna såsom hindrena är en balansakt som läraren måste förhålla sig till. Här finns inga rätta lösningar eller metoder. Istället krävs ständiga reflektioner där man ställer de didaktiska frågorna.

6.1.2 Kommunikationsmönster

Tidigare forskning (Östlund 2012; Berthén 2007) samt granskningar och rapporter (Skolverket 2009; Skolverket 2010) vittnar om undervisningsformer som är individuellt utformade där eleverna arbetar ensamma eller att mycket av undervisningen var organiserade för arbete mellan pedagog - elev. Även när man hade gruppundervisning bedrevs undervisningen i en-till-en konstellationer. Göranssons resultat (1995) visade att eleverna i särskolan sällan samspelade med varandra under lärarledd tid och att så många som en tredjedel av eleverna betraktades som isolerade vad gäller samspel med annan elev. Samtidigt visar flera studier (Östlund 2012; Williams 2001) att det sker mer av samlärande under friare former än under formella undervisningspass. Axaklassens grupporienterade arbete som innehöll såväl gruppuppgifter som individuella uppgifter, var organiserade i friare former där

eleverna kunde välja var de ville sitta och arbeta och delvis också med vem. Grupperna lämnades själva men med kontinuerlig avstämning från läraren som kunde bekräfta och uppmuntra eller ge en riktning mot nästa uppgift eller mål för gruppen. Lärandet i denna lilla grupp skedde därför mestadels utifrån horisontella relationer vilket alltså skiljer sig från ovan nämnda studier. I denna lärgemenskap var det Axel som var den lärande i form av att förklara, beskriva och driva arbetet. Detta är något som stöds i flera av de sociokulturella perspektiven på lärande där olika samspelssituationer skapar möjlighet att ta till sig eller ta över, appropriera, kunskaper från andra. Vygotskij menade att de bästa förutsättningarna för att lärande ska ske är då en elev handleds av andra, mer kunniga, barn eller av vuxna (Strandberg, 2006). Detta sätt att organisera undervisningen på stöds också av Jensens forskningsresultat (Jensen, 2012) som visade på att undervisning där eleverna är i dyader eller triader gör det lättare att fokusera på uppgiftens innehåll än då grupperna är större och där mer tid tas till att etablera roller och relationer.

Ett kommunikationsmönster som framkom i Boklassen var att pedagogerna förekom eleverna med att ge hjälp innan eleverna sökt hjälp eller kanske ens brottats med uppgiften för att komma fram till att de var i behov av stöd. Genom att förekomma elevernas initiativ till kommunikation riskerar eleven att istället bli passiv. Å ena sidan finns ett behov hos eleverna att få hjälp där man genom pedagogiska strategier hjälper eleven. Å andra sidan blir det ett dilemma där lärarens förhållningssätt och agerande avgör hur mycket eller hur lite handlingsutrymme som möjliggörs. Detta resultat liknar ett av Östlunds (2012) resultat från träningskolan som visade på att hög tillgänglighet riskerar elevernas möjligheter till möten och relationer med andra. Till skillnad från Östlunds resultat som främst syftade till ett socialt perspektiv och avsaknaden av möten med jämnåriga utan funktionshinder, så tänker jag att en hög tillgänglighet även riskerar möjligheter till möten utifrån ett kunskapsperspektiv. För att öka elevens ansvarstagande och bli aktiva och mer delaktiga i sitt lärande behöver man som pedagog uppmuntra att det ligger på elevens intresse och ansvar att ta initiativ till kommunikation, antingen med vuxen eller med en klasskamrat. I Boklassen visade sig läraren vara central vid kommunikationen och var den som styrde genom att bland annat fördela ordet. Läraren var också viktig för att organisera positiva gruppkonstellationer och att individualisera undervisningen genom att exempelvis ta hänsyn till elevers erfarenhet. Kommunikationsmönstren gick mestadels via läraren som var den som styr och leder gemensamma samtal. Resultatet visar också på positiva lärgemenskaper där elever lär av och med varandra, utan lärarens direkta styrning. Kritiken från flera håll om hög grad av individuellt arbete stöds alltså inte i denna studie. Samtidigt ser jag flera möjligheter att utveckla ett gemensamt lärande ytterligare där eleverna mer kan använda varandra och se sina klasskamrater som källor för kunskap.

6.2 Metoddiskussion

Efter avslutat arbete, till synes ändlösa dagar och timmar senare, finns det några självkritiska reflektioner kring studien. Syftet var att synliggöra samspelets betydelse för lärande och utifrån det beskriva, analysera och söka förståelse för hur undervisningen i SO bedrivs. Det är ett stort syfte med många kopplingar till olika teoribildningar. Å andra sidan ville jag ha en bred ingång då jag tror att såväl möjligheter som hinder finns att hitta förståelse för inom skilda teorier. Det finns flera begrepp som berörs i denna studie. Samlärande är ett sådant komplext begrepp som går att förstå på olika sätt. Delaktighet är ett annat. Utifrån den kunskapsbild som jag redogjorde för under kapitel tre har empirin som framkommit ur observationer och intervjuer analyserats och tolkats. Dessa tolkningar, mitt resultat, är en av

flera bilder på hur man kan uppfatta och förstå. Med andra ord utger jag inte min bild som den sanna utan den är förhoppningsvis en av tusentals bilder som tillsammans ger en glimtar av en komplex verklighet. Avsikten och ambitionen är att ge fler perspektiv med en förhoppning att nå ökad kunskap om möjligheter och svårigheter med ett samlärande i SO - undervisningen för elever med utvecklingsstörning och också visa på vilka kommunikationsmönster som idag kan finnas där.

6.3 Förslag till vidare forskning

Såväl i genomförda undersökning som i tidigare forskning (Göransson 1995) saknas tydliga mål med samspel. Det hade varit intressant att jämföra detta med en dokumentationsanalys av åtgärdsprogram skrivna inom SO - ämnet eller IUP-mål för elever som är inskrivna i grundsärskolan. I studien skulle man kunna undersöka om och i så fall hur frekvent som metoddelen, det vill säga hur målet ska nås, inbegriper någon annan och om det då är läraren/assistenten eller klasskamrater som lyfts fram. En annan välkommen forskning är den mer praktiknära forskning även inom SO-ämnet. På motsvarande sätt som Reichenberg och Lundberg (2011) inom ämnet svenska gjorde systematiska studier av textsamtal, så hade det varit väldigt spännande att ta del av systematiska studier utifrån de språkliga förmågorna som gäller för SO – ämnet.

Litteraturlista:

Ahlberg, A (2001). *Lärande och delaktighet.* Lund: Studentlitteratur

Ahlberg, A.(2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E.

Ahlberg, A.(2007b). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2007 årg 12 nr 2 s 84–95

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I Ahlberg, A. (red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan* (Doktorsavhandling, Studia psychologica et paedagogica. Series altera, nr.168) Malmö: Malmö högskola.

Aspers, Patrik (2011). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber (Valbar litteratur)

Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I Ahlberg, A. (red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur

Berndtsson, I., Persson, B., & Ullstadius, E. (2007*). Specialpedagogik Temaintroduktion.* Pedagogisk Forskning i Sverige 2007 årg 12 nr 2 s 81–83. Göteborgs Universitet.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet

Bjar, L & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I Bjar, L & Liberg, C (Red.),I *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur.

Björk-Åkesson, E & Nilholm, C (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16) Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur

Fangen, K (2011). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Frithiof, E (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning.* (Doctoral thesis, Acta Wexionensia No 117/2007). Växjö: Växjö

Universitet. Hämtad 2015-04-13 från http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205305/FULLTEXT01.pdf

Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra: Begåvningshandikapp och interpersonellt samspel* (Studies in educational sciences, nr. 3). Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Göransson, K. (1999). *Jag vill förstå- om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ALA.

Göransson, K. (2004). Undervisning, lärande, delaktighet. I Gustavsson, A. (Red.). (2004). *Delaktighetens språk* Lund: Studentlitteratur.

Holmqvist, M. (red) (2006*). Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell.* Lund: Studentlitteratur.

Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd* Malmö: Gleerups.

Jenssen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet* Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm:Natur & Kultur.

Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, M. (2009). Livssituationen för unga vuxna med utvecklingsstörning – en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 – 2009. *FoU-rapport 2009-01* Stockholms läns landsting: Handikapp & Habilitering.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan* (Doktorsavhandling, Studies from the Swedish Institute for Disability Research, nr. 11). Linköping: Linköpings universitet. Örebro: Örebro universitet.

Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red) (2013) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet?- Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.100-112). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. (Doktorsavhandlingar, 109) Stockholm: Stockholms universitet.

Reichenberg, M. (2012). *Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu*

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011*). Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd* Stockholm: Natur & kultur.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F., Slotte-Luttge, A. (2013). *Språk och identitet i undervisning, inga konstigheter.* Stockholm: Liber AB

Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan.* Rapport 2010:9. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2001) *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015). *Statistik om grundsärskolan.* Hämtad 2015-05-20 från http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundsarskola

Sommer, D. (2009). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld.* Stockholm: Liber.

SOU 1972: 26, 27 *Barnstugeutredningen. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning.* Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 2004:98. *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning.* Carlbeckkommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2013). *Lära tillsammans – samarbetsorienterat lärande för ökad delaktighet* Hämtad 2015-04-05 från http://webb2.svedala.se/kvutis/wp-content/uploads/2014/10/00455.pdf

Strandberg, L. (2006). *Vygotski i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar.* Finland: Norstedts Akademiska Förlag

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Swärd, A-K. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur

Szönyie, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap.* Diss. Stockholm : Stockholms universitet

Szönyi, K. & Söderqvist-Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar – Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning.* Specialpedagogiska institutet.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer* Malmö: Gleerups

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed.* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2001). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Williams, D. (2013). *Att följa lärandet.* Lund: Studentlitteratur.

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra– samlärande i praktiken.* Stockholm: Liber AB

Östlund, D. (2012a). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik.* Malmö Studies in Educational Sciences No.67. Malmö Högskola.

Östlund, D. (2012b). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T.Barow & D.Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning.* (s145-155). Högskolan i Kristianstad.

Bilaga 1

Informationsbrev till föräldrar angående examensarbete.

Jag heter Magdalena Bjärneroth och studerar min sista termin på speciallärarprogrammet på Göteborgs Universitet. Denna termin skriver jag uppsats och kommer att titta närmare på undervisningen i SO. Det gör jag med syftet att ta reda på hur man kan organisera och genomföra en gemensam undervisning som möter elevers olikheter och individuella behov. Jag har hört gott om skolan i XXX kommun och har dessutom fått en positiv kontakt med er lärare, XXX. Detta har lett till att jag kommer besöka och observera klass XX under några SO-lektioner i vår, uppskattningsvis 4-6 lektionstillfällen. Min förhoppning är att XXX är en av flera skolor som undersöks. Detta ser jag mycket fram emot!

Under studien kommer jag att följa Vetenskapsrådets etiska principer (www.vr.se). Jag kommer inte filma eller fotografera utan för egna anteckningar under mina besök. Dessa kommer vara avidentifierade, jag kommer alltså inte anteckna elevers namn. I uppsatsen kommer all information om kommun, skola, elever och lärare vara avkodade så att det inte ska vara möjligt för utomstående att härleda informationen. Allt deltagande är frivilligt och för att en elev ska få delta krävs att vårdnadshavare samtycker. Ett deltagande innebär alltså att jag tillåts observera och anteckna vad som händer i SO-undervisningen. Därför önskar jag att ni meddelar om samtycke. Det kan antingen göras genom att fylla i och lämna in lappen här nedan eller så kan ni muntligt säga till XXX.

Om ni har frågor över studien eller observationerna så är ni välkomna att kontakta mig på telefon 0709-374648 eller e-post magdalena.bjarneroth@edu.partille.se

Med vänliga hälsningar,
Magdalena Bjärneroth

Jag samtycker till att min son/dotter ….....
deltar i studien.

Datum ….....

Underskrift/namnteckning