



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÅSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och  
kommunikation

# **INKLUDERANDE ARBETE I MONTESSORISKOLAN OCH DEN TRADITIONELLA SKOLAN**

– en jämförelse

Tone Grönnslett  
Lina Neij

Examensarbete i lärarutbildningen

Vt 2009

Handledare  
Kamran Namdar

Examinator  
Niclas Månsson



Akademien för utbildning, kultur och  
Kommunikation

Examensarbete på  
avancerad nivå  
15 högskolepoäng

## SAMMANFATTNING

---

Tone Grönnslett  
Lina Neij

Inkluderande arbete i Montessoriskolan  
och den traditionella skolan  
– en jämförelse

2009

Antal sidor: 30

---

Studiens syfte var att undersöka hur pedagogerna arbetar med inkludering i Montessoriskolan samt den traditionella skolan. Vi ville ta reda om det eventuellt fanns några skillnader mellan dessa två verksamheter när det handlar om ett inkluderande arbete. Vi har intervjuat och observerat pedagoger i de olika verksamheterna och resultatet visade att begreppet inkludering var svårdefinierat, även om det kom fram att arbetet i de två skolorna inte skiljer sig anmärkningsvärt mycket. Samtliga pedagoger hade en positiv inställning till att arbeta inkluderande och vi väckte även en nyfikenhet hos några när det gällde själva begreppet inkludering.

---

Nyckelord: Montessoripedagogik, inkludering, den traditionella skolan

Tack!

Vi vill börja med att tacka de pedagoger som genom sitt deltagande har gjort vår undersökning möjlig. Vi vill även tacka vår handledare, Kamran Namdar, som handlett oss genom arbetes gång, tack för dina kloka ord och intressanta insynsvinklar.

Slutligen vill vi även tacka varandra för ett bra samarbete, där vi stöttat varandra och använt oss av den kunskap vi har tillsammans för att göra ett bra arbete. Vår förhoppning är nu att ni läsare ska bli intresserade av arbetet och få ny kunskap om ämnet.

Lina och Tone

## Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Inledning .....</b>   | <b>6</b>  |
| 1.1 Bakgrund.....   | 6         |
| 1.2 Syfte .....   | 7         |
| 1.3 Forskningsfrågor .....  | 7         |
| <b>2. Litteraturgenomgång.....</b>                                  | <b>7</b>  |
| 2.1 Montessoripedagogik .....                                       | 7         |
| 2.1.1 Vem var Maria Montessori?.....                                | 7         |
| 2.1.2 Montessoripedagogikens grundtanke .....                       | 7         |
| 2.1.3 Miljö.....  | 8         |
| 2.1.4 Pedagogen.....  | 8         |
| 2.1.5 Eleven.....   | 9         |
| 2.1.6 Svårigheter med inkludering.....                              | 9         |
| 2.2 Inkludering.....  | 10        |
| 2.2.1 Vad är inkludering? .....                                     | 10        |
| 2.2.2 Inkluderande skola.....                                       | 10        |
| 2.2.3 Miljö.....  | 11        |
| 2.2.4 Pedagogen .....   | 11        |
| 2.2.5 Eleven .....  | 12        |
| 2.2.6 Svårigheter med inkludering .....                             | 12        |
| 2.3 Likheter i Montessoripedagogik och inkluderande verksamhet..... | 13        |
| 2.4 Sammanfattning .....  | 15        |
| <b>3. Metod .....</b>   | <b>15</b> |
| 3.1 Forskningsstrategi .....  | 15        |
| 3.2 Datainsamlingsmetoder.....                                      | 16        |
| 3.3 Urval.....  | 18        |
| 3.4 Reliabilitet och validitet.....                                 | 18        |
| 3.5 Etiska ställningstaganden .....                                 | 19        |
| <b>4. Resultat .....</b>  | <b>19</b> |
| 4.1 Resultat från intervjuerna .....                                | 19        |
| 4.1.1 Begreppet inkludering .....                                   | 20        |
| 4.1.2 Inkluderande arbetssätt .....                                 | 20        |
| 4.1.3 Planering av undervisningen.....                              | 21        |
| 4.1.4 Vilka teorier stödjer du ditt inkluderande arbete i? .....    | 22        |
| 4.1.5 Fördelar med inkludering i Montessoripedagogiken.....         | 22        |
| 4.1.6 Miljö.....  | 23        |
| 4.2 Resultat från observationerna .....                             | 23        |
| 4.2.1 Montessori 1.....   | 24        |
| 4.2.2 Montessori 2.....   | 24        |
| 4.2.3 Skola 1.....  | 25        |

|  |                 |
|--|-----------------|
| 4.2.4 Skola 2 .....  | 26              |
| <b>5. Resultatanalys .....</b>   | <b>26</b>       |
| 5.1 Begreppet inkludering.....   | 26              |
| 5.2 Hur planerar och arbetar pedagogerna i Montessoriskolan samt den<br>traditionella skolan för ett inkluderande arbete ..... | 27              |
| 5.3 Skillnader i planeringsarbetet och arbetssättet mellan de två verksamheterna   | 28              |
| 5.4 Inkluderande miljö .....   | 29              |
| <b>6. Diskussion.....</b>  | <b>30</b>       |
| 6.1 Metoddiskussion .....  | 30              |
| 6.2 Resultatdiskussion.....  | 31              |
| 6.3 Pedagogisk relevans.....   | 34              |
| 6.4 Slutsatser.....  | 34              |
| 6.5 Nya forskningsfrågor .....   | 35              |
| <b>Referenser</b>  | <b>36</b>       |
| <b>Missivbrev till pedagoger .....</b>   | <b>Bilaga 1</b> |
| <b>Intervjufrågor till Montessoripedagoger .....</b>   | <b>Bilaga 2</b> |
| <b>Observationsschema .....</b>  | <b>Bilaga 3</b> |

## 1. Inledning

### 1.1 Bakgrund

I detta examensarbete vill vi belysa hur pedagoger i den traditionella skolan samt Montessoripedagoger, arbetar med inkludering och ta reda på hur inkludering ser ut i de olika verksamheterna. Vi anser att det är viktigt att belysa inkludering och hur man kan arbeta med begreppet, då det är något som blir mer och mer uppmärksammat.

Under vår utbildning på lärarprogrammet på Mälardalens högskola kom vi tidigt i kontakt med begreppet inkludering. Vi har fått en förståelse för begreppet och vad det betyder för de individer som inkluderas i den gemensamma skolan för alla. Vi har under våra studier fördjupat oss i hur man kan och skall arbeta för att alla individer ska kunna få en likvärdig utbildning. Det har vuxit fram en nyfikenhet hos oss om hur man arbetar med inkludering i skolan, ur pedagogens perspektiv. Vi ville veta hur det ser ut i skolorna och om möjligheten finns att skapa "en skola för alla". Är det möjligt för pedagogen att arbeta med alla olika individer och behov i ett klassrum.

En fråga man måste ställa sig när man arbetar med inkludering är vad betydelsen av vad inkludering är. Det har visat sig svårt då det finns så många olika förklaringar på begreppet. Vilka är det som ska inkluderas? Begreppet inkludering är som oftast relaterat till barn i behov av särskilt stöd, men det innefattar alla elever i skolan. Alla elever har enligt den svenska läroplanen (Lpo94) rätt till en likvärdig utbildning, vilket i praktiken innebär en anpassning av läromedel och miljö till varje enskild elev. Vi kan inte undgå att fundera över varför begreppet inkludering hamnat "utanför" den pedagogiska verksamheten. När vi ser till våra egna erfarenheter och de nya vi fått under skrivandet av detta arbete så har vi upptäckt att många verksamma pedagoger har liten eller ingen kunskap om begreppet inkludering. Detta är förvånande då vi under hela vår utbildning till lärare har blivit uppmärksammade på begreppet och dess betydelse. Att se alla individer och individualisera undervisningen faller sig naturligt för oss.

Vi som skriver detta arbete har olika erfarenhet från skolan, en traditionell skola samt en Montessoriskola. Vi har upptäckt att skolorna skiljer sig i såväl arbetsmaterial som tillvägagångssätt för hur man kan tillgodose alla elever. Samhället är i ständig förändring och utvecklingen sker i rask takt. Det ställs stora krav på skolan vilket innebär att kravet på oss pedagoger ökar i samma takt. Att inkludering har blivit ett centralt begrepp i skolans värld, är tydligt, eftersom begreppet är förankrad i läroplanerna men är det verkligen det hos pedagogerna? En fundering vi har är hur vi ska kunna tillgodose alla elever om vi inte arbetar ur ett inkluderande perspektiv? Detta gjorde oss nyfikna på att se hur man arbetar med inkludering i olika skolor. Då en av oss har erfarenhet av Montessoripedagogiken, valde vi att titta på hur pedagogerna i denna skola arbetar med inkludering, jämfört med den traditionella skolan.

Vi vill passa på att uppmärksamma er läsare på att vi i detta arbete har fokuserat på pedagogernas uppfattning om inkludering och hur de arbetar med begreppet.

## 1.2 Syfte

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare inom Montessoripedagogiken och den traditionella skolan arbetar med inkludering. Vi vill jämföra dessa arbetsmetoder för att ta reda på om det är några skillnader i det inkluderande arbetet.

## 1.3 Forskningsfrågor

- Hur arbetar lärarna för ett inkluderande arbete i en Montessoriskola samt i den traditionella skolan?
- Hur skiljer sig det pedagogiska arbetet i en Montessoriskola jämfört med traditionell pedagogik när det gäller inkludering?

## 2. Litteraturgenomgång

Litteratur vi har använt oss av i detta arbete är faktaböcker som beskriver Maria Montessori, grundaren av Montessoripedagogiken. Vi har även använt oss av litteratur som beskriver hur Montessoripedagogiken fungerar och hur man arbetar med den i olika verksamheter. Vidare har vi fördjupat oss i litteratur som beskriver begreppet inkludering, samt litteratur med aspekter på huruvida Montessoripedagogiken samstämmer med inkluderande undervisning. Vi har även studerat internationella och nationella styrdokument som beskriver ett inkluderande arbete.

### 2.1 Montessoripedagogik

#### 2.1.1 Vem var Maria Montessori?

Maria Montessori, född i Italien 1870 är grundaren till Montessoripedagogiken (Wennerström & Smed, 1997). Maria Montessori utbildade sig till läkare och arbetade med att studera psykiskt utvecklingsstörda barn för att se hur deras inläring fungerade. Hon upptäckte att de flesta barn var placerade på hem, utan någon form av stimulans, vilket gjorde henne väldigt upprörd. Hon påbörjade ett arbete med att försöka stimulera barnen. Det var under detta arbete hon upptäckte att alla barn har en egen inre kraft att utforska och att lära i samspel med miljön runt dig, bara de fick den rätta stimulansen. Resultatet av hennes undersökning visade på att många av dessa barn behövde undervisning och pedagogisk stimulans istället för medicin. Maria Montessoris arbete blev uppmärksammat i Rom och det öppnades ett pedagogiskt institut för psykiskt utvecklingsstörda barn, varpå Maria Montessori blev chef för (Signert, 2000). Detta blev starten för hennes karriär som pedagog. Nu, år 2009 praktiseras Maria Montessoris pedagogik i många länder runt om i världen, både i privata skolor men också med verksamhet i den kommunala skolan.

#### 2.1.2 Montessoripedagogikens grundtanke

Maria Montessori studerade antropologi, pedagogik och filosofi i Rom i början av 1900-talet (Signert, 2000). Wennerström & Smed (1997) säger att efter detta började hon även ta hand om barn som inte hade särskilda behov, där hon fann att hennes metoder hade framgång även här. Barnen fick arbeta utifrån sina egna behov och förutsättningar, i en miljö som var skapad för harmoni och arbetsglädje (Roth, 1995). Maria Montessoris pedagogiska filosofi säger att en tillrättalagt inlärningsmiljö och

ömsesidig respekt och ansvar gynnar eleverna i deras utveckling. Detta betyder, enligt Wennerström & Smed, inte att det enbart är omgivningarna som är betydelsefulla för barnet, men även det undervisningsmaterial som används, pedagogen samt andra personer i skolan.

Signert (2000) skriver att Montessori såg ett sammanhang mellan utbildning och social reform. Hon var säker på att utbildning var en bidragande faktor till en bättre värld och antog därmed att det var en bidragande faktor till att förändra samhället. För att skapa större social jämställdhet, tyckte Montessori att all utbildning skulle vara kostnadsfri samt tillgänglig för alla. Med detta som grund arbetade hon fram en metod där barn med olika kognitiva utvecklingsförmågor hamnade i samma klassrum. Men hon ville ändå att de skulle lära utifrån att de var olika individer. Att denna metod fungerade framkom av en kvalitativ studie av den amerikanska pedagogen Paula Polk Lillard (1972), där elever från flera olika sociala miljöer deltog. I sina observationer framkom det att eleverna tyckte undervisningsmetoden var intressant och inlärningsprocessen blev positiv för eleverna. Parallellt framkom det att eleverna fick en ökad självkänsla och blev självständiga i sitt arbete. Denna observation visar på att ett inkluderande arbete är positivt när det gäller att nå elever från olika samhällsmiljöer och elever som har kommit olika långt i sin utveckling.

### **2.1.3 Miljö**

Det läggs stor vikt vid miljön när det gäller Montessoripedagogiken. Signert (2000) skriver att för att skapa en god pedagogisk miljö, krävs anpassning efter barnets utvecklingsnivå samt barnets behov. Vidare skriver Signert att miljön i klassrummet ska vara tillrättalagt så att omgivningarna i skolan bidrar till elevernas trygghet och stimulans. Det får de bland annat genom intressanta arbetsuppgifter samt bra material att arbeta med. Eleven får inte känna sig otrygg, varken i miljön eller gentemot lärare eller skolkamrater, detta skapar en barriär i lärandet hos barnet. Även Dewey (2005) är säker på att miljön utgör en viktig faktor av undervisningen, och endast när den är anpassad för eleven, gynnar den läroprocessen hos individen. Roth (1995) beskriver Maria Montessoris teori som att miljön spelar en av de viktigaste rollerna i undervisningen, och att pedagogen ska stå på "sidolinjen" och observera samt ge handledning när det behövs.

Maria Montessori (1987) kommenterade vikten av arbetsmiljön genom att hon hade sett de svåra sidorna hos elever ändrades till positiva så fort de fick möjlighet att utnyttja miljön de befann sig i. Omgivna av intressant material att arbeta med, fick eleverna möjlighet att upprepa aktiviteten så många gånger de behövde, och Maria Montessori observerade att de var djupt koncentrerade i sitt arbete. De elever som tidigare varit passiva, blev aktiva och intresserade och gjorde eleverna delaktiga i klassrumsaktiviteterna.

### **2.1.4 Pedagogen**

En annan viktig beståndsdel i Montessoripedagogiken är pedagogen (Lillard, 1972). Som vi beskrev innan, är miljön särskilt viktig, och det är pedagogens ansvar att tillrättalägga miljön så den blir optimal för elevens inläring.

Maria Montessoris tre principer för att beteckna en bra Montessoripedagog, är enligt Wennerström & Smed (1997):



- lärarens kunskap att kommunicera med eleven och vara ödmjuk samt visa respekt
- lärarens kunskap att sätta sig in i elevens behov samt vara medvetens om elevens vidare lärande, vad den behöver näst
- lärarens kunskap i alla ämnen, veta vad han/hon undervisar i

Vidare skriver Wennerström & Smed (1997) att arbeta som Montessoripedagog innebär att man i stor grad observerar eleven när de arbetar, både när de arbetar med sina material samt under kommunikation som bör vara i form av dialog. När behov uppstår träder pedagogen fram, för att handleda och hjälpa eleven att lösa problemet, inte för att enbart ge lösningen. Detta bidrar till att eleven utvecklas i sin egen takt utifrån sina egna förutsättningar.

### 2.1.5 Eleven

John Dewey (2005) var en amerikansk pedagog som befäste begreppet demokrati i utbildningen. Han argumenterade för en demokrati i undervisningen och i samhället. Enlig Dewey är skolan en plats där det bör vara demokrati. Maria Montessori delar Deweys syn på att lärande sker bäst när det sker på rätt tidpunkt i en elevs utveckling (1976). Dewey och Montessori är överens om att lärande är en naturlig process, som inte påtvingas eleven, utan eleven lär sig i sin naturliga utveckling, bara det för rätt vägledning. Likheter i Montessoripedagogiken och Deweys teori är att båda ser på naturlig lärande som ett fundament i elevens utveckling. Dewey skriver i *Demokrati och utbildning* att hans teori om utbildning är kopplat till sociala aktiviteter i skolan. Detta går igen som en röd tråd i Montessoripedagogiken, i likhet med viktigheten av miljön, som är centrala hos båda.

Enligt Montessori har alla barn möjligheter med sig från födseln och det som behövs för att hjälpa upptäcka dem, är hjälp från de vuxna (Signert, 2000). Montessori (1987) uttryckte sig genom att säga

*”det är barnen som visar vägen och jag följer den”*  
(s.126).

### 2.1.6 Svårigheter med inkludering

Inkludering kan vara ett sätt att nå elever som har någon funktionsnedsättande diagnos. Birgitta Malm (2006) tar upp ett exempel på just detta där en pedagog uttrycker sin åsikt om svårigheterna med att arbeta med elever som har t.ex. koncentrationssvårigheter eller damp i en Montessoriverksamhet. Hon säger att det kan finnas för många sinnesintryck som gör det svårt för eleven att koncentrera sig då det inte bör finnas några yttre störningar i elevens arbetsmiljö. Även detta kan vara en nackdel för inkludering då det precis som i Montessori bygger på att alla elever ska kunna arbeta och vistas i samma klassrum. I Birgitte Malms (2003) avhandling *”Understanding what it means to be a Montessori teacher”* framkommer det från intervjuer med pedagoger som arbetar med Montessoriiinriktad pedagogik att en nackdel kan vara att det läggs för stor vikt vid individualisering. Detta kan göra det svårt för elever att anpassa sig i en gemenskap, även om syftet är att man ska vistas i en och samma miljö.

Andra som är kritiska till denna pedagogik är Klas Roth, docent. Han skriver att Montessori ansåg att man kunde främja utvecklingen hos eleven enbart genom material, struktur och miljön eleven vistas i (Roth, 1995). Vidare skriver han att i

Montessoripedagogiken använder man sig endast av observationer av eleven för att kunna se vad som skulle behövas för att passa dess natur. Roth skriver att man idag vet att det krävs mer för att förstå en människas behov och att anpassa en undervisning som passar alla utifrån detta. Han ställer sig frågan till om inte Montessoripedagogiken fokuserar i för stor grad på den intellektuella förmågan hos eleven, istället för att ta hänsyn till kultur, sociala och mänskliga förmågor, samt att man inte främjar elevens kritiska tänkande.

## **2.2 Inkludering**

### **2.2.1 Vad är inkludering?**

I Skollagen (1985:1100) står det att alla barn har rätt till utbildning och att det ska tas hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Man skall inom barnomsorgen alltid utgå från barnets behov oavsett funktionshinder eller inte. Men för de barn som är i behov av särskilt stöd ska utbildningen anpassas för att tillgodose elevens behov så eleven kan göra sin utbildning i den vanliga skolan. Detta handlar om inkludering.

I dag talar man om "en skola för alla". Skolan ska arbeta för att alla elever ska kunna välja den skola som finns närmast. Detta är en stor förändring av skolans system som är nödvändig för att vi ska kunna tillgodose alla elever. Det man talar om är inkludering och framförallt inkludering för barn i behov av särskilt stöd. Inkludering i skolan är ett mångfacetterat begrepp som tyvärr många blandar ihop med integrering som nog är mer förekommande. Detta kan bero på att inkluderingsbegreppet har växt fram ur just integreringsbegreppet. Under 1950-1960-talen kom begrepp som normalisering och integrering upp till ytan för att diskuteras. Dessa båda begrepp hamnade under "normaliseringsprincipen" (Brodin & Lindstrand, 2004). Med denna princip menade man att alla med någon typ av funktionsnedsättning skulle bemötas och leva i samhället som alla andra. Läromedlen skulle anpassas så att dessa elever kunde delta i likhet med andra elever i undervisningen. Med bakgrund i detta växte inkluderingsbegreppet fram.

Skillnaden mellan integrering och inkludering är för många otydlig men skillnaden är stor. Inkludering handlar om att anpassa miljön till individen medan integrering är att eleven ska anpassa sig till miljön (Vernersson, 2002). Inkluderingsbegreppet slog igenom ordentligt i samband med att Salamancadeklarationen kom till (UNESCO 1994). Där står det att alla elever är olika och att olikheten ska ses som en tillgång och inte som ett hinder. Ännu tydligare beskrivet är skolan som den ser ut idag där särskolan befinner sig utanför grundskolan såväl när det kommer till läroplaner som klassrum. Elever i behov av särskilt stöd får specialpedagogisk hjälp genom att man "plockar" ut eleven ur klassrummet, vilket i praktiken innebär en segregering. För att skolan ska kunna erbjuda likvärdig utbildning till alla elever så måste alla pedagoger vara medveten om skillnaden mellan integrering och inkludering.

### **2.2.2 Inkluderande skola**

Det är idag politiskt önskvärt att utveckla en inkluderande skola då det även finns nedskrivet i Lp094. Gällande läroplanen (Lp094) säger den att skolan ska främja så alla elever får förståelse för andra människor. Skolan ska förebygga för främlingsfientlighet genom att ge eleverna kunskap om olika levnadssätt. Man ska vara medveten om den kulturella mångfalden och ta tillvara på den, samtidigt som man är öppen för skilda uppfattningar. Undervisningen ska anpassas till varje enskild individ, deras förutsättningar och behov för att gynna inkludering, enligt läroplanen.

Vidare säger den att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan utbildningen aldrig utformas lika för alla. Skillnader och olikheter ska vara till fördel, skolan ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika och vara ansvarig för att eleven blir inkluderad i verksamheten. Detta med stöd från Salamancadeklarationen (UNESCO 1994) som säger att alla barn ska kunna undervisas tillsammans. Inkludering berör därför så många fler elever än bara dem som är inskrivna i särskolan, den berör samtliga elever i skolan. Kortfattat gäller det att anpassa klassrumssituationen efter alla elevers behov.

### **2.2.3 Miljö**

I boken *Barn med behov av särskilt stöd* (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2005) kan man läsa om en anpassning av klassrumssituationen till elever som av någon anledning har svårt att anpassa sig i skolan på grund av, läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter, osv. Detta innebär att skolan måste anpassa miljö och aktiviteter så att alla kan delta. För att genomföra detta, så alla ska kunna vara delaktiga i undervisningen krävs det tydliga mål och metoder. Detta måste vidare praktiseras i alla skolor i Sverige (Stensmo, 2006). Samhället har blivit mer medvetet om hur viktigt det är att varje elev får sin undervisning anpassad efter sina behov. Men vi är långt ifrån färdiga med att organisera skolan efter dessa principer när det gäller elevanpassad undervisning (Björklid, 2005).

I perspektivet en inkluderande skola framhåller man vikten av att anpassa inläringen till situationen och elevens förutsättningar (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2005). Skolan ska kunna stödja alla elever på rätt sätt vid rätt tidpunkt. Framförallt handlar det om att skapa åtgärdsprogram, där elevens problem konkretiseras så att man kan sätta in stöd där det behövs (Lp094). En elev med läs- och skrivsvårigheter ska få uppgifter anpassat efter sin nivå och förutsättningar (Verneresson 2002). Detta innebär att varje pedagog är skyldig att, precis som Verneresson skriver, anpassa miljön för eleven och inte tvärtom. Det kan även vara så enkla saker som att flytta en elev som har nedsatt syn, längre fram i klassrummet, eller ta bort trösklar för någon rullstolbunden. Det handlar om att röja undan hinder för eleven så den kan röra sig obehindrad i skol- och klassrumsmiljön.

### **2.2.4 Pedagogen**

Den inkluderande pedagogen måste besitta en kompetens om elevers olikheter och olika inlärningsmetoder (Verneresson, 2002). Stensmo (2006) påpekar att det som pedagog gäller att anpassa undervisningen efter varje individ och dennes behov samt att ha detta i åtanke vid varje planering. För att arbeta inkluderande räcker det inte att man gör alla i klassrummet delaktiga. Man måste, enligt Tinglev (2005), arbeta inkluderande i alla lärprocesser för att eleven ska tillgodogöra sig kunskap. När det gäller t.ex. läs- och skrivprocesser gäller det att läraren inte ger enbart färdig formulerade texter, utan också låter det finnas rum för eleven att uttrycka sig och framföra texter på egen hand. Detta i enlighet med Dysthe (2005) som framhäver vikten av kommunikation och demokrati i klassrummet, där eleven får vara delaktig i sitt eget lärande. På detta sätt kan undervisningen anpassas till elevens behov och inte tvärt om, att eleven måste anpassa sig efter lärarens planering.

Att arbeta inkluderande innebär att som pedagog avsätta tid att anpassa materialet samt miljön till varje enskild elev, mycket av det i enlighet med den individualisering som läroplanerna ställer krav på (Lp094). Men det innebär också en större

kompetens hos pedagogerna vad gäller olika inlärningsstilar samt kunskap om elevernas förutsättningar. Inkludering innebär även social delaktighet, men att vara inkluderad i ett klassrum innebär inte att eleven automatiskt har en social tillhörighet. Enligt Vygotsky (Säljö, 2000) så lär vi oss i samspel med varandra och anpassar oss till den miljö vi befinner oss i. Vidare skriver Säljö att Vygotsky menar att alla barn är biologiskt utrustade för att lära men beroende av att andra förmedlar de mentala redskapen och hjälper dem använda dem. Det ligger i en pedagogs uppgift att se till att eleven får lära efter sina förutsättningar och att man skapar tillfällen där eleven får känna en social tillhörighet.

Även Nilholm (2006) tar upp vikten av att vara en god ledare i klassrummet. Författaren tar upp hur pedagogen spelar en stor roll för att skapa en fungerande inkludering. Detta är möjligt, enligt Nilholm, om pedagogen har en tydlig planering med tydliga mål. Enligt såväl Stensmo (2006) som Dewey (2005) är detta grunden för en lyckad undervisning, där pedagogen måste ha tydliga mål och metoder för att skapa en lärande miljö. Det är särskilt viktigt att ta reda på vilka behov eleven har och vad som behövs göras för att skolan ska kunna möta eleven där den står och ge den möjligheter till ett givande lärande. Utifrån detta måste pedagogen göra en individuell planering för denna elev samt vara en god handledare och stöd för eleven. Det är också viktigt, enligt Stensmo, att man efter varje genomförd planering utvärderar för att se vad som är fungerade och eventuellt bör ändras.

### **2.2.5 Eleven**

Enligt den sociokulturella teorin (Säljö, 2000) sker allt lärande i samspel med andra. Genom samspelet med andra blir eleven medveten om sina egna och andras kunskaper. Säljö beskriver Vygotskys begrepp, *den närmaste utvecklingszonen*, som handlar om vad en elev kan klara av själv och vad den kan klara av med en pedagogs hjälp. Enligt Vygotskys teori så lär vi oss genom språket och är beroende av det sociala samspelet och framförallt lär barn genom den proximala utvecklingszonen vilket betyder att de vuxna måste kunna anpassa kraven till barnets nivå och en verksamhetsspecifik kunskap. Här kommer vikten av att vara en god pedagog som kan planera och anpassa undervisningen efter elevens behov (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2005).

### **2.2.6 Svårigheter med inkludering**

Även om det mesta i litteraturen beskriver möjligheterna med inkludering, finns det också svårigheter som man stöter på. Specialpedagog Inger Tinglev har i sin doktorsavhandling *Inkludering i svårigheter* (2005) studerat några elever i olika behov av särskilt stöd. Deras skola har under en begränsad tid blivit timplansbefriad, något som betyder att de inte behöver följa den nationella timplanen, bortsett från att de måste, under elevernas skoltid, ge de 6 665 lärarledda timmar. Tinglev har studerat hur och om detta har gynnat elever i svårigheter att nå målen. Tinglev skriver att en negativ aspekt att tänka på är tidsklassificeringen i skolan. När det handlar om att inkludera en elev behövs det noga planering inför varje lektion, för den enskilda eleven. Detta påverkar de övriga eleverna genom att alla inte blir delaktiga i planeringen. Vidare skriver hon att den inte gynnar demokratin och flerstämmigheten i klassrummet. Det är tidsklassificeringen som styr arbetet och inte målet.

### **2.3 Likheter i Montessoripedagogik och inkluderande verksamhet**

Att arbeta enligt Montessori är att man arbetar utifrån elevens behov och förutsättningar. Eleven ska bland annat arbeta i samspel med miljön (Wennerström & Smed, 1997). En aspekt att peka på när det gäller om och hur Montessoripedagogik går ihop med inkluderande arbete är att Montessoripedagogiken bygger på barnets egen förmåga samt att möta barnet där det befinner sig i sin egen utveckling. Wennerström & Smed skriver att Montessoripedagogiken således passar alla barn. Eftersom inkludering handlar om att alla elever ska kunna gå till den närmaste skola och få utbildning utifrån sina behov, kan vi se att det är många likheter här. Signert (2000) skriver att Maria Montessori menade på att barn är födda med olika personligheter, och att det ska finnas en plats för alla dessa personligheter. Montessori var av den uppfattning att alla barn ska få möjlighet att utveckla sina egna färdigheter genom en likvärdig utbildning. Hon utarbetade därför en metod där elever som hade kommit olika i sin kognitiva utveckling att komma i samma klassrum (Lillard, 1972). Detta för att de skulle kunna lära av varandra samtidigt som de kunde utveckla sig själva som egna individer. Metoden gjorde succé i USA när den visade på att den inkluderande metoden lyckades med att få alla elever att lära i en anpassad undervisning i samma klassrum.

I Lp094 står det att läraren skall:

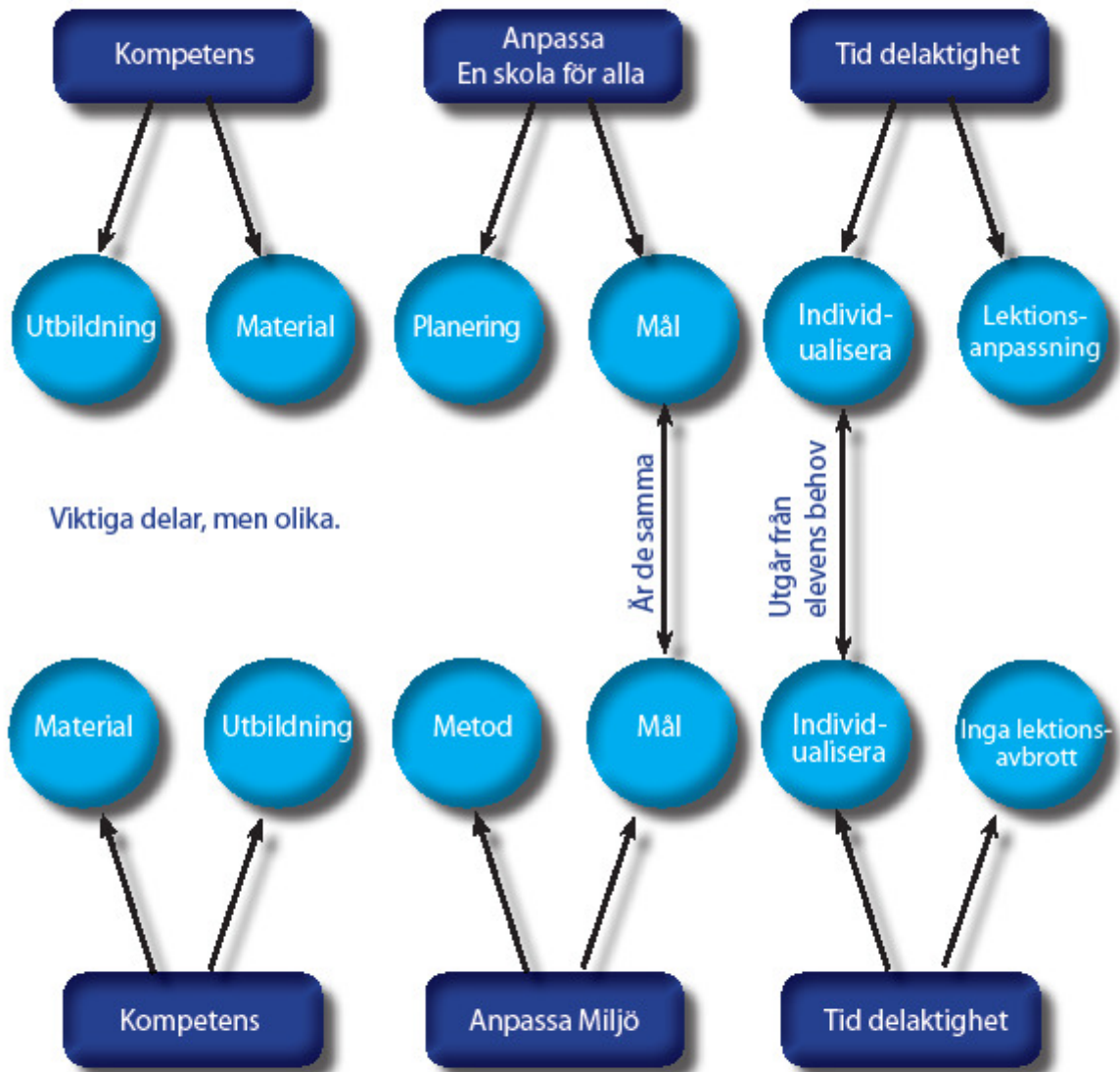
- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter

Alla skolor i Sverige måste enligt skolverket utgå från Lp094, oavsett vilken pedagogik som utövas inom verksamheten. Enligt vad Malm (2006) skriver om lärarens uppdrag i Montessoripedagogiken så stämmer det överens med läroplanen. Både Montessoripedagogiken och inkludering tar stöd i läroplanen (Lp094).

Wennerström & Smed (1997) beskriver några viktiga begrepp som används inom Montessoripedagogiken som kan jämföras med vikten i en inkluderande verksamhet:

- förberedd miljö: miljön har stor betydelse för alla barn
- anpassning: en process som leder till trygghet och självkänsla
- observationer: iakttagelser av barnen för att se vart det befinner sig
- potential: alla barn har utvecklingsmöjligheter
- undervisning: anpassa undervisningen efter individ och behov
- IUP: det är lagbundet med utvecklingsplan

## Inkludering i den traditionella skolan



## Inkludering i Montessoriskolan

Figur 1. "Konceptnivå"

## 2.4 Sammanfattning

I de mörkblå kvadraterna visar vi på viktiga aspekter i inkludering, både i den traditionella kommunala skolan, samt i Montessoripedagogiken. De mindre bubblorna visar på vad som är viktigt i praktiken, för att inkludering ska fungera. Pilarna mellan visar vilka aspekter av de båda pedagogiska arbetssätten som är identiska.

Det som framförallt talar för en inkludering i Montessoripedagogiken är Montessoripedagogikens anpassning av material och undervisning till varje specifik elev, vilket är en nödvändighet i inkludering. Men för vissa elever i behov av särskilt stöd så krävs det andra åtgärder, att separeras från gruppen ska inte alltid ses som något negativt (Verneresson, 2002). Materialet i Montessoripedagogiken är utarbetat särskilt för denna pedagogik och materialet följer alltid samma princip oavsett vart undervisningen bedrivs (Signert, 2000). I den traditionella skolan varierar material och metoder beroende på skola och vilken pedagogik och metod man arbetar med, men materialet är oavsett en viktig del av den inkluderande verksamheten. Utbildningen skiljer sig åt den med, även om grundutbildningen till pedagogerna är lika. Skillnaden är att för att arbeta som Montessoripedagog måste man vidareutbilda sig för att vara kvalificerad Montessoripedagog. Tittar vi på hur man ska ge eleven tid att utföra sitt arbete utifrån sina egna förutsättningar, skiljer det sig vid att Montessoripedagogiken inte har schemalagda lektionstider. Signert skriver att eleven behöver arbeta utan avbrott för att få koncentrera sig på sitt arbete utan avbrott. Varje avbrott gör det svårare för eleven att senare ta upp och gå vidare i sitt arbete. I den traditionella skolan har man fasta lektionstider som gör att eleven måste avsluta sin aktivitet när lektionen är slut, även om eleven kanske precis har kommit igång.

## 3. Metod

### 3.1 Forskningsstrategi

För att besvara våra forskningsfrågor har vi valt att arbeta utifrån en kvalitativ ansats. Valet av ansats gjordes eftersom dess syfte är att införskaffa en djupare kunskap inom området (Denscombe, 2000). Vi var inte ute efter att införskaffa enbart data, utan vi ville, i enlighet med Stukåt (2005) göra en tolkning av resultaten för att få en förståelse av det som framkommit vid undersökningarna. Enligt Stukåt bygger den kvalitativa ansatsen på att man ska få en förståelse för de sociala fenomenen på bakgrund av data från personer och händelser. Att samtala med informanten gör att man får kunskap och kännedom i hur den enskilda personen upplever situationen. Vidare framkommer att ansatsen gör att man kan få en uppfattning om hur personer förhåller sig till varandra i situationer som vi undersöker, något vi anser kommer att underlätta för oss när vi ska analysera resultaten.

Kvalitativ forskning baserar sig på många olika datainsamlingsmetoder, som intervjuer, observationer, samtal och analys av dokument (Denscombe, 2000). Intervjuer och observationer är de metoder som främst förekommer, enligt Denscombe. Till skillnad från enkäter, skriver Denscombe, att man genom intervjuer uppnår en direkt kontakt med den eller de personer som medverkar i undersökningen. Detta kan resultera i att informanten öppnar sig och ger mer personliga och ärliga svar.

En nackdel med kvalitativ analys kan vara att det är svårt att generalisera de detaljer som framkommit i studiens resultat med andra liknande resultat (Denscombe, 2000). Men det finns ändå möjligheter att göra en sammanställning av hur resultatet förhåller sig till varandra. En annan nackdel kan vara att, i motsats till kvantitativ analys, forskarens egen tolkning kan spela roll för hur resultaten redovisas, genom påverkning av dennes bakgrund, identitet och egna upplevelser.

### **3.2 Datainsamlingsmetoder**

När vi beslutade oss för vilka metoder vi ville använda för att nå våra frågeställningar uteslöt vi enkäter, eftersom vi ansåg det vara opassande för uppgiften. Vi ville inte använda oss av enkäter då de är helt beroende på informatörens tolkningar av frågorna. Enkät ger även liten möjlighet att gå tillbaka och vidareutveckla frågorna samt att vi ville begränsa antal informanter, något som Denscombe (2000) påpekar kan vara en fördel.

Den ena metoden vi valde att använda oss av var intervjuer, för att vi ville samla vår information, närmare bestämt en kvalitativ intervjuform. Detta för att ta reda på vad den enskilda pedagogen anser, då det är dennes uppfattningar om inkludering vi vill åt. Enligt Denscombe (2000) är den vanligaste intervjuformen ostrukturerade intervjuer. Även Stukat (2005) skriver att intervjuer är vanliga att använda sig av inom utbildningsvetenskapen. En annan vanlig intervjuform, enligt Denscombe, är den strukturerade intervjuformen, som handlar om att fastställa intervjuschemat i den ordningsföljd frågorna ska ställas. Detta gör att man blir mer bunden till ordningsföljden av frågorna och det blir svårt att avvika och ställa följdfrågor ifall det anser nödvändigt. Genom att använda oss av intervjuer, anser Stukat att vi får så fullständig information som möjligt, och att vi kan komma längre och djupare i ostrukturerade intervjuformer. Denscombe skriver att annan fördel med intervjuer är att den kräver enkel utrustning, ibland endast forskarens egen tid. Vidare pekar Denscombe på att validiteten är hög på grund av att man under intervjun har direktkontakt med informanten.

Genom att använda oss av intervjuer vet vi att informanterna själva har valt att medverka i studien och sannolikheten att de kommer att medverka är stor, såvida det inte uppstår några hinder på vägen. Vi valde att intervjua lika antal pedagoger på de olika skolorna. Detta resulterade i att antalet informanter blev begränsad eftersom den ena skolan endast hade två utbildade pedagoger i Montessori vid det tillfälle intervjuerna pågick. Vi anser ändå att undersökningen har fått en helhet genom de olika syn och åsikter på ämnet som framkommit av informanterna som har lång erfarenhet av arbete i skolan.

Vi kom fram till att den ostrukturerade metoden skulle passa oss eftersom den ger utrymme för tolkningar av informantens svar, eftersom det var just dessa tolkningar vi ville undersöka (Stukat, 2005). Vi var ute efter att få ett så konstruktivt samtal som möjligt genom att låta informanten utveckla sina tankar fritt. Genom att använda oss av denna metod, gjorde den det möjligt för oss att komma med stödfrågor eller följdfrågor där vi ansåg detta vara nödvändigt.

För att säkerställa oss att vi inte skulle missa något från intervjuerna, bandade vi in intervjuerna med en bandspelare. Vi ansåg att det skulle underlätta för oss under analysen av resultaten. Enligt Stukat (2005) är transkriberingen av bandinspelningar tidsödande. En intervju på en timme kan ta upp till fem timmar att skriva ut och bli



upptill hela 30 sidor. En annan nackdel med intervjuer är, enligt Denscombe (2000) att analysen kan vara besvärlig och tidskrävande, särskilt i de fall man använder sig av många informanter. Inspelning av intervjuer kan, enligt Denscombe även verka hämmande för informanten, särskilt vid intervjuer av barn, eftersom de kan bli mer fokuserade på själva inspelningen och bandspelaren än själva intervjun. Eftersom våra informanter var vuxna, verkade de inte påverkas av bandinspelningen.

Vi ville utföra intervjuerna i en lugn miljö, något som Stukát (2005) påpekar är viktigt för att informanterna ska känna sig trygga och avslappnade. Vi hade därför bokat rum på den skola där intervjuerna ägde rum, efter önskemål från informanterna. Vi intervjuade pedagogerna en och en. Vi ställde frågorna en och en varpå läraren själva fick bestämma hur långa svar som skulle ges. Vi hade innan intervjun frågat alla berörda om det var ok att intervjuerna bandades in samt att det enbart var i syfte för vår studie. Efter intervjuerna transkriberade vi ut intervjuerna i fulltext. Enligt Stukát behöver inte alla resultat man kommit fram till i intervjuerna att redovisas. Det viktiga var att bearbeta våra data och välja ut det vi ansåg var relevant för våra frågeställningar.

Vi valde även att använda oss av observationer, för att få en uppfattning av hur pedagogerna arbetar i de olika verksamheterna. Metoden vi använde oss av var en vanlig osystematisk observation, som utfördes genom att vi var närvarande vid några lektionspass som kunde visa på ett inkluderande arbete. Enligt Stukát (2005) lämpar denna metod sig när man vill komplettera med andra metoder man använt sig av. Detta för att få en helhetsbild. Vi har sammanlagt utfört fyra stycken observationer av de pedagoger vi intervjuade. Varje observation pågick i en timme. Under alla observationer gjorde vi löpande anteckningar utifrån det vi ansåg nödvändigt för vår studie. Observationerna skedde i skolans klassrum samt i närliggande lokaler som användes i undervisningen. Utrustade med penna och papper tog vi plats "längst bak" i klassrummet. Alla var medvetna om att vi skulle närvara vid lektionen och vad syftet var. Trots detta fick vi inte känslan av att arbetet i klassrummet inte blev trovärdigt, eftersom elever och lärare vid skolorna är vana vid lärarstudenters närvaro. Detta på grund av att båda skolorna vi utfört observationerna i har lärarstudenter varje termin som deltar i verksamheten vid olika tidpunkt under skolåret.

Vi hade på förhand strukturerat upp hur observationen skulle gå tillväga genom att använda oss av ett kortare observationsschema. Det bestod av några korta frågor som vi hade valt att fokusera kring. Enligt Stukát (2005) anser han att det är viktigt att man på förhand har klart för sig vilka områden man vill observera, för att komma närmare undersökningens resultat. Fördelen med denna typ av observation var att vi på en och samma gång kunde observera pedagogen i dennes arbete samtidigt som vi under tiden hade möjligheter att ställa frågor som dök upp. Enligt Stukát (2005) gör detta undersökningen mer trovärdig och det ökar dess reliabilitet.

En nackdel med att använda sig av observationer kan vara att de är tidskrävande och att man på förhand måste säkerställa vad det är man vill ta reda på under observationstillfället, (Stukát, 2005). Vidare kan det vara svårt att komma åt informanternas tankar med sin undervisning då det är det yttre beteendet som observeras.

### 3.3 Urval

Vår utbildning har inriktning på grundskolans tidigare år. Vi valde därför att göra vår studie i grundskolan, från förskoleklass till årskurs 6. Valet av skolor gjorde vi utifrån vår kännedom om hur olika skolor arbetar, från vår verksamhetsförlagda utbildning. Intervjuerna och observationerna genomfördes med fyra pedagoger från förskoleklass till årskurs sex. Vi gjorde våra intervjuer och observationer i två kommunala skolor. Den ena skolan har endast traditionell pedagogik, medan den andra har Montessoriskola i samma lokaler som den traditionella.

Undervisningen i de båda pedagogiska verksamheterna bedrivs i klassrum med en pedagog i varje klass. I den traditionella skolan är klasserna indelade i en förskoleklass och en 1-2: a. I Montessoriskolan är klasserna indelade i en 1-3 och en 4-6. De pedagoger vi valde att intervjua och observera har olika lång erfarenhet samt erfarenhet i olika verksamheter. Vi har endast intervjuat och observerat kvinnliga pedagoger, detta för att det inte fanns några manliga att tillgå, men vi anser att detta inte har någon betydelse för resultatet. Vi valde att intervjua och observera pedagoger som har arbetat relativt många år samt en relativt nyutbildad pedagog. Detta gjordes för att få en variation och bredd på studien. Ålder på informanterna sträcker sig från 26 år till 60 år.

### 3.4 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet betyder hur tillförlitlig en forskningsrapport är. Reliabiliteten påverkas av hur forskningen har genomförts samt hur vi har formulerat intervjufrågorna (Denscombe, 2000). Det är viktigt att tänka på att inte ställa ledande frågor på något sätt då kan detta påverka svaren. Eftersom en av metoderna vi har använt oss av för att komma fram till vårt resultat, var intervjuer, kan tillförlitligheten i vår studie ifrågasättas. Detta genom att någon annan kan genomföra en likvärdig studie och komma fram till samma resultat (Stukat, 2005). Eftersom vår studie handlar om inkludering, ett arbetssätt som är under ständig utveckling, kan vi inte garantera att de pedagoger som vi intervjuade kommer med likvärdiga svar vid något annat tillfälle. Men vi anser att förhållningssättet till pedagogerna kommer att vara konstant, något som stärker validiteten (giltigheten). Validiteten beror på hur vi kontrollerar våra resultat. Vi måste vara noga med att all information vi får, återges korrekt. Detta gör att, enligt Denscombe, vi som forskare måste vara vaksamma och intresserade under alla intervjuer och observationer. Vidare måste vi jämföra våra resultat och slutsatser med litteraturen för att säkerställa validiteten.

Enligt Stukat (2005) måste vi som forskare ställa oss frågan hur pålitlig eller inte våra resultat är. Eftersom alla undersökningar har svagheter måste de diskuteras utförligt, tillsammans med de styrkor studien har. Som forskare måste man kunna erkänna de svagheter eller brister som studien har. Stukat anser att när man gör en kvalitativ studie finns risken för att forskarens kan ha svårt att vara neutral i sin roll. Det är därför en fördel att vi spelade in alla intervjuer för att på så vis kunna kontrollera och återge svaren så korrekta som möjligt. På så vis minskas risken att man kan felutolka data som framkommit under intervjun.

En svaghet i vår studie kan vara antalet informanter. Det berodde på att det inte fanns fler än två Montessoripedagoger att tillgå i vårt arbetsområde. För att få en jämvikt i resultatet valde vi därför att intervjua lika antal pedagoger i den traditionella skolan. Vi tror ändå att tillförlitligheten är stark, eftersom de pedagoger vi intervjuade har mångårig erfarenhet från sin pedagogik. Vi stödjer oss till Stukat

(2005) som skriver att genom att använda sig av en urvalsundersökning påverkas resultatet nämnvärt.

### **3.5 Etiska ställningstaganden**

Stukát (2005) beskriver vikten av att ta hänsyn till de etiska aspekterna i en studie. Vi har därför utgått från de fyra etiska huvudprinciperna från Vetenskapsrådet (2002) för att uppfylla detta krav samt att undvika att hamna i etiska dilemman. Detta har främst som syfte att skydda identiteten till de medverkande i studien.

#### *Informationskravet:*

Enligt Vetenskapsrådet (2002) skall alla som på något sätt är delaktiga i forskningen informeras om studiens syfte. Vidare skall de informeras om att deltagandet är frivilligt samt att de har rätt att avbryta när som helst. Vi uppfyllde detta kravet genom att i god tid kontakta informanterna genom att skicka missivbrev med information om deras etiska rättigheter. Vi informerade om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt i enlighet med informationskravet.

#### *Konfidentialitetskravet:*

Innebär att alla deltagare är anonyma samt att alla uppgifter behandlas konfidentiellt (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har i vår studie varit noga med att inte utlämna några namn eller annan information som kan leda tillbaka till informanternas identitet eller arbetsplats.

#### *Nyttjandekravet:*

Tillsäger att den information som framkommer under undersökningen får endast användas i studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2002), vilket vi upplyste om innan intervjuerna ägde rum.

#### *Samtyckeskravet:*

Varje informant i undersökningen har själva rätt att bestämma om dem vill medverka eller inte. För deltagare under 15 år måste samtycke inhämtas från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2002). Information om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan samt att all information som framkom förblir konfidentiell framkom redan här. Vi informerade även om att information enbart skulle komma att användas i vår studie.

## **4. Resultat**

### **4.1 Resultat från intervjuerna**

Här kommer vi att presentera resultaten av våra intervjuer. Vi har valt att presentera de två skolorna för sig och redovisa informanterna tillhörande sin skola för sig. Vi har valt att dela upp redovisningen i olika kategorier, utifrån våra frågeställningar, för att ge redovisningen en bra struktur (Stukát, 2005). Vi har namngett skolorna med Skola 1 (den traditionella skolan) och Skola 2 (Montessoriskolan), samt pedagogerna från den traditionella skolan med P1, P2 och pedagogerna från Montessoriskolan med M1 och M2.

#### 4.1.1 Begreppet inkludering

##### Skola 1

P1 tolkar begreppet inkludering som att det är viktigt att låta alla barn synas och komma till tals.

*"...alla barn kan tillföra något". (P1)*

Vidare anser pedagogen att det är viktigt att använda sig av olika lärostilar såsom läsning, skrivning, att lyssna och rita. Detta för att öka möjligheten att göra alla delaktiga. P2 säger att inkludering för henne innebär att alla barn är en del av gruppen samt att alla har en egen plats.

##### Skola 2

M1 säger att det första hon tänker på är att inkludering måste betyda integrering, och då tänker hon på integrering av åldrar. Vidare tänker hon på att genom att inkludera någon tar man hand om någon, det har att göra med lyhördheten för varandras olikheter. M2 säger att hon tror inkludering handlar om social samvaro och barn med olika behov. Genom goda inlärningsstunder i det klimatet som de har i skolan är de inkluderande.

*"...man brukar ju säga att alla har rätt att behandlas lika." (M2)*

*"...behandla alla lika, eller behandla alla olika...?" (M1)*

*"Måste alla dricka vatten när en är törstig...?" (M2)*

M1 och M2 syftar på att alla ska få möjligheten till lika behandling, men att det ska anpassas efter behov. Pedagogerna säger att alla måste inte göra samma sak på samma tid för att det ska bli rättvist.

#### 4.1.2 Inkluderande arbetssätt

##### Skola 1

P 1 säger att för henne innebär ett inkluderande arbetssätt att alla elever får vara med på samtliga aktiviteter efter egen förmåga och att alla elever ska få vara stolta över sitt eget arbete i relation till den egna förmågan.

*"... alla barn ska få känna en stolthet över sitt arbete utan jämförelse med andra." (P1)*

Det är viktigt att vara observant under genomgångar så att alla elever har förstått (P2). Genom att uttrycka sig både muntligt och skriftligt ökar man chansen att alla elever förstår. De arbetar även genom att dela upp eleverna i halvklasser för att kunna hjälpa. Det laborativa arbetet ansåg P2 var lättare att nå alla elever med, eftersom det är ett bredare arbetssätt. Alla elever får möjlighet att uttrycka sig då alla är bra på olika saker. P1 anser själv att hennes arbete är inkluderande. Däremot finns det inget

uttalat från skolan att man ska göra det. Det finns alltså inga riktlinjer för hur man ska arbeta inkluderande, säger båda pedagogerna.

P2 anser att hon arbetar inkluderande i sin egen barngrupp. Pedagogen arbetar utifrån att alla elever ska ha respekt för varandra och förståelse för allas olikheter. Men hon anser inte att skolan profilerar sig som att de arbetar inkluderande.

*”Vi anser att det är viktigt att lära barn acceptera varandras olikheter.”*  
(P2)

## **Skola 2**

M1 beskriver ett exempel på inkludering genom att berätta om ett tillfälle de hade för några år sedan i skolan. Hon hade en synskadad elev i klassen. M1 fick en apparat som hon kunde använda sig av för att skriva blindskrift. (M1 visar oss materialet i form med lappar med ord, blindskrift till det synskadade barnet och vanligt skrivna ord till övriga eleverna). Genom att använda sig av detta material kunde eleven närvara vid den vanliga undervisningen i klassen. Eleven kunde även följa med till biblioteket eftersom det fanns ljudböcker där.

*”Vi är skyldiga att arbeta utifrån ett inkluderande perspektiv”* (M1)

M1 har nu elever med dyslexi som har hjälp i form av scanner med talsyntes och självklart har de en egen dator. Hon säger att hon som pedagog förhåller sig till att alla är olika och får den hjälp de behöver. Hon anser inte att det är något utmärkande med de elever som behöver speciella hjälpmedel.

M2 har en elev med ett handikapp som gör att eleven har en assistent under hela skoldagen. Pedagogen har varit tvungen att anpassa miljön efter elevens behov.

*”...upplever det som mycket positivt från klassen, eleverna visar hänsyn och respekt för olikheterna.”* (M2)

Vidare anser hon att ett inkluderande arbetssätt är att göra en god kartläggning efter elevernas inlärningsbehov.

### **4.1.3 Planering av undervisningen**

#### **Skola 1**

Elever som har tid hos specialpedagog har man planerat in i schemat så att det går under ett pågående arbetspass. Detta för att de inte ska missa någon genomgång eller avslut (P1). Pedagogen anser att detta gör att de blir delaktiga i arbetsprocessen, då de ser till så eleverna kan närvara vid alla samlingar, som t.ex. fruktstund.

*”Vissa elever behöver få sin tid med specialpedagogen då det gynnar elevens utveckling bäst.”* (P1)

P2 anser inte att hon planerar för en inkluderande undervisning just nu. Men inför hösten kommer en rullstolsbunden elev till klassen. Planeringen för den eleven måste vara inkluderande så att eleven kan bli delaktig i alla aktiviteter och undervisning på lik linje med alla andra i klassen. T.ex. så planeras ombyggnad av lokalerna så de blir

anpassade till eleven så denna kan röra sig fritt och obehindrad i skolmiljön. All utomhuspedagogik blir omstrukturerad så eleven kan följa med överallt. Planeringen är omfattande då det inte kommer att finnas en assistent till hands.

*"... vi kan inte längre gå upp på berget, utan måste hitta nya mötesplatser..." (P2)*

### **Skola 2**

M1 anser att beroende på vilket behov eleven har kan hon i sin planering hjälpa barnet i sin utveckling. M1 anser att hon kan styra grupsammansättningar så att det stödjer kamratrelationer, något hon anser är en medverkande faktor till att inkludera någon som står utanför. M1 anser att hon i sin planering kan integrera olika åldrar genom att t.ex. yngre elever kan få vara med äldre utifrån deras mognadsutveckling.

*"...ibland behöver yngre barn vara med äldre barn..." (M1)*

M2 säger att Montessoripedagogiken handlar om att träna elevers förmågor. I Montessoripedagogiken har elever stor möjlighet att påverka sitt eget arbete något hon tar hänsyn till i sin planering. Även M2 kopplar i sin planering ihop elever på så vis att det kan gynna deras utveckling. Pedagogen ger exempel på elever som inte har lätt att komma i kontakt med andra där hon som pedagog kan planera in möten för eleven där kontakter kan skapas.

*"...kontakt uppstår och leken fortsätter även ute på rasten..." (M2)*

#### **4.1.4 Vilka teorier stödjer du ditt inkluderande arbete i?**

##### **Skola 1**

P1 grundar sitt arbete i Vygotskys tankar om den sociokulturella läran, genom att man ska lära i samspel med varandra. Vidare anser pedagogen att det syns i klassrummet genom att hon har placerat eleverna gruppvis så att de kan samspela med varandra. Hon anser inte att hon arbetar efter några fler teorier medvetet, men däremot efter egna tankar, såsom att alla barn ska få synas och ha rätt att lyftas fram.

*"...barnens arbeten ska sättas upp så att alla får se och de får berätta om vad de gjort..." (P1)*

P2 kunde inte säga att hon medvetet arbetar efter några teorier, men att hennes pedagogiska tankar grundar sitt arbete i att alla elever ska få vara den individ de är. I en följdfråga konstaterar pedagogen att värdegrunden ligger till grund för allt hennes arbete.

*"Det är viktigt att alla elever får behålla sin identitet i gruppen..." (P2)*

#### **4.1.5 Fördelar med inkludering i Montessoripedagogiken**

##### **Skola 2**

M1 säger att arbetssättet gynnas genom att eleven själv är delaktig i planeringen av sitt eget arbete. Detta görs i form av en veckoplanering. Står det t.ex. svenska på schemat arbetar eleverna med svenska, fast på olika sätt. Eleverna får själva välja när de vill gå på rast.

*”Ingen behöver avbryta mitt i ett arbete.” (M1)*

Pedagogen anser även att genom sina integrerade klasser så påverkar det positivt på inkluderingen.

M2 säger att Montessoripedagogiken har väldigt mycket material att arbeta med. Pedagogen säger att de arbetar för en god arbetsmiljö och försöker lägga upp det så att eleverna själva blir intresserade av materialet. Detta gör hon genom att presentera det material som finns genom att göra det tilltalande och därmed söker eleven sig själv till materialet.

*”Montessoripedagogiken är ett häftigt arbetssätt.” (M2)*

#### **4.1.6 Miljö**

##### **Skola 1**

P1 säger att hon anser sig ha bra tillgång till olika material samt läsböcker på olika nivåer för att nå alla elever på deras olika nivåer. Hon låter eleverna arbeta gruppvis genom att placera starka och svaga elever i samma grupp.

*”...eleverna kan lära av varandra och lär sig på det viset att visa respekt för varandras arbeten.” (P1)*

P2 berättar att hon har tillgång till angränsande rum där eleverna kan arbeta, såsom bokrum, musikrum, datarum osv. Rummen ligger placerade så att pedagogen har kontroll om eleverna skulle vara i olika rum under samma arbetspass. Materialanpassningen har hon gjort så att materialet är tillgängligt för eleverna genom att ha anpassad höjdnivå på lådor och skåp. Detta gör att eleverna kan tillgodogöra sig så mycket material som möjligt, oberoende av någon vuxen.

*”Det är viktigt att låta de elever som behöver tystnad få det genom att det finns grupprum tillgängliga.” (P2)*

##### **Skola 2**

M1 säger att möbleringen av bord för flera elever inbjuder till samtal.

*”Samtal är faktisk tillåtet.” (M1)*

M2 anser att detta ger möjlighet till inkludering på ett annat sätt än om alla sitter vända åt samma håll. Vidare påpekar hon att allt material som finns gynnar eleverna. Båda pedagogerna anser att miljön har en övergripande roll i elevens inläring. De ser elever som arbetar med stort intresse i en trygg miljö med lärorikt material. Båda upplever att eleverna gynnas av materialet och miljön.

#### **4.2 Resultat från observationerna**

Nedan kommer vi att redovisa resultaten från våra observationer. Vi redovisar Montessoriskolan för sig och den traditionella skolan för sig, genom att vi presenterar

varje klassrumsobservation för sig. Detta för att vi kan visa skillnader i de olika verksamheterna. Vi har valt att dela in presentationen av observationerna i Montessoriskolan som Montessori 1 och Montessori 2, samt den traditionella skolan som Skola 1 och Skola 2.

#### **4.2.1 Montessori 1**

Det första observationstillfället utfördes i Montessoriskolan i en årskurs 1-3 med 25 elever. Vid det lektionstillfälle vi var med om, inleddes lektionen med morgonsamling. Alla elever kom i samlad trupp in i klassrummet och gick direkt till sina fasta platser. Borden var placerade som 5 "öar" i rummet. Pedagogerna stod vid tavlan och inväntade alla elever och när alla var på plats önskade hon välkommen till en ny dag i skolan. Sedan sjöng de, vad vi tror var en egenkomponerad låt, som vi sedan fick reda på att de sjunger varje morgon. Vi observerade att alla eleverna var delaktiga i sången. Efteråt var det en liten samling, där eleverna som hade något att säga fick göra det, detta skedde genom handsuppräkningskort. Vi observerade att pedagogerna under hela denna tiden var uppmärksamma på alla elever och såg till så alla fick tillfälle att säga något.

Sedan var det lästund som stod på schemat. Pedagogerna bad alla elever hämta sina böcker i sina lådor och sätta sig bekvämt att läsa. Här berättade pedagogerna att eleverna fick välja fritt vilka böcker de ville läsa. Det fanns böcker med mycket text, andra med mer bilder, för de som inte hade kommit lika långt i sin läsutveckling. Vi noterade att de flesta elever satt tysta och läste eller tittade i sina böcker och att pedagogerna gick runt för att hjälpa till. Några elever räckte upp handen och ville ha hjälp, men då noterade vi att pedagogerna inte hann hjälpa alla som var i behov, eftersom det var omkring 20 elever i klassen och endast en pedagog. Några elever hade även gått till ett angränsat rum för att läsa, och pedagogerna gick inte till detta rum och tittade till eleverna. Men vi uppmärksammade att pedagogerna var angelägen om att hinna med att finnas till hand för så många elever som möjligt, eftersom hon hela tiden tittade runt i klassrummet på eleverna som satt och läste.

Efter cirka 20 minuter förklarade pedagogerna att nu var läs-stunden över och hon bad alla lägga tillbaka sina böcker och sätta sig på sina platser. Alla förutom en elev som fick komma fram till tavlan och berätta om sin bok den hade läst. Vi fick genom pedagogerna reda på att en elev efter varje lästund, fick berätta och reflektera över sin bok, detta efter ett schema som gör att alla elever får detta tillfälle. Den elev som berättade om sin bok, var inte läskunnig och pedagogerna ställde frågor kring bilderna i boken, vad eleven trodde att den handlade om och vad den tyckte om boken. Eleven tog inte initiativ till att samtala om boken, men pedagogerna ställde frågor som underlättade för eleven att berätta om boken. Efter detta upplyste pedagogerna att eleverna fick gå på gemensam rast och att de skulle ha gymnastik efter rasten. Pedagogerna följde eleverna till kapprummet och såg till så alla elever tog med sig sina gympkläder och hon stod kvar till alla hade gått ut.

#### **4.2.2 Montessori 2**

Denna lektion observerade vi i en årskurs 4-6 med 28 elever. Hela klassen arbetade med olika länder i Europa och skulle redovisa sina arbeten på tavlan. Pedagogerna hade ställt fram OH (overhead) och lagt fram pennor som eleverna kunde använda sig av om dem ville skriva på tavlan. Pedagogerna inledde lektionen med att förbereda eleverna hur lektionen skulle disponeras. Hon förklarade vad eleverna skulle göra och visade även på hur en presentation skulle göras på OH. Vi noterade att hon påpekade



att alla elever hade använt sådana hjälpmedel tidigare, men att hon ändå ville förtydliga ifall några hade glömt bort. Pedagoggen var väldigt positiv, talade tydligt och frågade ofta ifall det var något eleverna undrade över. Vi fick känslan av att hela klassrummet var fylld av en positiv anda.

När eleverna skulle göra sina presentationer fick de välja om dem ville använda sig av OH, tavla eller både och. De fick även använda sig av egna bilder de hade med sig. Något vi noterade som positivt var att pedagoggen gav eleverna möjlighet att presentera i par. Under hela tiden som presentationerna pågick var pedagogens uppmärksamhet riktad mot de elever som stod framme vid tavlan. Ibland såg vi att eleverna tittade på pedagoggen för att få stöd, och pedagoggen frågade direkt vad det var de ville. Pedagoggen gav hela tiden uppmuntrande nickar och visade att deras arbeten var viktiga och intressanta.

Eftersom Montessoripedagogiken arbetar utan schemalagda raster, pågick lektionen i mycket mer än en timme. Vi kände att vi var redo för rast efter ca 60 minuter, men det var tydligt att klassen var van att arbeta långa pass. Vi noterade inga tecken på att någon elev var otålig och pedagoggen gjorde inga initiativ till att ta rast, förrän det hade gått omkring en timme och trettio minuter. Pedagoggen förklarade för oss att eleverna som oftast får gå på rast när de känner att de behöver det, men under redovisningar och liknande lektioner passar det bäst att alla tar rast samma tid. Vi kunde inte utläsa att det var några elever som behövde särskilt stöd. Men vi uppmärksammade ändå att pedagoggen hela tiden var angelägen om att alla elever var medvetna om hur de skulle göra, även om det inte framkom några svårigheter under observationen.

#### **4.2.3 Skola 1**

Pedagoggen började lektionen med att introducera ämnet, som denna gång var matematik, i en årskurs 1-2. I denna klass var det 24 elever. Pedagoggen försökte skapa ett intresse genom att först berätta vad de skulle göra. Sedan fick eleverna fråga ifall de undrade över något, det var tydligt att hon var ute efter att få alla elever delaktiga och engagerade i det arbete som skulle göras. Efter detta presenterade hon materialet som de kunde använda sig av. Det var bland annat klossar, stenciler och annat material som fanns i klassrummet för att hjälpa eleverna med deras arbeten. Eleverna blev ombedda att hämta sina egna matteböcker som fanns i deras lådor. Vi observerade att eleverna fick välja fritt vilka hjälpmedel de ville använda sig av, och det var tydligt för oss att eleverna var vana vid detta arbetssätt. Vi noterade att de följde pedagogens anvisningar och att de kom snabbt igång med arbetet. Vidare observerade vi att pedagoggen var uppmärksam på att se till att alla elever hade kommit igång med något arbete.

En aspekt vi fokuserade på under lektionen var hur pedagoggen hanterade turordningen när det gällde elever som behövde hjälp. Vi noterade att de elever som var mest tystlåtna fick vänta länge på hjälp. Mest tid gick åt till de elever som förde mest liv. Efter en stund bad en elev om att få lämna klassrummet, något som pedagoggen tillgodosåg genom att eleven fick gå till ett angränsande grupprum. Även de elever som ville samarbeta fick sitta i ytterligare ett grupprum som fanns i klassrummet. Pedagoggen hade hela tiden uppsikt på de elever som inte satt i klassrummet genom att hon gick runt i de andra grupprummen med jämna mellanrum.

Pedagogen avslutade lektionen med att säga till eleverna att plocka ihop sina saker och sätta sig på sina platser. Pedagogen hade en kort genomgång med eleverna om hur de tyckte att lektionen hade varit. Sedan avslutas det med en fruktstund för vidare att gå ut på rast.

#### **4.2.4 Skola 2**

Denna observation ägde rum i en förskoleklass med 18 elever. Alla eleverna kom in i klassrummet och satte sig framme på golvet i en cirkel. Pedagogen väntade in alla, något vi observerade tog omkring 10 minuter innan alla var på plats. Sedan sjöng de en sång, denna gång var det pedagogen som kom med förslag på sång.

Efter sången fick alla elever sitta kvar i cirkeln eftersom de idag skulle ha bokstavspresentation. Pedagogen frågade eleverna om dem kom ihåg vilken bokstav de hade förra veckan och eleverna fick räcka upp handen, för att sedan komma med svar. Efter detta presenterade pedagogen en ny bokstav, som denna lektion var bokstaven "P". Pedagogen skriver bokstaven på tavlan, både versalen och gemenen. Genom att eleverna fick rulla en boll emellan sig i cirkeln fick eleverna säga ett ord eller namn som började på P. Några elever rullade bollen endast till en person och här var pedagogen observant med att gå in och styra upp det hela igen. När alla sagt sitt, fick de gå till sina platser för att redovisa bokstaven. Pedagogen plockade fram material och elevernas bokstavsböcker som de sedan fick arbeta med.

I klassrummet fanns det två elever som hade svårigheter med skrivinläringen samt med sin finmotorik. Detta var vi medvetna om sedan tidigare genom intervjuerna. Den ena av eleverna fick sätta sig vid en dator där skolan har ett program som hjälper elever med skriv- och läsinläring. Den andra eleven fick arbeta i en "sandlåda" där pedagogen tillsammans med eleven formade bokstaven P. Det vi uppmärksammade under denna lektion var att läraren först hjälpte de elever som var i störst behov, innan hon gick runt i klassrummet till de andra. Vi observerade att de flesta arbetade självständigt och att pedagogen under denna lektion faktiskt kunde fokusera på de två som hade störst behov.

Även i detta lektionspass avslutades det med att eleverna fick plocka ihop sina saker och äta en frukt innan rasten.

## **5. Resultatanalys**

Här har vi jämfört våra resultat av intervjuerna samt observationerna med litteraturen. Vi har belyst hur Montessoripedagoger och pedagoger i den traditionella skolan arbetar inkluderande samt även belyst skillnader mellan dessa två pedagogiska sätten att arbeta och deras sätt att arbeta inkluderande. Vi har fokuserat på vilka teorier eller arbetsätt som gynnar dem i deras inkluderande arbete. Vi har även tittat på miljöns betydelse i sammanhanget.

### **5.1 Begreppet inkludering**

Övergripande kan man förklara inkludering som att miljön ska vara anpassad till eleven och att alla ska kunna gå till den skola som ligger närmast (Vernersson, 2002). Samtliga pedagoger som vi intervjuade fick frågan om vad deras definition på begreppet inkludering var. Svaren vi fick skilde sig en del åt, mycket på grund av att de inte var bekanta med begreppet. Gemensamt för samtliga pedagoger var att de

ansåg att alla elever skulle få vara en del av gruppen. En pedagog kopplade begreppet inkludering med integrering. Detta styrker det vi tagit upp i litteraturen, som enligt Vernersson är att skillnaden mellan dessa två begrepp är otydlig för många.

## **5.2 Hur planerar och arbetar pedagogerna i Montessoriskolan samt den traditionella skolan för ett inkluderande arbete**

Montessoripedagogerna arbetar efter planeringar som eleverna själva är delaktiga i att utforma. För Montessoripedagogerna framkommer det att det är viktigt att eleverna själva är med och påverkar sin kunskapsutveckling, men att pedagogerna är med och handledar genom materialtillgängligheten. Signert (2000) skriver att ett av Montessoris viktigaste mål är förvärvandet av kunskap ska ske genom elevens egen aktivitet och nyfikenhet. Detta gör att eleven blir mindre beroende av pedagogens styrning och bidrar till att eleverna får utvecklas på den nivå de befinner sig. Detta stämmer överens med Montessoripedagogikens tanke om att eleverna ska få utvecklas efter sina egna behov och förutsättningar, (Wennerström & Smed, 1997).

Pedagogerna i den traditionella skolan anser att de i sin planering inte tänker på att den ska vara inkluderande. Men P1 utgår från att planera efter elevernas IUP så att hon ska kunna bemöta och planera efter var eleven står med fokus på att nå målen, enligt läroplanen (Lp094). M2 är positiv till elevens medverkan i planeringen men kan inte i elevgrupp delegera detta till eleverna pga. elevernas ålder. Samtliga pedagoger associerar planeringen till en viktig del av att få en fungerande verksamhet. Detta stämmer väl överens med Stensmos (2006) tankar om att planeringen har en central roll som innebär att man utifrån erfarenheter fattar beslut som får framtida konsekvenser. Göransson (2007) skriver om vikten av att utgå från elevernas erfarenhet och att bygga på undervisningen utifrån deras intressen. För pedagogerna är detta en självklarhet i deras arbete, även om det inte står skrivet att de arbetar efter ett inkluderande perspektiv.

Enligt läroplanen (Lp094) ska all undervisning anpassas till varje individ och deras förutsättningar och behov. Skolan är, enligt Lp094, ansvarig för att eleverna blir inkluderade i skolan. Montessoripedagogikens grundtanke är att möta eleverna där de befinner sig, Wennerström & Smed (1997). Detta betyder att undervisningen ska passa alla elever vilket även en inkluderande undervisning kräver. Detta stämmer väl överens med vad som framkom under intervjuerna samt observationerna med Montessoripedagogerna om deras arbetssätt, då de arbetar efter att varje elev själv i stor grad är med att påverka sitt eget lärande. Detta genom att eleverna i sin planering får utgå från sin egen förmåga. Enligt Montessoripedagogiken stärker detta elevens lust att lära genom att eleven kan hålla på med en uppgift så länge den vill och behöver det (Signert, 2000). Detta gynnar ett inkluderande arbete där eleven utgår från sig själv och sina behov. Pedagogerna i den traditionella skolan arbetar inkluderande genom att anpassa undervisningen så att den når alla. Detta gör de genom att ha tillgång till olika slags material samt använda sig av alla olika sinnen. Detta framkom tydligt under observationerna på den traditionella skolan. Vygotsky (Säljö, 2000) menar på att alla elever kan lära men att det är upp till pedagogen att vägleda eleven på vägen mot kunskap. Detta stämmer väl överens med Montessoripedagogernas beskrivande av sitt arbetssätt. De menade på att allt arbete sker genom att pedagogen tillrättalägger arbetet så att eleverna kan utvecklas efter egen förmåga.

Både såväl Montessoripedagogerna och de andra pedagogerna ansåg att en stor del av det inkluderande arbetssättet grundar sig i att eleverna arbetar tillsammans och utvecklar ett ömsesidigt beroende genom gruppering av eleverna så att alla kan tillföra något. Enligt Vygotskys (Säljö, 2000) tankar är den sociala samhörigheten nödvändig för lärandet då vi lär i samspel med andra. Enligt den sociokulturella teorin så lär vi i samspel med andra. Att anpassa inläringen till varje elevs behov stämmer överens med den proximala utvecklingszonen där kraven ska anpassas till elevens nivå (Säljö, 2000). Enligt denna teori så lär vi oss genom språket och är beroende av det sociala samspelet. Framförallt lär elever genom den proximala utvecklingszonen, vilket är att de vuxna måste kunna anpassa kraven till barnets nivå och en verksamhetspecifik kunskap. Montessoripedagogerna påtalade vid flera tillfällen vikten av att låta eleverna arbeta i grupper, för att gynna det sociala samspelet. Pedagogerna tog tillfällen att organisera grupperna utifrån behov. Detta framkom även från observationerna där eleverna fick gruppera sig under lektionstillfället. Stensmo (2006) håller helt med genom att säga att gruppkonstellationer ger möjlighet till möte mellan olika individer och skapa förutsättningar för att utveckla vänskapsrelationer. Utifrån vår tolkning av vad Montessoripedagogerna menar med inkludering, är det tydligt att vänskapsrelationer har stor betydelse för en elevs delaktighet i gruppen.

Pedagogerna i den traditionella skolan ansåg att materialet och hjälpmedel låg till stor grund för att de skulle kunna arbeta inkluderande. En av pedagogerna på den traditionella skolan talade om hur det underlättade att arbeta laborativt då man på det sättet kunde nå alla elever lättare. Under observationstillfällena visade sig det stämna överens genom att pedagogerna ofta lät eleverna få använda sig av hjälpmedel och material. Detta menade pedagogen blev möjligt då eleverna genom egen aktivitet skapar en lust att lära och upplever lärandet som lustfyllt. Även Dewey (2005) påpekar vikten av den egna aktiviteten för att gynna lärandet.

*”Learning by doing” Dewey (2005)*

Även Montessoripedagogerna arbetar laborativt vilket vi tolkar som positivt då barn lär när de har lust och lärandet inte förblir för teoretiskt. För att en elev ska bli inkluderad krävs det att arbetssättet anpassas till elevens behov och dennes förutsättningar tillgodoses (Tinglev, 2005). Detta genom att man med laborativt arbetssätt tillgodoser många olika behov då arbetssättet är relativt fritt och kan styras av eleven själv (Wennerström & Smed, 1997).

### **5.3 Skillnader i planeringsarbetet och arbetssättet mellan de två verksamheterna**

Planeringsarbetet skilde sig väldigt mellan de olika pedagogerna. Enligt Stensmo (2006) så räcker det inte med att planera för att göra alla delaktiga i undervisningen, utan detta är en process. För att planera för inkluderande arbete krävs det att man kartlägger elevens behov, vilket stämmer överens med Lp094 där det står om vikten av att göra individuella utvecklingsplaner (IUP). Dewey (2005) framhöll att mål förutsätter en metodisk ordnad aktivitet. Med det menade han att genom att sätta upp mål för eleven, som pedagogerna gör genom IUP, så stimulerade man eleven att se framåt. Dewey menade även att målen måste organiseras så att den passar den enskilda individen, något som stämmer överens med inkludering. Detta är en stor skillnad i planeringsarbetet där P1 och P2 planerar själva utifrån vad de anser eleven

behöver utveckla medan M1 och M2 utgår från elevernas planering för att kunna vägleda.

I den traditionella skolan arbetar pedagogerna alltid efter fastlagda scheman, till skillnad mot Montessoripedagogerna, som arbetar efter elevernas individuella scheman som utgångspunkt för arbetsdagen. Även om materialet anses som viktigt i de båda verksamheterna, blir betydelsen större för den traditionella skolan, eftersom alla elever måste använda samma material på samma lektion. I Montessoriskolan finns möjligheten för eleverna att arbeta med materialet när de själva anser sig behöva det, vilket gör att det alltid finns material att tillgå. Detta underlättar det inkluderande arbetet eftersom elever i Montessoriskolan alltid kan få sina behov uppfyllda utan att följa ett schema.

#### **5.4 Inkluderande miljö**

Enligt Dewey (2005) är miljön av stor betydelse för elevernas utveckling och kunskapsinlärning. Även Asmervik, Ogden & Rygvold (2005) påpekar att klassrumsmiljön är avgörande för elevernas utveckling. De menar på att miljön måste anpassas till eleverna så att de kan vara delaktiga i alla aktiviteter. P1 och P2 ansåg att deras skolmiljö gynnade dem i ett inkluderande arbete. Detta genom dels material och lokaler samt placeringen av dessa. Under samtliga observationer uppmärksammade vi att pedagogerna använde sig av tillgången på angränsande grupperum. Såväl P1 som P2 talade om vikten av anpassningen av material samt tillgången till olika grupperum för att skapa möjligheter för alla elever att bli delaktiga. Utifrån den tolkning vi gjort så kan vi konstatera att miljön har stor betydelse och att detta är något som pedagogerna tar fasta på. Detta gäller såväl i den traditionella som i Montessoriskolan. Maria Montessori var av den åsikten att arbetsmiljön var en av de viktigaste faktorerna för att eleverna skulle få utvecklas efter egna behov och förutsättningar på bästa sätt (1987). Signert (2000) påpekar vikten av att pedagogen är medveten om miljöns betydelse för elevernas utveckling, vilket vi kan konstatera att samtliga pedagoger är väl medvetna om.

Enligt Salamancadeklarationen (UNESCO 1994) ska en inkludering innebära att alla olikheter ska ses som en tillgång och inte som ett hinder. Detta innebär att skolan måste anpassa sin miljö till eleven för att uppfylla detta. Precis såsom P2 talade om det stora planeringsarbetet för att kunna ta emot den rullstolsbundna eleven där en anpassning av såväl lokaler som undervisningssätt får betydelse för att inkludera eleven i den dagliga undervisningen. Även M1 talade om sina erfarenheter av att anpassa material och undervisning för att kunna tillgodose elevernas behov så att miljön blir funktionell för eleven. Detta arbetssätt skapar förutsättning för att uppfylla kravet att alla barn oavsett funktionshinder eller inte ska kunna fungera i skolan som alla andra (Brodin & Lindstrand, 2004).

För en inkluderande miljö krävs en anpassning av klassrumssituationen så att alla kan delta i alla aktiviteter (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2005). Samtliga pedagoger vi intervjuade ansåg att miljön har stor betydelse för att skapa möjlighet till inkludering vilket även våra observationer styrker. P1 poängterade att lokalernas tillgänglighet är viktigt för att kunna tillgodose alla elever som av någon anledning vill sitta ostört. Enligt Vernersson (2002) så är anpassningen av klassrumsmiljön viktig med tanke på exempelvis möjligheten att kunna möblera om eller ”röja” hinder så alla kan röra sig obehindrat.

Dewey (2005) skriver om vikten av att eleven känner trygghet i skolan, att miljön är anpassad efter eleverna. Detta poängterar även Signert (2000) att miljön ska bidra till trygghet och stimulans. Enligt vad som kom fram av intervjuerna så ansåg pedagogerna på den traditionella skolan att tillgången till olika lokaler har en stor betydelse för elevernas utveckling. De använder sig alla av olika rum och lokaler för att skapa stimulans för eleverna. Även pedagogerna inom Montessori lade vikt vid att elever i behov av stöd ska ha tillgång till lokaler som är anpassad efter deras behov. Här kan vi ge exempel på eleven med dyslexi som kan gå till angränsande rum och använda sig av specialutrustning. Även under observationerna lade vi märke till det då de elever som var i behov av specialutrustning fick tillgång till det.

## 6. Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att belysa vårt arbetes resultat genom att reflektera över valet av metod och genomförande. Vi har utgått från våra egna åsikter samt resultat av arbetet.

### 6.1 Metoddiskussion

Vi bestämde oss i ett tidigt skede att vi skulle göra en kvalitativ studie för att detta gynnar förståelsen för det ämnet vi valt. Vi var ute efter att få en djupare förståelse för ett inkluderande arbetssätt i olika skolor som har olika pedagogiska arbetssätt. Genom att använda oss av en kvalitativ studie kunde vi göra undersökningar med hjälp av intervjuer samt observationer.

Vi valde att använda oss av ostrukturerade intervjuer, som enligt Denscombe (2000) är den vanligaste av intervjuformerna. Att göra ostrukturerade intervjuer innebär personliga möten med informanterna. Detta är positivt för tillförlitligheten eftersom trovärdigheten blir större än vid enkäter samt att möjligheten för att ställa följdfrågor finns (Stukát, 2005), vilket vi gjorde. Intervjuerna övergick alltmer till att likna en samtalsform och vi fick därmed mer information än planerad utifrån våra frågeställningar. Att vi hade spelat in intervjuerna på band visade sig vara till stor hjälp för oss när vi skulle bearbeta intervjuerna. Under transkriberingen kom vi fram till att vi ville använda oss av citat för att tydliggöra pedagogernas egna tankar. En stor fördel med att vi hade spelat in intervjuerna var att vi lätt kunde leta och gå fram och tillbaka i ”samtalen”, och leta upp det vi var ute efter att presentera. En del information från intervjuerna, som vi ansåg oss inte behöva för själva studien, valde vi att utesluta från redovisningen, i enlighet med Stukát.

Vi har även utfört fyra stycken observationer. Under observationerna använde vi oss av ett observationsschema som skulle vara till hjälp när det gällde att fokusera kring ett inkluderande arbetssätt hos pedagogen. Vi hade endast använt oss av några frågor som vi fokuserade på, något som underlättade själva observationen. Vi följde lektionen från början till slut och antecknade kronologiskt utefter vårt schema. En nackdel med strukturerade observationer, kan enligt Denscombe (2000) vara att man blir styrt att följa sitt schema. Men vi märkte inte att detta påverkade våra intryck i insamlingen av data, endast att vi blev hjälpa av att faktisk fokusera på det observationen var tänkt till.

När vi utformade vår frågeguide till informanterna utgick vi från forskningsfrågorna för att komma så nära ett resultat som möjligt som överrensstämmer med vårt syfte.

Först hade vi planerat att ställa identiska frågor till informanterna, men vid genomgång av olika litteratur kom vi fram till att vi skulle ändra något. Ett syfte med arbetet var att vi ville se om det var några skillnader i deras inkluderande arbetssätt, och vi blev därför tvungna att ändra några forskningsfrågor utifrån den pedagogik informanterna arbetade efter. Vi anser ändå att frågorna är så parallella att vi kan göra en jämförelse av resultatet.

Genom att använda oss av både intervjuer och observationer i vår studie anser vi att metoderna kompletterar varandra och har gett oss en bredare bild av hur inkludering fungerar i de olika verksamheterna.

## 6.2 Resultatdiskussion

Att inkluderingsbegreppet var svårt att definiera var något vi insett redan innan vi började vår undersökning. Begreppet har inte riktigt hittat sin väg och blivit befast i skolan, men det står i både såväl skollagen (1985:1100) som Salamancadeklarationen (UNESCO. 1994) att inkludering är något som skolorna ska sträva efter. Under studiens gång har detta blivit ännu mer tydligt, att inkluderingsbegreppet är svårt att definiera och peka på exakta aspekter av vad inkludering är. I resultat har vi därför varit tvungna att ta hänsyn till vad de intervjuade pedagogerna menar inkludering står för. Vi håller med om att inkludering är svårt att definiera. I den litteratur som finns beskrivs inkludering som ett mångfacetterat begrepp. Det kan vara allt ifrån barn i behov av särskilt stöd (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2005), till skolors sätt att undervisa (Tinglev, 2005).

*”Enligt inkluderingsidéen ska barn oavsett förutsättningar kunna undervisas tillsammans och vara delaktiga i en gemenskap där olikheter ses som en tillgång.” (Göransson 2007 s. 67).*

Vi har kommit till en förståelse att pedagogernas uppfattning och kunskap om inkludering är just vad Göransson (2007) skriver om. Men också att pedagogerna relaterade inkludering enbart till barn i behov av särskilt stöd. Vi ser inget fel i detta utan mer som önskvärt att samtliga skolor borde börja prata om begreppet och komma till en djupare förståelse av det. Detta menar vi för att vi anser att för att kunna få en fullvärdig inkludering i skolan så krävs kunskap om begreppet och det ligger i en pedagogs uppgift att skaffa sig den kunskapen, (Lpo94). Resultatet av vår studie visar på att skolorna inte har tydliga riktlinjer eller några krav på att man ska arbeta inkluderande. Detta anser vi är anmärkningsvärt då det som vi tidigare nämnt står i Skollagen (1985:1100) samt i Salamancadeklarationen (UNESCO 1994). Ett positivt resultat är att pedagogerna ändå arbetar för att skapa en inkluderande undervisning. För pedagogerna faller det sig naturligt att arbeta med fokus på eleven och vart den står i sin utveckling och mognad. Utifrån detta skulle vi lättare kunna förklara inkludering, då inkludering kort definierat handlar om att anpassa miljö och arbetssätt efter eleven, vilket pedagogerna som vi intervjuat gör. Vi kan inte undgå att fundera över hur det kommer sig att ingen av de skolor vi varit på haft ett tydligt inkluderingsarbete. Detta anser vi vara en del av problemet med att inkludering inte fått någon genomslagskraft i skolan. Alla som är verksamma i skolan ska arbeta mot en likvärdig utbildning (Lpo 94). Detta innebär enligt oss att även rektorer, skolledning osv. ska arbeta för en inkludering av alla elever. Alla måste arbeta mot samma mål för att kunna uppnå detta. Precis så som Wennerström & Smed (1997) säger så är alla pedagoger tillsammans med det material man använder av betydelse för elevers utveckling.

I skolan innebär inkludering att ”skapa en skola för alla” (Brodin & Lindstrand, 2004). Detta innebär en anpassning av material och lokaler så att alla elever kan röra sig obehindrat (Björklid, 2005). Detta tror vi, utifrån vår undersöknings resultat, är något som skolorna till stor del lever upp till och eftersträvar. Men vi vet också från egna erfarenheter, verksamhetsförlagda utbildning (VFU), att det inte alltid är möjligt. Per definition menar vi inte att det är omöjligt, men att det i de flesta fall krävs att man arbetar förebyggande för att inkludera alla. Att man från början exkluderar eleven, kan vara en del i inkluderingsarbetet, för att med tiden nå en inkludering som fungerar. Men det är viktigt att det inte glöms att den pedagogiska verksamheten måste fungera för samtliga och att slutmålet ska vara att alla elever ska inkluderas. För att få denna process att fungera är det viktigt, tror vi, att man som pedagog själv måste vara lärande för att kunna utvecklas. Att lägga fokus på vad pedagogen gör och inte på vad eleven gör. Tom Storfors (personlig kommunikation, februari, 2009) talade om detta och vi anser att det är viktigt att komma ihåg. Tom talade även om vikten av ett ömsesidigt beroende mellan lärare och elev, samt elev och elev. Vi anser båda att för att få en fungerande kommunikation är detta en förutsättning. Ur kommunikation föds förståelse, demokrati och empati och det är därför viktigt att detta arbete förs vidare (Dewey, 2005).

I vår undersökning tog vi reda på hur pedagogerna arbetar inkluderande i sina valda skolor samt vilka skillnader som finns i deras arbeten. Samtliga pedagoger beskrev inkludering utifrån ett perspektiv som handlade mycket om delaktighet och miljöanpassning. Detta är även något som övergripande författare tar upp när det gäller inkluderingsbegreppet. I vår undersökning ser vi ett tydligt samband mellan hur de olika pedagogerna arbetar för att uppnå inkludering. Det gemensamma för samtliga är att de anser miljön vara av stor betydelse, samma som materialet är viktigt i detta arbete, detta är något som deras arbetssätt även visar på. Vi, som framtida pedagoger, anser att dessa två faktorer är en del av lärandet i stort, som är viktigt oavsett inkludering eller inte. Dewey (2005) återkommer ständigt i sina teorier om hur viktig miljön är för inlärningen. Vi tror att man för att komma närmare ett inkluderande perspektiv behöver mycket mer än dessa grundläggande faktorer. Idag läggs det stor vikt vid begreppet inkludering och hur man ska arbeta för en inkluderande miljö i lärarutbildningen. Vi vågar därför påstå att kommande lärarkandidater kommer ha mera ”kött på benen” när det gäller ett inkluderande arbete. Detta tar vi stöd ifrån styrdokumentet som säger att skolan ska bygga upp ett inkluderande samhälle med sin inkluderingsinriktning (Salamancadeklarationen, UNESCO 1994).

Som vi nämnde tidigare så kopplade pedagogerna inkludering till barn i behov av särskilt stöd (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2005), i första hand då elever som har något slags funktionshinder. Det framkom i intervjuerna med pedagogerna att några redan hade elever med funktionshinder eller lärsvårigheter i sin klass. Pedagogerna hade gjort åtgärdsprogram samt individuella planeringar för dessa elever, något som är nödvändigt för att göra eleven inkluderande. Det är även ett krav enligt den svenska läroplanen (Lp094). I och med att detta är gjort, anser vi att eleven har fått möjlighet att gå till den närmaste skolan samt få en likvärdig utbildning på lik linje som andra elever. Detta är tyngdpunkten i det inkluderande arbetet, att alla elever ska ha en självklar plats i skolan. Men för att alla elever ska kunna få det krävs engagemang från pedagogerna, vilket vi anser att de pedagoger vi talat med är medvetna om. En av pedagogerna skulle få en rullstolsbunden elev inför kommande



läsår och visade på stort engagemang för att inkludera denna elev i verksamheten. Att arbeta med elever i behov av särskilt stöd framkom enbart som positivt bland alla pedagoger, de såg det som en tillgång att ha olikheter i en gemensam miljö.

En del av det inkluderande arbetssättet är att anpassa miljön till individen så att eleven kan fungera ohindrat i den dagliga verksamheten, (Björklid, 2005). I så väl den traditionella skolan som Montessoriskolan arbetar pedagogerna dagligen eller ofta med att lösa miljö anpassning så att alla elever kan vara delaktiga. Detta är i överensstämmelse med vad Signert (2000) säger om nödvändigheten med att anpassa omgivningarna för eleven så att eleven får utvecklas och känna trygghet. I resultatet framkom det att detta inte ansågs vara något problem för pedagogerna eftersom alla var nöjda med sin arbetsmiljö. Ingen hade några negativa erfarenheter av sin arbetsmiljö samtliga påpekade enbart fördelarna som fanns i deras miljö. Vi anser med bakgrund i detta resultat att pedagogerna arbetar inkluderande, fast omedvetna om att deras arbetssätt faktiskt är inkluderande. För oss har det en stor betydelse att alla elever känner att de blir tillgodosedda och att de får utvecklas efter den egna förmågan.

Enligt den sociokulturella teorin (Säljö, 2000) så lär vi oss i samspel med andra. Säljö skriver att Vygotsky menade att alla individer har redskapen, språkliga som intellektuella, att lära och att det är miljön som påverkar hur vi lär oss använda dem. Vi tolkar det som att de två pedagoger som arbetar i den traditionella skolan arbetar väldigt mycket med utgångspunkt i denna teori. Detta baserar vi på att de i intervjuerna framhävde vikten av eleven som en del av gruppen. Gruppens betydelse i inläringen var betydande i deras arbete och genomsyrade såväl möblering i klassrum som arbetssätt. Tydligt är i alla fall att deras syn på eleverna och arbetssätt bidrar till ett inkluderande arbete. Detta gäller samtliga pedagoger som vi intervjuade. Skolan är en plats för möte mellan olika individer. En plats där olikheter möts och fördomar i många fall föds. Skolans uppgift är att förhindra fördomar och kränkning vilket innebär att skolan måste ha en policy som innebär en acceptans av alla individer (Lp094). Detta arbete är stort och svårt, men vi tror att genom att arbeta för en skola för alla där man inkluderar alla elever i verksamheten så minimerar man fördomar mot olikheter.

I resultatet framkommer att den största skillnaden mellan hur en Montessoripedagog och en pedagog i den traditionella skolan arbetar inkluderande inte har så mycket med begreppet inkludering att göra, utan vilken teoretisk bakgrund de har. En stor fördel som en Montessoripedagog har, utifrån vår egen tolkning, är att arbetet är upplagt så att varje elev arbetar utifrån sina egna förutsättningar, när det gäller planering (Roth, 1995). Planering är enligt oss en avgörande faktor för att skolans verksamhet ska hålla ihop. Att som pedagog vara medveten om de elever man har skapar förutsättningar för att kunna tillgodose alla. Detta anser vi pedagogerna vi intervjuade var väl medvetna om och styrker därför vårt påstående om detta. Arbetssättet för att nå inkludering på skolorna var på många sätt väldigt lik. Det som tydligast skilde skolorna åt är det faktum att det är två skolor med olika pedagogisk inriktning. Men samtydligt för de båda skolorna var deras användning av laborativa övningar. Genom detta arbetssätt är det lätt att "bjuda" in alla elever i undervisningen. Vi har förståelse för att vissa metoder är mer eller mindre bra för alla elever men när man vill jobba inkluderande läggs stor vikt vid anpassningen av material till elevens behov. Vid en laborativ metod, anser vi, att pedagogen kan handleda eleven efter elevens förmåga, eleven får möjlighet till att använda materialet

på sitt sätt för att komma fram till en lösning. Kunskap om sina elever och deras behov är en viktig del i inkluderingsarbetet, att kunna förmedla rätt verktyg till rätt elev så att denna får ut så mycket som möjligt av undervisningen.

Utifrån det resultat vi kommit fram till kan vi inte se några tydliga skillnader i de olika pedagogernas sätt att arbeta inkluderande. Vi kan heller inte se några större skillnader i de olika skolorna som arbetar efter olika pedagogiska metoder. Vi tror att detta har sin förklaring i inkluderingsbegreppets svåra definierbarhet som gör att begreppet inkludering blir väldigt bred. De gör det svårt att peka på vad som egentligen är inkludering, det kan vara lätt att förknippa det med delaktighet. Om pedagogerna hade haft en tydlig förståelse för inkludering på samma sätt som de har en förståelse för t.ex. målsättningen i skolan, hade nog resultatet blivit annorlunda. Detta för att alla hade utgått från samma förförståelse för begreppet och arbetssättet hade blivit mer jämförbart. All den litteratur vi läst om inkludering handlar om att sätta eleven i fokus. Samtliga pedagoger som vi talat med, samt observerat, har lyft fram detta som det viktiga i deras arbeten, oavsett vilka metoder de arbetar efter. Skolans viktigaste uppgift enligt oss är att förmedla kunskap till alla elever så att när de kliver ut i samhället är redo för de utmaningar som de ställs inför. Samtliga pedagoger talade om det positiva i att skapa en skola för alla, där alla inkluderas i verksamheten, men vi efterlyser större kunskap om detta. Och enligt oss måste denna kunskap komma ifrån skolledningen och rektor, som ska leda pedagogerna i deras arbeten och sätta avtryck på det som är av värde och viktigt att arbeta för. Om inte de gör det förmedlar de ingenting till pedagogerna och då blir det svårt att kräva en inkluderande skola.

### **6.3 Pedagogisk relevans**

Vi anser att denna studie har en pedagogisk relevans i avseende att tydliggöra hur man kan arbeta inkluderande. Begreppet inkludering finns i styrdokumentet, något som varje pedagog är skyldig att följa. I och med att skolan har som mål att bygga upp ett inkluderande samhälle så anser vi att det är viktigt att belysa ämnet då det framkommit att inkluderingsbegreppet inte är särskilt befäst i skolans värld. En annan viktig faktor är att alla har rätt till en likvärdig utbildning vilket innebär att varje elev ska få stöd där den står i sin kunskapsutveckling. Inkludering är ett högst aktuellt begrepp när det kommer till dessa delar. Idag kommer det till nya skolor och friskolor, och vi ville belysa om vissa teorier och metoder stödjer inkludering.

### **6.4 Slutsatser**

Studien visar tydligt att inkludering är ett begrepp som är svårt att definiera. Men det framkommer även tydligt att pedagogerna arbetar inkluderande, även om arbetet ofta utförs omedvetet. Utifrån de resultat vi fått fram kan vi inte se att det finns några större skillnader i arbetet att uppnå inkludering i de båda verksamheterna. En anledning till detta anser vi kan vara att man idag är mer medveten om att arbeta utifrån elevens behov samt möta eleven utifrån sina egna förutsättningar. Det har framkommit att alla pedagoger vill arbeta för en inkluderande skola och att deras arbete inte skiljer sig anmärkningsvärt för hur man ska kunna nå detta. Det laborativa arbetssättet framkommer också tydligt i att arbetet har en stor funktion vid ett inkluderande arbete, då alla elever får möjlighet att bidra med kunskap. Det har även framkommit att miljön har en stor betydelse för det inkluderande arbetet. Pedagogerna ansåg att tillgången till angränsande rum var av stor vikt för att kunna tillgodose alla elever och behov. Samtliga pedagoger har ställt sig positiva till ett

inkluderande arbete, detta ser vi som positivt då vi ska arbeta för en inkluderande skola, för att kunna tillgodose alla elever.

### **6.5 Nya forskningsfrågor**

Under arbetets gång har det väckts tankar hos oss kring varför pedagogerna inte är mer medvetna om begreppet inkludering och vad det innebär.

En intressant och relevant forskningsfråga att ställa sig är hur det kommer sig att inkludering inte blivit mer befäst i skolan? Har informationen fastnat i byråkratin i skolläningen, eller är det så att man anser sig redan ha en inkluderande skola?

## Referenser

- Asmervik, S. & Ogden, T., Rygvold A-L. (2005). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: studentlitteratur
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö – En kunskapsöversik om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*. Uddevalla: MediaPrint i Uddevalla AB.
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. (2007). Olikhetens plats i den inkluderande skolan. ed Andersson, B. & Thorsson, L. *Därför inkludering*. Specialpedagogiska Institutet.
- Lillard, P. (1972): *A Modern Approach*. New York: Schocken Books.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet (Lpo 94). *Lärarens handbok* (2004). Solna: Lärarförbundet.
- Malm, B. (2003). *Understanding what it means to be a Montessori teacher – teachers' reflections on their lives and work*. Doctoral Dissertation in Education. Malmö studies in educational sciences, nr 5.
- Malm, B. (2006). *Reflektioner kring lärares liv och verksamhet: Montessorilärares yrkesberättelser*. Lund: Studentlitteratur
- Montessori, M. (1987): *Barnasinnets*. MacBook Förlag. Stockholm
- Nilholm, C. (2006). *Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Roth, K. (1995). *Montessoripedagogiken – en kritisk analys*. Didaktikcentrum. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori. Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen (1985:1100). *Läraryrket 2006/07*. Lärarnas riksförbund.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Storfors, T. (februari 2009). Personlig kommunikation. Mdh. Eskilstuna.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund:

Studentlitteratur.

Säljö,R (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm:Norstedts Akademiska förlag.

Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter: Tre timplansbefriade skolors svenskundervisning*. Umeå universitet.

UNESCO (1994): *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Unescorådet skriftserie.

Vernersson, I-L. ( 2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. [www.vr.se](http://www.vr.se)

Wennerström & Smed (1997). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Bokförlaget Natur och kultur.

**Missivbrev till pedagoger****Bilaga 1**

Hej!

Vi är två lärarstudenter på Mälardalens högskola med inriktning språk- och språkutveckling, med fokus på grundskolans tidigare år. Vi läser nu vår sista termin och i den ingår ett examensarbete inom kunskapsområdet pedagogik.

Vi vill i vår studie ta reda på hur man arbetar med inkludering i skolan i olika verksamheter. I vår studie planerar vi för intervjuer med pedagoger som arbetar inom Montessoripedagogik samt den traditionella skolan. Vi vill ta reda på hur pedagogerna arbetar när det gäller inkludering, samt se ifall det är några skillnader i deras arbete. Vi skulle därför vill besöka era skolor för att göra intervjuer med er pedagoger som arbetar i verksamheten.

Vi försäkrar er om att anonymitet garanteras samt att all information som kommer fram enbart kommer att användas i vår studie. Deltagandet är givetvis frivilligt och ni kan när som helst avbryta intervjun. Vi antar att varje intervju kommer att ta omkring 30 minuter.

Har ni några funderingar eller frågor är ni välkomna att kontakta någon av oss och vi ser fram emot ert deltagande.  
Med vänliga hälsningar

Tone Grönnslett xxx – xxx xx xx

[tgto6001@student.mdh.se](mailto:tgto6001@student.mdh.se)

Lina Neij xxx – xxx xx xx

[lnjo6001@student.mdh.se](mailto:lnjo6001@student.mdh.se)

Handledare Kamran Namdar

xxx – xx xx xx

**Intervjufrågor till Montessoripedagoger****Bilaga 2**

1. Hur skulle du definiera begreppet inkludering?
2. Arbetar du/skolan efter ett inkluderande perspektiv?
3. Upplever du att Montessoripedagogiken gynnar dig i ett inkluderande arbete?
4. I sådana fall, hur anser du att du gynnas? T.ex. genom material o. l.
5. Vad innebär ett inkluderande arbetssätt för dig?
6. Hur planerar du din undervisning för att skapa inkludering?
7. Vad i din klassrumsmiljö anser du ger möjlighet till inkludering?
8. Något mera du vill tillägga?

**Intervjufrågor till pedagoger i den vanliga kommunala skolan**

1. Hur skulle du definiera begreppet inkludering?
2. Arbetar du/skolan efter ett inkluderande perspektiv?
3. Vilka pedagogiska tankar/teorier grundar du ditt inkluderande arbete i?
4. I sådana fall, hur gynnar dem dig i ditt inkluderande arbete? T.ex. genom material o.l.
5. Vad innebär ett inkluderande arbetssätt för dig?
6. Hur planerar du din undervisning för att skapa inkludering?
7. Vad i din klassrumsmiljö anser du ger möjlighet till inkludering?
8. Något mera du vill tillägga?

**Observationsschema****Bilaga 3**

1. Hur inleder pedagogen lektionen?

---

2. Hur gör pedagogen för att fånga alla elevers intresse?

---

3. Hur gör pedagogen för att få alla elever aktiva på lektionen? Finns det olika metoder de använder sig av?

---

4. Kan vi se något inkluderande i pedagogens arbete?

---

5. Ytterligare observationer

---