

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Lärarytbildningen

**En studie av samspel mellan elever i behov av
särskilt stöd, i klassen respektive lilla gruppen**

Författare

Sandra Månsson
Emilia Nilsson

Handledare

Birgitta Nordblad

www.hkr.se

Samspelets betydelse

En studie av samspel mellan elever i behov av särskilt stöd i klassen respektive lilla gruppen

Abstract

Den teoretiska utgångspunkt som denna undersökning grundar sig på är Vygotskijs teori om samspelets betydelse för lärande. Vygotskij menade att individen lär sig mer i samspel med mer kompetenta individer än vad de kan göra själva. Syftet var att med detta examensarbete undersöka några elever som anses vara i behov av särskilt stöd och se på hur de samspelar med kamraterna i den stora klassen, samt hur samspelet ser ut då de arbetar i liten grupp med specialpedagogen.

En kvalitativ undersökningsmetod användes där observationer av tre elever i behov av särskilt stöd i en åldersintegrerad tre-fyra klass, studerats. Detta uppföljdes med semistrukturerade intervjuer av klasslärare och specialpedagog, där syftet var att få en inblick i deras tankar kring samspel och hur de upplever att samspel sker i undervisningen. Undersökningen visade på att det fanns samspel mellan eleverna i båda gruppkonstellationerna, och att detta skedde spontant utan att pedagogerna påpekade för eleverna att de kunde ta hjälp av varandra. Det fanns en viss skillnad då eleverna i klassen är fler i antal än i den lilla gruppen och därmed blev det också fler möjligheter till samspelesituationer.

I litteraturgenomgången lyfts relevanta områden, såsom samspel, samspelets betydelse för inläring, elever i behov av särskilt stöd, segregering/integrering och till sist vad en skola för alla innebär.

Ämnesord: Samspel, Elever i behov av särskilt stöd, Observationer, Intervjuer.

Förord

Att studera samspelet har varit väldigt intressant och har givit oss mer inblick i hur det kan visa sig i den dagliga verksamheten. Detta tar vi med oss som erfarenheter ut i vår kommande yrkesroll.

Ett stort tack vill vi rikta till skolan och de pedagoger som ställde upp i vår undersökning, detta har givit oss en inblick i samspelet i sin reella form. Vi vill också tacka våra familjer och närstående för allt stöd under vår tid som skribenter, som var behövande. Sist men absolut inte minst, ett stort tack till vår handledare Birgitta Nordblad som med sitt brinnande engagemang har givit oss stöd och uppmuntran i vårt processkrivande.

Sandra Månsson och Emilia Nilsson

INNEHÅLL

1. INLEDNING MED BAKGRUND	8
1.1 Syfte	9
1.2 Problemformuleringar	9
1.3 Teoretiska utgångspunkten	9
1.4 Definitioner	10
2. LITTERATURGENOMGÅNG	11
2.1 Ordet samspel	12
2.1.1 Gruppens betydelse för samspel	12
2.1.2 Pedagogens betydelse för samspelet	13
2.2 Samspelets betydelse för inläring	14
2.3 Elever i behov av särskilt stöd	16
2.3.1 Begreppet ”elever i behov av särskilt stöd”	16
2.4 En skola för alla	18
2.5 Sammanfattning av litteraturen	19
3. EMPIRISK DEL	20
3.1 Undersökningsgrupperna	21
3.2 Urval	21
3.3 Pilotundersökning	22
3.4 Datainsamlingsmetod	23
3.5 Genomförande	24
3.5.1 Beskrivning av miljön i den ordinarie klassen	24
3.5.2 Beskrivning av miljön i den lilla gruppen hos specialpedagogen	24
3.5.3 Genomförandet av observationer och intervjuer	24
3.6 Undersökningens trovärdighet	26
3.7 Etiska överväganden	26
3.8 Bearbetning av data	27
3.9 Metoddiskussion	28
3.9.1 Observationer	28
3.9.2 Intervjuer	28
4. RESULTAT	29
4.1 Observationer	30
4.1.1 Anders i klassen	30
4.1.2 Anders i lilla gruppen	31
4.1.3 Bengt i klassen	32
4.1.4 Bengt lilla gruppen	33
4.1.5 Clara i klassen	34
4.1.6 Clara i lilla gruppen	35
4.2 Intervjuer	36
4.2.1 Specialpedagog, Helga	37
4.2.2 Klassläraren, Jan	38

5. TOLKNING AV RESULTAT	40
5.1 Samspel i spontana situationer.....	40
5.2 Variationen av antalet situationer av samspel.....	40
5.3 Faktorer som kan påverka samspelet.....	41
5.4 Begränsningar gör att situationer med samspel uppstår	41
5.7 Sammanfattning av resultat.....	44
6. DISKUSSION	45
6.1 Samspel.....	45
6.2 Samspel kring lektionens innehåll eller ej	45
6.3 Samspelet kan användas som social kontakt	47
6.4 Pedagogens roll har betydelse.....	48
6.5 Skillnader i samspelet i klass respektive lilla gruppen	49
6.6 Betydelsen i placering av eleverna	49
6.7 Att använda sig av liten grupp	50
7. Sammanfattning av uppsatsen.....	52
REFERENSLISTA.....	54
BILAGA 1	58
BILAGA 2.....	58
BILAGA 3.....	60

1. Inledning med bakgrund

Ett ständigt aktuellt ämne som debatteras är hur målet med ”en skola för alla” ska kunna uppnås där skolorna ska tillgodose och bemöta alla elevers olika behov och förutsättningar. I Lpo 94 står det skrivet att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som är i behov av särskilt stöd (Läraryrket 2004). Detta är en stor vision och kräver kanske det som Persson (2001) påpekar, att det bör finnas mer klassrumsforskning kring hur elever i behov av särskilt stöd (även andra elever, enligt vår mening) samspelar samt i vilken grad de känner samvaro i skolan. Nordström (2002) skriver i sin avhandling om samspel mellan elever med funktionsnedsättningar och menar att dessa elever samspelar bäst med andra elever med samma funktionsnedsättningar där de har jämlika villkor och förutsättningar. Vi har valt i denna undersökning att göra en begränsning till att studera elever i behov av särskilt stöd som i denna studie frångår ur ordinarie klassen och placeras i liten grupp vid några tillfällen i veckan. I undersökningen studeras om det finns några skillnader och likheter kring samspelet i dessa olika gruppkonstellationer, där eleverna samspelar med elever i ordinarie klassen eller samspel i den lilla gruppen där de andra eleverna i behov av särskilt stöd också undervisas. Undersökningens teoretiska utgångspunkt är Vygotskijs teori om samspel, där utveckling sker i samspel mellan elev–elev eller elev–vuxen, där den ena är mer kunnig inom området och kan vägleda den andra. Båda dessa gynnas i en sådan situation där den frågande får lyssna och få en ny infallsvinkel medan den mer kunnige får träna sig i att uttrycka sig och göra sig förstådd.

Ett tidigare publicerat examensarbete skildrar pedagogens roll i samspelet med elever med beteendeproblem. Skribenterna belyser i sin undersökning att deras undersökningsgrupp (pedagoger och rektorer) betonade vikten av ett fungerande samspel elev-hem-skola för att elevernas inläring ska bli optimal (Carlsson, Davidsson och Rundgren 2005). Säljö (2000) menar att pedagoger bör förstå hur olika grupper av elever tillägnar kunskaper på olika sätt för att inläring ska ske i skolan. Detta område lyfter även Vygotskij (1896-1934), som har haft och har fortfarande stort inflytande i skolans pedagogiska utformning. Vygotskijs teorier baseras på att samspel är viktigt för barnets inläring, samt att samspel utgör en viktig drivkraft för barnets utveckling (Vygotskij 1995). Detta menar också Säljö (2000) som skriver att barn lär i samspel med varandra. Om samspel är så betydelsefullt för ett barns inlärnings- och utvecklingsprocess tål det att funderas över hur samspelet nyttjas ute i verksamheterna idag. Nordström (2002) studerade samspel mellan elever i tre olika miljöer – på skolgården, på fritidsgården och på hemmaplan. Författaren (a.a.) menar att samspelet mellan elever påverkas av hur personal och föräldrar förhåller sig i de olika situationerna. Även Ursberg (1996) påpekar i sin avhandling att pedagogernas förhållningssätt både kan vara uppmuntrande eller avvisande, där de själva

sätter sig i en auktoritär situation som bidrar till att dialog/samspel med eleverna inte sker, utan eleverna intar istället en underordnad roll. Därför anser vi att det är betydelsefullt att undersöka pedagogernas syn på samspel för att kunna förstå situationerna där samspel uppstår.

1.1 Syfte

Som det tidigare nämnts, har det i undersökningar framkommit att samspel kan gynna elevers lärande. Likaså Vygotskij påtalade detta. I föregående avsnitt lyftes även att författare (Persson 2001) gjort ett påpekande om att det enbart gjorts ett fåtal undersökningar kring elevers samspel i klassrummet. Därför har valet gjorts att i detta examensarbete undersöka några elever som anses vara i behov av särskilt stöd och se på hur de samspelar med kamraterna i den stora klassen, samt hur samspelet ser ut då de arbetar i liten grupp hos specialpedagogen. Undersökningen kommer också att bygga på hur olika faktorer påverkar samspelet och därav intervjuer av pedagogernas syn till samspel eftersom detta kan begränsa eleverna i att det ges möjligheter till samspel.

1.2 Problemformuleringar

Hur ser samspelet ut mellan elever i behov av särskilt stöd och andra elever, i den ordinarie klassen respektive i lilla gruppen?

Vilka faktorer kan påverka eller begränsa situationer där samspel uppstår?

1.3 Teoretiska utgångspunkten

Lev S Vygotskij (1896-1934) har med sina teorier haft stor betydelse för den pedagogiska utformningen i både förskolan och skolan. Han ansåg att samspel mellan elever är en viktig förutsättning för individens lärande- och utvecklingsprocess och att enskild inläring inte har samma effekt som att individen lär i samspel med andra. Då ett samspel sker skapas en kunskap hos eleven och genom kommunikation och imitation lär eleverna tillsammans (Vygotskij 1995).

Strandberg (2006) ger en förklaring över olika begrepp och ord som uppkommer i Vygotskijs teori och beskriver dem som psykologiska processer där Vygotskij menade att elevernas aktiviteter är viktiga, vad de gör i skolan är viktigare än vilken kunskap de besitter sedan tidigare. När det studerats hur elever lär, påpekade Vygotskij att det måste ses ur vilken situation eleven befinner sig i vid just det tillfället. Han ansåg att det människor gör alltid är situerat. Det sociala är också ett centralt begrepp enligt Vygotskij och förklaringen är att det finns en viss kunskap som har tillförts genom interaktioner med andra i olika sociala situationer (a.a.). Vygotskij menade att det är viktigt att elever får använda sitt språk för att

ordförrådet ska utökas och att individen på så vis då får större möjligheterna att kunna uttrycka sig. Detta benämnde han även som spontana vardagliga begrepp (Säljö 2000).

Vygotskij påtalar att när elever för dialoger och kommunicerar med varandra uppstår det nya sätt att se på problemområden som ska lösas. Detta bidrar till att deras eget sätt att tänka utvecklas. Han menade vidare att problemlösning kan användas både genom samspel mellan elever eller mellan elev och vuxen, där den ena är mer kompetent inom området och kan utveckla den andra. Denna interaktion kallas enligt Vygotskij, för "zonen för möjlig utveckling". Vygotskij beskrev denna zon med att individen löser uppgifter först i ett socialt sammanhang som denna sen kan prestera på egen hand (Bråten 1998). Vygotskij menade att både "läraren" och den som lär gynnas av en sådan interaktion. Den som lär måste fråga och få svar och den som lär ut måste kunna formulera sig så att den frågande förstår, här uppstår en kommunikation på högsta nivå. Vygotskij belyste hur viktigt språket är, både när vi samtalar och när vi skriver. När individer kommunicerar genom språket systematiseras saker och ting. För att språket ska kunna utvecklas krävs det att individen använder det ofta, och får möjlighet att möta nya ord (a.a). Enligt Säljö (2000) kan samspel både vara när en individ erfar ett nytt begrepp och omsätter detta praktiskt, och när språket används som förklaringar för att få en ny förståelse kring ett område. Vygotskijs tankar kan sammanfattas med att samspel mellan elever gynnar deras utvecklings- och lärandeprocess. Detta kommer att tjäna som utgångspunkt i denna undersökningen och därför har valet gjorts att undersöka hur samspelen elever emellan kan se ut i olika gruppkonstellationer.

1.4 Definitioner

Detta examensarbete genomsyras av en del återkommande centrala begrepp som nedan definieras för att läsaren lättare ska kunna skapa sig en förståelse kring ordens innebörd.

Samspel/interaktion/samarbete – Dessa begrepp används synonymt under hela detta arbetes gång. Nordström (2002) definierar samspel och interaktion på följande vis:

samspel eller 'interaktion' är då ett tidsbegränsat socialt växelspel mellan två personer, där parternas handlingar är sinsemellan beroende och en 'relation' definieras som '*a series of interactions* (min kursivering) over time between two individuals known to each other' (ibid sid 24). (a.a. s.19)

Inkludera – "[...] inberäkna, inbegripa, medräkna" (Svenska akademien 2006, s. 380)

Inklusion/inkludering är ett nytt uttryck som ungefär betyder att delta i en helhet. Med inklusion menas att undervisning ska ske i den ordinarie klassen och det är social gemenskap och samvaro som ligger i

fokus. Det måste accepteras att det finns olikheter i en klass och att det tas till vara på detta. Denna typ av undervisning kräver en stor kunskapskompetens hos alla lärare och pedagoger (Skolverket Örebro 1998: 2001: 2003 s.21).

Integration - ”Sammanförande till en helhet” (Svenska akademien 2006, s. 389).

Integrering – ”kan vara fysisk, funktionell, social eller samhällelig. Integrering kan också ses som en process som ska leda fram till integration, ett tillstånd när icke-segregering och normalisering råder.” (Skolverket Örebro 1998: 2001: 2003).

Kognitiv – ”intellektuell, kunskapsmässig” (Svenska akademien 2006, s. 446).

Segregera – ”[...] avskilja el. särskilla raser el folkgrupper” (Svenska akademien 2006, s. 804).

Med **liten grupp** menas i detta examensarbete att elever i behov av särskilt stöd frångår från den ordinarie klassen en viss tid om dagen eller veckan, och har undervisning i en liten grupp med andra elever i behov av särskilt stöd tillsammans med en specialpedagog.

1.5 Disposition

I första kapitlet presenteras inledning och bakgrund med syfte efterföljt av vår problemformulering. Kapitlet avslutas med undersökningens teoretiska utgångspunkt samt definitioner av olika centrala begrepp. Andra kapitlet innefattar en litteraturgenomgång som tar upp samspel och dess betydelse för inläring. Vidare behandlas elever i behov av särskilt stöd, integrering och segregering och avslutningsvis begreppet en skola för alla. Tredje kapitlet innehåller den empiriska delen där genomförandet av undersökningen presenteras steg för steg. I det fjärde kapitlet presenteras resultatet av undersökningen som genomförts och i femte kapitlet sker en tolkning av resultaten. Det sjätte kapitlet består dels av en diskussionsdel där litteratur jämförs med resultat av den empiriska delen, och dels av en metoddiskussion där det reflekteras kring val av datainsamlingsmetoder. Slutligen sker en sammanfattning av uppsatsen.

2. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången ges först en allmän beskrivning av **ordet samspel** och dess **betydelse för inläring**. Efter det behandlas begreppet **elever i behov av särskilt stöd**. Sedan följer en allmän översikt kring vad begreppen **integrering och segregering** innefattar, samt dess betydelse för elever i behov av särskilt stöd. I det sista stycket ges förklaringar kring vad begreppet **en skola för alla** innebär.

2.1 Ordet samspel

Samspel kan tolkas olika mellan individer beroende på vilka erfarenheter man besitter, därför ges här en beskrivning av hur olika författare ser på ordets innebörd och vad samspel kan innebära rent praktiskt.

Sträng (2005) ger den första förklaringen av ordet samspele och menar att det kan uttryckas som att spela (till)sammans, således ett samspel mellan människor antingen genom samtal eller fysisk kontakt. Nordström (2002) menar att samspel och interaktion kan ”betraktas som något observerbart, ett yttre iakttagbart beteende, som äger rum här och nu och är förhållandevis kortvarigt” (a.a. s.20). Nilsson (2005) ger en förklaring till samspelets innebörd och menar att kommunikation är en grundläggande förutsättning för allt samspel. Då individen kommunicerar delar denne med sig av något, till exempel känslor, tankar och värderingar. Författaren (a.a.) menar vidare att kommunikationen kan bestå av två personer som skickar budskap till varandra. Kommunikation sker vid både ”språk och tal, gester och ögonkontakt, avstånd och tystnader” (a.a. s. 127). Säljö (2000) menar att när en kommunikation sker så kan det framkomma nya sätt att tänka och handla.

Vygotskij hävdade att det sociala samspelet är en betydelsefull förutsättning för att lärande och utveckling ska kunna ske hos individer (Bråten 1998). Ett socialt samspel kan ske i skolan där Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) menar att elever möter många andra elever och knyter nya kontakter. De leker tillsammans och lär sig nya saker av varandra i många olika situationer. Nilsson (2005) menar att sociala relationer är en förutsättning för att vi ska kunna fungera som individer. I dessa relationer lärs innebörden av bland annat olika roller i olika relationer. Samspelet ger också individer bekräftelse och självbilden kan stärkas. Relationer bevaras också genom att individerna kommunicerar och samspekar (a.a.).

2.1.1 Gruppens betydelse för samspel

Samhället delas hela tiden upp i olika grupper och även inom skolan finns denna uppdelning, det vill säga både spontant och styrda gruppindelningar. Om detta påverkar att samspelet gynnas eller ej ger författarna här olika uttalanden om.

Nordström (2002) refererar i sin avhandling till Frønes (1995) som menar att samspel och relationer mellan elever bidrar till att individen tränar sig i att sätta sig in i en annan individs situation samt att ta någon annans perspektiv. ”Syftet med den sociala interaktionen är då att komma fram till en förståelse av varandras situation, nå samförstånd, få leken att leva vidare, inte att uppnå egna mål.” (a.a. s.21)

Nilsson (2005) menar att samspel ”befrämjar stöd, tillit, sammanhållning och en effektiv kommunikation i gruppen” (a.a. s.56). En av förutsättningarna för att samspel ska kunna uppstå, är att det finns en tillit gentemot de övriga gruppdeltagarna. Andra förutsättningar kan vara att individen känner trygghet, förtroende, delaktighet, ansvar, och att det i gruppen sker en öppen kommunikation (a.a.). Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) refererar till Ellis och Gauvain (1992) som har gjort en studie där de sammanfört olika gruppammansättningar med olika individuella bakgrunder och studerat hur samspelet påverkas. De menar att eleverna lär sig bäst om det inte finns för stora meningsskiljaktigheter, men likaså om det inte påträffas för mycket likstämmiga åsikter. Författarna (a.a.) menar vidare att det är viktigt att gruppens individer först får lära känna varandra bättre innan dem ger sig i kast med en uppgift (a.a.). Ur ett sociokulturellt perspektiv beskriver både Säljö (2000) och Sträng (2005) hur eleven på egen hand kan tillägna sig kunskaper. Eleven tillhandahåller sig kunskap genom att kommunicera i olika situationer, vilket medför att denne då kan ta till sig nya insikter och omformulera, om så behövs, sin egen kunskap. Dysthe (2001) uttalar sig också om elevers kunskap och inläring och menar att när dialog och samspel ingår som betydelsefulla faktorer i inlärmingsmiljön, innebär det att ett ansvar för lärandet inte bara tas för egen del, utan även för att övriga gruppdeltagares lärande gynnas. När grupparbeten misslyckas är det bland annat för att de enskilda individerna inte tar detta ansvar för de övriga gruppmedlemmarnas lärande (a.a.). Nilsson (2005) menar att om en grupp har gemensamma mål att sträva mot, skapas en god grund för ett fungerande samspel. Om gruppen strävar efter olika mål kan konflikter uppstå i samspelet. Individer presterar bättre i enkla uppgifter när det finns fler människor runtomkring, men om uppgiften är väldigt svår presterar de sämre om det inte finns tillräckliga kunskaper kring den. När individer arbetar i grupp behövs det finnas rutiner i arbetet, annars kan det bli svårare att i grupp lösa uppgiften (a.a.).

2.1.2 Pedagogens betydelse för samspelet

Pedagogen är den som till största del styr undervisningens utformning och kan därmed påverka samspelet. Det har gjorts studier kring samspel och här nämns tillexempel;

Göransson (1995) som genomförde en studie om samspel mellan elever med begåvningshandikapp och samspel mellan eleverna och en vuxen. Det visade sig att endast i sex klasser av 24 uppstod det någon form av samspel i mer än 50 % av observationsperioden. En tredjedel av observationstillfällena visar att det uppstår samspel mellan elev och vuxen och i dessa interaktioner var det sällan att den vuxne uppmuntrade eller berömde samspelets uppkomst. Pedagogerna i undersökningen påtalade även att placeringen i klassen kunde vara viktig för att samspel skulle ske elever emellan, men eftersom vissa av eleverna var rullstolsbundna krävdes det ibland särskilda bord som begränsade att eleverna i dessa fall kunde sitta tillsammans. De observerade pedagogerna påpekade att det var viktigt med ett samspel mellan elev och den vuxne men lyfte ej betydelsen av samspelet mellan elever. Enligt Sträng (2005) ska en pedagog inte enbart fokusera på elevens kunskapsutveckling utan även verka för att utveckla det sociala samspelet i klassen, genom att skapa förutsättningar för att det ska kunna uppstå ett samspel. Författaren (a.a.) menar vidare att i skolan kan eleverna få möjlighet att i olika arbetsuppgifter, träna på att samarbeta och lyssna på sina kamrater, där alla har olika erfarenheter, och därmed få olika lösningar på uppgiften. Eleverna tränas i en social situation och detta är en god miljö som gynnar både utvecklings- och lärandeprocessen. Langer och Appelbee (1995) har arbetat med klassrumsforskning utifrån ett sociokognitivt perspektiv på lärande och utveckling. Dessa menar att det finns två faktorer som är viktiga vid undervisning. Det ena är att undervisningen skall vara social och meningsfull, men påpekar att det inte alltid behöver bedrivas genom samarbete. Det andra är att det finns en struktur och organisation som gör att eleverna blir engagerade i arbetsuppgifterna och att uppgifternas innehåll motsvarar elevernas behov vid just det tillfället. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000). Sträng (2005) menar att pedagoger ska verka för att eleverna i skolan tillägnar sig kunskaper. Alla elever måste ses som enskilda individer, men de ska också kunna samarbeta i olika uppgifter som en grupp, där samarbete, kunna lyssna och få förståelse för andras åsikter, är centrala (a.a.).

2.2 Samspelets betydelse för inläring

Om samspelet kan påverka inläringen skriver bland annat Säljö (2000) och Sträng (2005) men även läroplanen tar upp viktiga aspekter som skolan skall sträva efter.

I Lpo 94 står följande att läsa: ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Läraryrket 2004, s.12). Vidare står det att skolan skall sträva efter att varje elev ”lära sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (a.a. s.14). I utbildningsdepartementet (1998) hävdas det att ”Lärandet skall baseras såväl på samspelet

mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande [...]” (Sträng 2005, s.52) .

Att samspel är en betydelsefull förutsättning för lärande menar likaså Säljö (2000) som belyser samspel ur ett sociokulturellt perspektiv och menar att lärande sker genom samspel, individer skaffar sig kunskaper och nya insikter genom att kommunicera med andra. En mer kunnig individ handleder den andra i interaktionen, och efter hand minskas handledningen och till slut behövs ingen handledning från den mer kunnige. Lärandet måste ses i ett sammanhang, lärandet kan inte skiljas från det sammanhang där det uppstår. Dysthe (2001) talar också om det sociokulturella perspektivet och menar att lärande sker i relationer människor emellan, samt genom delaktighet och samspel mellan individer. I lärandeprocessen är språk och kommunikation centrala delar. I likhet med författaren (a.a.) menar Sträng (2005) att kommunikation är en förutsättning för att lärande ska ske hos människor. ”Kommunikation människor emellan i den gemensamma sociala praktiken men naturligtvis även mellan olika sociala praktiker. Eller konkretare uttryckt vad människorna i sociala praktiker genom kommunikation kan lära sig av varandra” (a.a. s.140).

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) belyser Piaget som likaså menade att barn lär av varandra eftersom de pratar med varandra på en nivå som de lätt förstår. Barnen använder inga svåra ord som den andre inte förstår. När barn kommunicerar tar de gärna till sig det som ett annat barn förklarar och de kan själva uppleva att de lär tillsammans (a.a.). Williams (2001) nämner kommunikation med att vi alla har olika normer och värderingar med oss i våra ryggsäckar och att detta kan påverka varje situation där kommunikation sker.

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) nämner Damon och Phelps (1998) som utgår från Vygotskijs teorier om zonen för möjlig utveckling, det vill säga en uppgift som ett barn samarbetar med ett annat barn kring, kan denna senare utföra självständigt. Damon och Phelps talar om peer tutoring, och förklarar att detta är när det ena barnet som är ”expert” hjälper ett annat barn som de benämner ”novis”. Vidare menar dessa att här ska ett äldre barn samarbeta med ett yngre eller ett barn som har lätt för att lära ska samarbeta med en som har svårt för att lära. Detta kan ses som en traditionell undervisning där läraren hjälper eleven men istället är det relationen elev - elev som är viktig. I denna relation upplevs inte den auktoritet som kan finnas hos läraren när denna hjälper en elev. Ett barn har inte heller samma breda kunskap som en lärare och skiljer sig därför inte från den andre så väsentligt mycket i kunskapsområdet. (a.a.). Vygotskij menade att människor utvecklas och förändras ständigt och

kan därför i varje samspelssituation utbyta tankar och erfarenheter som utvecklar individerna (Säljö 2000).

Fischbein (1996) hävdar, om inlärningsmiljön är stimulerande för eleven, det vill säga undervisningens innehåll och metoder, så bidrar det till att inlärnings- och utvecklingsprocessen främjas. Om det sker en psykosocial stimulans för eleven i undervisningen, det vill säga att eleven upplever sig bli uppmärksam (sedd och hörd) av sin omgivning, kan detta leda till att eleven uppfattar sig själv som en betydelsefull person. Likaså detta kan bidra till inlärnings- och utvecklingsprocessen gynnas. Nordström (2002) lyfter även samspelets betydelse och hävdar att samspel barn emellan bidrar till att utvecklingen av deras emotionella, kognitiva och sociala färdigheter gynnas. På så sätt utgör samspelet ett unikt bidrag för individens utveckling. Författaren (a.a.) menar att samspel och relationer barn emellan kan utgöra till exempel kognitiva – och sociala resurser. Med kognitiv resurs menas att samspel och reaktioner kan leda till att barnen kan tillägna sig kunskaper och lösa problem. Med social resurs menas att barnen kan utveckla sina grundläggande sociala förmågor, exempelvis gällande kommunikation, turtagande och samarbete (a.a.).

2.3 Elever i behov av särskilt stöd

Då syftet med denna undersökning är att studera samspelet hos gruppen elever i behov av särskilt stöd, har vi valt att här belysa bakgrunden kring denna kategori av elever. En beskrivning ges av benämningen elever i behov av särskilt stöd, samt förklaringar till varför det finns en grupp av dessa elever i dagens skolor.

2.3.1 Begreppet ”elever i behov av särskilt stöd”

Sandberg (2007) refererar till Sjöberg (1997) som menar att det förr kallades ”elever med behov av särskilt stöd” men att det idag är begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” som används. När denna förändring av begreppet inträffade ville det poängteras att alla barn har behov som är likartat grundläggande ”men att vissa barn är i behov av särskilt stöd för att få sina behov tillgodosedda” (a.a. s.10). Begreppet barn i behov av särskilt stöd är svårtolkat och att definiera vilka som tillhör den gruppen är inte särskilt lätt. Begreppet syftar inte på någon specifik grupp och därför är det ett relativt begrepp (a.a.).

I en studie (Lahdenperäs 1999) framkom det att barn i behov av särskilt stöd beskrivs utifrån egenskaper eller defekter hos barnet (Sandberg 2007). ”Faktorer i skolmiljön kan medverka till att barn och unga får behov av särskilt stöd, det kan vara lärarens undervisning, dåliga relationer mellan lärare och elever,

dåligt samarbete mellan personal i skolan samt splittrade och oordnade miljöer” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001, s.97). Ahlberg (2001) har en utförligare förklaring och menar att det kan finnas många olika orsaker till att det finns elever i behov av särskilt stöd. Det kan vara att det finns stora klasser där lärarna inte besitter den kompetens som är nödvändig och det kan även finnas en brist på specialpedagoger. Elever kan ha koncentrationssvårigheter, vara understimulerade, ha en hjärnskada eller annan fysisk eller psykisk funktionsnedsättning (a.a.). Om kompetensbrist hos lärarna står följande att läsa: "Enligt skolverkets attitydundersökning anser sig en av tre lärare sakna kunskaper för att upptäcka och ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd i grundskolan” (Regeringen 1999, s.197). Persson (2001) skriver att lärarutbildningskommittén menar att alla pedagoger ska ha kompetens att kunna organisera arbetet med hänsynstagande till elevers olika behov av tid, stöd och stimulans. I Lpo 94 står följande kring detta att läsa: ”Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov” [---]. ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Läraryrket 2004, s.10)

2.3.2 Integrering/segregering av elever i behov av särskilt stöd

Skolverket (1998) skriver att i skolan ökar särskiljande och segregering av vissa grupper av elever och att det finns en ökning av elever i behov av särskilt stöd som man tror sammanhänger med att det finns större krav på eleverna idag på grund av läroplaner, betyg och att man ska anpassas till omvärlden.

Heimdahl Mattson (2005) refererar till Ekström (2004) som är lärare och forskare på pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. I Ekströms avhandling konstaterar hon att det är vanligt förekommande i skolan att använda sig av segregering i form av små grupper och nivågrupperingar bland elever och att detta arbetssätt har ökat de senaste åren. Ekström gjorde tio intervjuer med politiker och tjänstemän kring hur dessa ser på elever i behov av särskilt stöd och deras syn på den pedagogiska verksamheten. I intervjuerna menar informanterna i Ekströms avhandling, att synen på elever i behov av särskilt stöd är att dessa elever har begränsade förmågor. Dessa menar vidare att skolan ibland har ett behov av att avgränsa sig gällande dessa elever, som på olika sätt stör den vanliga klassen. När politikerna och tjänstemännen talar om den specialpedagogiska verksamheten så utgår de ifrån redan etablerade organisationsformer. Uppgiften är att finna ”’rätt’ verksamhet med ’rätt’ elev” (a.a.). Detta kan ses mot vad Skolöverstyrelsen (1980) påtalar där de menar att många elever har svårt med att lära sig alla grundläggande färdigheter och ibland kan det bästa vara att samla dessa elever i mindre grupper. Det kan dock finnas en risk att placera dem här: ” Om en sådan gruppering blir bestående under längre tid kan den påverka elevernas självuppfattning. En gruppering av detta slag leder också lätt till att

anspråksnivån anpassas nedåt, vilket medför att eleverna, trots att syftet varit det motsatta, får sämre kunskaper än i blandade grupper.” (a.a. s.46). Därför får dessa grupper högst existera i en termin och skulle det visa sig att eleverna behöver ha stöd längre tid så ska skolan med elev och föräldrar diskutera placeringen i gruppen.

Saloviita (2003) skriver om gruppammansättningar och refererar till den amerikanske forskaren James Conroy (1992) som har presenterat ett forskningssammandrag över vilken betydelse klassens storlek har på barnets inläring. Resultaten visade att inlärningsresultaten var bättre i mindre klasser än i större, men skillnaderna var marginella och begränsade till lågstadiet. Helldin (1999) påstår att detta är ett vanligt argument att ta till då elever segregeras, det vill säga att det hävdas att en avskild miljö ger större förutsättningar för inläringen. Författaren (a.a.) menar att det finns många argument till varför elever som inte når upp till de krav som förväntas, ska avskiljas.

Allmänt kan jag säga att en segregerad undervisning inte alls uppfattas som något gott *i sig*, annat än i undantagsfall. Det är i så fall fråga om man anser segregationen vara bra för exempelvis enskilda metodiska infallsvinklar på problemen: Det är bättre förutsättningar för inläring i den avskilda miljön. Det är en plats där man kan få lugn och ro för sin inläring (a.a. s. 83).

Att använda segregerade mindre grupper i undervisningen och att det i dessa kan skapas en bättre inläringssmiljö för elever, nämner likaså Haug (1998) som hänvisar till Blatchford och Mortimer (1994) vilka menar att det finns undersökningar som visar på att undervisning i små segregerade grupper kan vara positivt för inläringen.

2.4 En skola för alla

I vår undersökning har det fokuserats på elever i behov av särskilt stöd och deras samspel i olika gruppkonstellationer. I dagsläget förs en debatt kring hur en skola för alla ska kunna skapas, där alla elever oavsett behov och förutsättningar, ska kunna integreras i den ordinarie skolverksamheten. Därför ses det som relevant menar vi att i sammanhanget då elever i behov av särskilt stöd nämns, även ge en kort beskrivning av vad en skola för alla innebär.

Enligt Skolverket (1998) innebär en skola för alla att alla elever, oavsett behov och förutsättningar, ska ha lika rätt till utbildning på lika grunder. Skolan ska erbjuda hjälp till de elever som anses vara i behov av särskilt stöd (a.a.). Teveborg (2001) menar att i utvecklingsplanen för förskola, skola och vuxenutbildning som regeringen redovisade för riksdagen under våren 1997, gavs förklaringar om att en

skola för alla innebär att alla elever får lika stort utrymme i undervisningen och att alla har rätt att bli uppmärksammade i skolan. Undervisningen ska tillgodose alla elevers behov. Elever i behov av särskilt stöd ska i en skola för alla, undervisas tillsammans med övriga elever (a.a.). Haug (1998) talar också om en skola för alla och menar att detta ska vara en ”inkluderande utbildning” där demokrati i form av att alla ska kunna delta i undervisningen och behandlas med lika värde och rättvisa. Det är skolan som ska ändras och anpassas efter eleverna och inte tvärtom (a.a.). Likaså Saloviita (2003) menar att elever med särskilda behov bör inkluderas i den ordinarie undervisningen, med argumentet att det är där alla vännerna finns och sociala relationer byggs upp. Därför ska det strävas efter en skola för alla, där inte bara elever i behov av särskilt stöd, utan alla elever gagnas ur det sociala perspektivet (a.a.).

Öhlmér (2004) hävdar att vägen fortfarande är ganska lång att gå innan vi lyckas skapa en förskola och skola för alla, där elever på ett bra sätt kan stöttas och få kvalificerad hjälp för att deras skolgång ska bli givande med lyckade resultat. Persson (2001) menar att det ställs stora krav på skolan och personalen för att kunna skapa en skola för alla. Dessa ska se till att alla elever får sina behov tillgodosedda och att ingen blir utstött. Alla ska få känna delaktighet och gemenskap menar författaren (a.a.).

2.5 Sammanfattning av litteraturen

Denna litteraturgenomgång berör ordet samspel och dess betydelse där Vygotskij påtalar att samspel är viktigt och är en förutsättning för lärande. Samspelet sker mellan människor och detta kan vara genom samtal eller fysisk kontakt. Samspel är att kommunicera, där ett budskap ges och nya sätt att tänka och handla kan uppstå. Samspelet påverkar lärandet och när samspel sker mellan elever, kommunicerar de på en nivå som den andre förstår och kan därmed lära av varandra. Samspelet utvecklar individen. Gruppens sammansättning inverkar på samspelet då det uppstår, det behövs en trygghet i gruppen där alla tar ansvar för uppgiften. Individer presterar bättre när det ges enkla uppgifter och det finns fler människor runtomkring men om uppgiften är för svår presterar gruppen sämre om det inte finns tillräckliga kunskaper kring den. Pedagogens inställning till samspel kan också begränsa eleverna, om de hellre ser att eleverna tar kontakt med dem istället för andra elever. Ifall pedagogen inte ger eleverna uppgifter som kräver samarbete och samspel mellan eleverna begränsas också möjligheterna till att kommunikation sker elever emellan. Pedagoger bör jobba med att elever både ska ses som enskilda individer men även att de ska kunna samarbeta i en grupp. Begreppet elever i behov av särskilt stöd förklarades under en egen rubrik där denna grupp kan förklaras utifrån egenskaper eller defekter hos barnet. Att elever i behov av särskilt stöd finns kan vara att pedagoger som jobbar med dessa individer

har brister i sin kompetens. Därför kan det också vara en bidragande orsak till att det används integrering eller segregering av dessa elever och om dessa undervisningsmetoder tar till exempel Heimdal Mattson (2005) upp och refererar till Ekströms studie (2004) av politiker och tjänstemän som menar att elever i behov av särskilt stöd har begränsade förmågor och kan störa den vanliga klassen. Mot detta talar Skolöverstyrelsen (1980) som menar att det kan finnas en risk att placera elever i mindre grupper och att dessa inte ska vara något bestående. Sist påtalas vikten av en skola för alla där Skolverket (1998) menar att alla har lika rätt till utbildning på lika grunder. Haug (1998) påtalar att det är skolan som ska ändras och anpassas efter eleverna och inte tvärtom. Öhlmer (2004) får avsluta denna sammanfattning med hans hävdande att vägen fortfarande är ganska lång innan vi lyckas skapa en skola för alla.

3. Empirisk del

Undersökningen i denna uppsats bygger på observationer av tre elever i behov av särskilt stöd, hur de samspelar med kamraterna i klassen respektive i lilla gruppen. Dessa uppföljs av intervjuer med involverade pedagoger, i detta fall en specialpedagog och en klasslärare. Undersökningen utgår från Vygotskijs teori om samspel där samspel kan ske mellan elev-elev eller elev-vuxen och dess betydelse.

I kommande del presenteras först undersökningsgrupperna och därefter ges en beskrivning av urvalet som gjorts. En pilotundersökning presenteras och efterföljs av en presentation av datainsamlingsmetod vid observationer och intervjuer. Under rubriken "Genomförande" ges först en beskrivning av miljön i klassen och sedan miljö i den lilla gruppen, därefter beskrivs genomförandet av de olika metoderna. Undersökningens trovärdighet presenteras och avslutningsvis ges en presentation av etiska överväganden som det tagits del av inför undersökningen.

3.1 Undersökningsgrupperna

Observationerna genomfördes i en klass med 17 stycken åldersintegrerade elever från årskurs tre och fyra. En begränsning i undersökningen gjordes till tre elever i behov av särskilt stöd, två pojkar och en flicka. Pojkarna hade diagnoserna läs- och skrivsvårigheter, medan flickan var under pågående utredning då observationerna genomfördes. Vid tre tillfällen i veckan lämnade dessa tre elever klassrummet för att ha undervisning i lilla gruppen ihop med specialpedagogen.

Intervjuer genomfördes sedan med klassläraren till de tre eleverna i vår observation. Läraren är en man i 30-års ålder och hade varit aktiv i yrket cirka fem år i verksamheten. Mannen innehar en årskurs ett till sju lärarutbildning. Likaså skedde intervju med specialpedagogen som är en kvinna i 40-års åldern vars funktion är att utgöra ett stöd i klassen. Specialpedagogen var närvarande vid observationerna både i stora klassen och i lilla gruppen där hon varje vecka undervisar de tre eleverna. Kvinnans utbildning i specialpedagogik är relativt nyligen avklarad (cirka ett år sedan). Ingen av oss skribenter kände dessa pedagoger sedan tidigare, förutom till namn.

3.2 Urval

Valet gjordes att genomföra vår undersökning på en och samma skola, detta på grund av den tidsram som var till vårt förfogande, samt även brist på tillgänglighet på skolor som hade möjlighet att ta emot oss. Efter kontakt med olika rektorer på olika slumpmässigt valda skolor gavs tillåtelse att genomföra undersökningen på en skola i en mindre by. Skolan innefattar elever från förskoleklass upp till årskurs sex. De andra skolorna tackade nej på grund av att de redan hade givit ett antal högskolestudenter

tillåtelse att få utföra undersökningar på deras skola, och rektorerna menade på att de nu ville begränsa detta. Rektorn på skolan i vår undersökning bad oss kontakta specialpedagogen, som även deltog i vår undersökning, för att få tips om vilken klass vi kunde genomföra observationer och vilka dagar och tider som var lämpligast att genomföra observationer och intervjuer.

Syftet med att göra en begränsning till att undersöka de tre utvalda elever i behov av särskilt stöd, var att dessa elever vid ett par tillfällen i veckan undervisades både i stor klass och i liten grupp ihop specialpedagogen som vi kontaktade. Då vi i undersökningen valt att studera samspel både i liten och stor grupp, fann vi det lämpligt att låta just dessa elever ingå i vår undersökningsgrupp. Specialpedagogen trodde att vi kunde få ut mest och flest undersökningsmöjligheter om vi utförde observationer i de olika gruppkonstellationerna (stor respektive liten grupp). I klassen där eleverna tillhörde fanns också goda möjligheter att genomföra undersökningar under dessa dagar då de hade ”vanliga lektioner” (ibland finns det till exempel friluftsdagar och annat).

I intervjuerna skedde en begränsning att enbart inkludera de pedagoger som var närvarande vid observationerna (klassläraren och specialpedagogen). Detta för att en nyfikenhet fanns hos oss att efter observationerna ägt rum, få samtala med pedagogerna och få ta del av deras perspektiv gällande samspel, samt göra en del jämförelser mellan vad som observerats och vad som framkom i intervjuerna med dessa pedagoger.

3.3 Pilotundersökning

Bell (2000) presenterar en checklista där det tas upp vad som bör tänkas på, både före och efter observationernas genomförande. Författaren (a.a.) nämner då bland annat att det är bra att träna sig i att göra en observation innan den slutgiltiga görs, vilket kallas för ”pilotobservation”. Syftet med detta är att brister kan upptäckas och bör förändras. En sådan ”pilotobservation” gjordes innan den slutgiltiga observationen utfördes. När denna undersökning gjordes användes först ett observationsschema (se bilaga 2). I detta schema fanns olika punkter kring samspel som i observationerna skulle studeras, till exempel hur många gånger en elev tar kontakt med annan elev. Under pilotundersökningen framgick det att observationsschema inte var lämpligt att använda eftersom det var svårt att få en uppfattning om vem som tog kontakt med vem och när eller om det uppstod ny situation till samspel, inom en viss tid. Det upptäcktes även att det var svårt att få med en helhet och sådana faktorer som föll utom schemats ram

och som vi ansåg kunde ha betydelse för vår undersökning. Därför valdes att under observationerna föra ostrukturerade anteckningar, innebörden av detta beskrivs närmre under datainsamlingsmetoden nedan.

3.4 Datainsamlingsmetod

Efter vår pilotundersökning gjordes valet att istället använda oss av deltagande observationer där anteckningar (ostrukturerade) fördes för att få ut så mycket undersökningsmaterial som möjligt som passar syftet som föreligger för undersökningen. Intervjuerna genomfördes dock så som det var tänkt från början från början, med låg grad av strukturerade frågor.

I en kvalitativ undersökning menar Denscombe (2000) att när man använder mer än en metod så blir sannolikheten större och mer kvalitativ. Forskaren kan få mer än ett perspektiv på sin undersökning och kan därmed jämföra vad de olika metoderna visar i resultaten. Avsikten med att observera elever var att få en inblick i hur samspelet kan se ut i praktiken och därefter intervjua de närvarande pedagogerna vid observationerna för att få en kännedom kring deras syn och erfarenheter kring de olika undervisningsgrupperna.

Patel och Davidson (1991, 2003) menar att observationer är en bra metod när man vill se beteenden och skeenden i naturliga situationer. Författarna (a.a.) hävdar att resultatet av observationerna sedan kan ligga till grund för vidare undersökning i form av till exempel intervjuer och enkäter. Denscombe (2000) menar att det är vad observatören direkt ser som kommer fram i observationen än att den observerade ska ge en förklaring (som kanske inte alltid är helt sann) om det som händer.

Syftet med denna undersökning är att se hur samspelet ter sig i de olika gruppkonstellationerna och därför har vi valt att gå ut i den reella verksamheten för att undersöka detta. Vi använde oss av deltagande observationer som Denscombe (2000) menar att observatören går ut och deltar i den vanliga verksamheten och studerar och detta kan göras utan att bli upptäckt. Vidare står det att ”vid deltagande observation är syftet att få insikter i kulturer och händelser – insikter som bara går att få om man erfar kulturen och händelserna som en insider” (a.a. s. 176). Ostrukturerade observationer används oftast när man vill inhämta så mycket information som möjligt inom ett område menar Patel och Davidson (1991, 2003). Författarna (a.a) menar vidare att forskarna bör veta vem/vilka som ska observeras och i vilka situationer och hur de ska genomföras och under vilken tid. Detta var för oss redan känt då det under pilotundersökningen framkom ett beslut om att 30 minuter per observation kunde vara rimligt. Vilka

elever som ingick i undersökningsgruppen var på förhand redan bestämt, likaså vad det var som skulle fokuseras på under observationerna.

Vid intervjuerna användes en låg grad av strukturering där frågorna inte hade en bestämd ordning utan föll in naturligt (Patel och Davidson 1991, 2003). Intervjuerna med specialpedagogen och klassläraren var semistrukturerade där svaren var flexibla i den grad att det inte fanns några färdiga svarsalternativsmallar. Tiden var inte begränsad vid intervjutillfällena därför kunde ett bra utrymme ges till svaren på frågorna.

3.5 Genomförande

Här ges först en beskrivning av miljön i klassen och lilla gruppen där observationerna genomfördes för att läsaren ska få en inblick i hur skolans miljö är uppbyggd kring eleverna som deltog i undersökningen. Efter det presenteras hur observationerna och intervjuerna genomfördes.

3.5.1 Beskrivning av miljön i den ordinarie klassen

Vid varje lektionstillfälle i den ordinarie klassen, var både klassläraren och specialpedagogen närvarande. Eleverna sitter i grupper med tre till fyra elever vid varje bord. Längst framme står lärarens kateder framför whiteboardtavlan. Det finns också ett litet rum intill med ett fönster ut i klassen, där ett fåtal elever kan gå in och sätta sig för att arbeta. För övrigt finns det två datorer i ena ändan av klassrummet och längs väggarna finns det skåp och olika hurtsar, där eleverna förvarar sitt material.

3.5.2 Beskrivning av miljön i den lilla gruppen hos specialpedagogen

Den lilla gruppen har ett avgränsat område på andra våningen på skolan, där de elever i behov av särskilt stöd har sina egna bänkar som de sitter vid när de arbetar. I ett av hörnen står det en soffgrupp och i mitten av rummet står det ett stort fyrkantigt bord med stolar. Intill rummet finns två mindre rum där specialpedagogen kan sitta enskilt med någon elev. I genomsnitt är eleverna i den lilla gruppen vid tre tillfällen i veckan och arbetar. Oftast är de inte mer än fyra stycken i lilla gruppen i taget. Specialpedagogen utformar en planering som ska göras vid varje tillfälle där eleven själv kan välja vilken ordning de ska genomföras. Det kan vara allt från social träning med andra elever till läxor som ska göras.

3.5.3 Genomförandet av observationer och intervjuer

Efter att det i samråd med specialpedagogen bestämts att observationerna skulle äga rum under tre dagar, begav vi oss dit i god tid för att träffa klassen och våra informanter för intervjun (specialpedagogen och klassläraren i undersökningen). Observationerna som användes var deltagande

observationer, där vi var kända för eleverna i sådan omfattning att de fått information kring samtyckeskravet för att vår närvaro skulle accepteras. Likaså hade både klassläraren och specialpedagogen givit samtycke till vår närvaro. Patel och Davidson (1991, 2003) förklarar att en icke deltagande okänd observatör kan ha svårt att placera sig utan att upptäckas och därför gjordes valet att vara kända för eleverna i den mån att de hade vetskap om att klassen skulle studeras, men inte vilka elever eller i vilka situationer. Detta för att kunna bibehålla situationerna så naturliga som möjligt, vilket även Denscombe (2000) poängterar vikten av. Det var enbart läraren och specialpedagogen som fick information om vad som skulle observeras. Vi placerade oss avskilt från eleverna för att minimera störningar. Även om fokus låg vid en elev i taget, försökte vi att minimera upptäckten av vilken elev som vid tillfället observerades. Detta gjordes genom försökt att placera oss så att det inte kunde uttydas vilken elev som stod i fokus.

Enligt Patel och Davidson (1991, 2003) leder det till en mer sanningsenlig datainsamling om båda skribenterna är aktiva under observationen. Författarna (a.a.) hävdar att anledningen till detta är att den enskilda förmågan att observera kan påverkas av olika faktorer såsom tidigare erfarenheter och nuvarande tillstånd (fysiska och emotionella tillstånd). Därför fördes anteckningar av oss båda under observationerna. Varje observationstillfälle genomfördes under 30 minuter.

Vid intervjuerna avsattes det gott om tid (cirka en timme) för att få så uttömmande svar som möjligt och under intervjun placerade vi oss så att kontinuerlig ögonkontakt kunde ske med informanterna. Platsen, som blev ett mindre rum med endast ett bord och stolar, valdes av våra informanter där vi kunde tala ostört. Information om hur uppgifterna skulle komma att behandlas gavs våra informanter (klassläraren och specialpedagogen) före intervjun påbörjades. Under våra intervjuer användes en bandspelare för att inte gå miste om väsentlig information. Före inspelning startades blev informanterna medvetna om syftet med intervjun och vårt ämne, detta för att de i förväg skulle få chans till en inblick kring intervjuens innehåll. Tillstånd till inspelning av intervjupersonen efterfrågades i förväg och ingen av informanterna yttrade någon motsättning. Som ett komplement fördes även anteckningar under intervjuerna. Att använda sig av inspelning vid intervju menar May (2001) medför både för- och nackdelar. En nackdel kan vara att informanten hämmas av bandspelaren, men att det å andra sidan kan medföra fördelen att intervjuaren kan lägga all fokus på informanten och vad denna förmedlar, istället för att lägga tid på att föra anteckningar. Under intervjuerna kunde inget tyda på att informanterna hämmades av bandspelaren, däremot sågs fördelen med att en inspelning skedde eftersom vi hävdar att det bidrog till att ett resultat av större omfattning kunde tas med i undersökningen, då vi menar att om enbart anteckningar förs kan

betydelsefull information går miste som har betydelse för undersökningens syfte. Denscombe (2000) påpekar just detta att forskaren bör använda sig av anteckningar under intervjun för att kunna beskriva exempelvis atmosfär och intryck.

3.6 Undersökningens trovärdighet

Eftersom att en begränsning gjordes till att enbart använda två informanter och observationer av tre olika individer, bör det påpekas att en generalisering inte kan göras. Det som framkommit i undersökningen är ett resultat över hur området som undersökts kan se ut i *en* klass. Det finns också en medvetenhet hos oss att urvalet av dessa tre elever kunde ha visat sig annorlunda om vi valt tre andra elever på grund av att alla individer har olika förutsättningar och behov. Eftersom vi båda var aktiva vid observationerna och intervjuerna i undersökningen är det mer troligt att vi inhämtat ett bredare område och mer sanningsenlig undersökning, än att vi genomfört dessa enskilt. Men det ska inte förbigås att olika faktorer spelar roll på individen, hur koncentrerad och vad som påverkade oss under undersökningarna kan bidra till att viss fakta förbisetts. Eftersom intervjuerna även blev inspelade så kunde vi lyssna igenom dessa ett flertal gånger för att inte missa betydelsefull och korrekt data.

3.7 Etiska överväganden

Här ges en beskrivning av olika etiska överväganden som det tagits del av inför påbörjandet av undersökningen.

Information gavs till både elever, specialpedagog och lärare om hur examensarbetet kommer att publiceras och offentliggöras, vilket Vetenskapsrådet (2002) skriver under informationskravet. Att det är frivilligt att delta och att medverkan kan avbrytas när som helst, blev både elever och pedagoger upplysta om.

Enligt Vetenskapsrådet (2002) räcker det att samtycke ges av företrädare av undersökningsdeltagarna, i detta fall läraren, om undersökningen inte är av ”privat eller etisk känslig natur” (samtyckeskravet). För att försäkra oss om att vår undersökning inte kännetecknas på ett sådant vis, kontaktades vetenskapsrådet via mail (www.vr.se) i syfte om att få höra deras synpunkter i sammanhanget. Svaret som gavs var att kontakta den aktuella skolan och låta dem avgöra om de ansåg det lämpligt att utföra undersökningen på deras skola. Vetenskapsrådet ansåg även att det räckte att de ansvariga pedagogerna tillfrågades om samtycke för att utföra observation av eleverna. Inför undersökningen gav både specialpedagogen och klassläraren sitt samtycke till vårt utförande av observationer och intervjuer.

Enligt Denscombe (2000) ska upplysning ges om att det som sägs under intervjun kommer att behandlas konfidentiellt. Inför intervjuerna gavs informanterna, det vill säga specialpedagogen och klassläraren, en förklaring (enligt konfidentialitetskravet, Vetenskapsrådet 2002) om att det som skulle framkomma i intervjun inte skulle kunna härledas till dem, då varken namn eller annat som kan leda till att de identifieras, har publicerats (Patel och Davidson 1991, 2003). Specialpedagogen har i denna undersökning namngetts som Helga, och klassläraren benämns vid namnet Jan. Informanterna fick dock information om att resultatet av intervjuerna utgör en del av undersökningen och därför kommer att redovisas i examensarbetet. Likaså har valet gjorts att använda fingerade namn på de elever som deltog i undersökningen för att ingen identifikation av dem ska kunna ske. Eleverna har i denna undersökning namngetts som Anders, Bengt och Clara. Vi har även tagit del av Vetenskapsrådets (2002) information om nyttjandekravet, som menar att de personuppgifter som är insamlade, inte får användas för annat än i vetenskapligt syfte. Uppgifterna som framkommit i denna undersökning kommer därför inte användas till något annat än detta examensarbete.

3.8 Bearbetning av data

Här ges en presentation över hur det insamlade materialet bearbetats, från både observationer och intervjuer.

Enligt Miles och Huberman (1994) handlar det om, att i en kvalitativ forskning, söka finna återkommande mönster och processer, samt identifiera skillnader och likheter. Detta är sådant som vi tog fasta på då vi analyserade resultatet. En ”renskrivning” av de anteckningar som fördes av oss båda under observationstillfällena gjordes där sådant som är relevant för vårt problemområde plockades ut. Detta presenteras under rubriken ”Resultat”. Varje elev redovisas där enskilt, innan nästa elevs resultat presenteras. En del dialoger kommer att presenteras och innehållet i dessa kan innefatta svordomar och slangord. Vid kvalitativ analys kan en analys göras direkt efter observation eller intervju för att få idéer om hur man ska gå vidare (Patel och Davidsson 1991, 2003). Våra intervjuer utformades utefter observationens resultat och därför gjordes en enklare analys av observationerna för att få idéer till intervjufrågorna.

Att använda sig av inspelning vid intervju menar May (2001) kan medföra en tidskrävande process då intervjumaterialet ska bearbetas, vilket även uppmärksammades av oss vid behandlandet av intervjumaterialet. Trost (2005) presenterar en bearbetningsmetod som vi fann lämplig att använda oss av. Första steget är att hela bandet där intervjuerna spelats in genomlyssnas, för att en allmän

uppfattning om intervjun ska skapas. Sedan ska detta upprepas samtidigt som anteckningar förs och fakta noteras. Slutligen ska en sammanställning av intervjuerna ske, fråga för fråga.

3.9 Metoddiskussion

Nedan följer reflektioner kring vilka metoder som valdes att tillämpas under observationerna och intervjuerna.

3.9.1 Observationer

Patel och Davidson (2003) menar att det som kan vara en nackdel med observation som metod är att den är tidskrävande och dyr. Då vi genomförde observationerna uppmärksammade vi detta. Det krävdes mycket tid från vår sida att göra observationerna, men i gengäld fick vi fram ett rikligt material att arbeta vidare med.

Att gå ut och observera eleverna i sin naturliga miljö i klassen var ett enkelt val för oss, då vi ville studera området i sin reella form. Det kan vara svårt att ställa frågor till elever om samspel, då detta ord kan tolkas på många olika sätt eftersom att vi alla har olika sociokulturella bakgrunder med oss. Eleverna kan också känna sig "tvingade" att säga det vi "vill" höra och därför menar vi att sanningsenligheten inte blir särskilt stor. Inför våra observationer var det tänkt att vi skulle använda oss av observationsschema. Vi utförde "pilotobservationer" före de "riktiga" observationstillfällena. Under dessa "pilotobservationer" fann vi att det gav oss bättre resultat att föra anteckningar i form av löpande text, istället för att vara bundna till ett observationsschema. Det fanns yttre faktorer som påverkade eleverna vid samspelet och detta kunde inte framgå i vårt observationsschema. För att få ett så rikligt material som möjligt valde vi därför att föra fria anteckningar (ostrukturerade observationer) som annars inte hade rymts inom observationsschemats ram. Med anledning av detta valde vi att inte använda oss av observationsschema i vår undersökning.

3.9.2 Intervjuer

Att använda oss av diktafon vid intervjuerna var ett bra val, eftersom att all fokus då kunde ligga i att lyssna på vad informanterna ville delge oss. Vi valde att begränsa oss och endast intervjua de två pedagoger som också deltog vid våra observationer. Detta gjorde att vi lättare kunde koppla samman observationerna med intervjuerna. Att använda sig av intervjuer anser vi medförde en djupare insikt i området, än om enkäter hade använts. Om enbart observation av dessa pedagoger hade använts, hade en inblick kring deras tankar och syften inte kunnat ges på ett likartad vis som när en intervju sker.

Vi menar att det skulle vara intressant att i en annan klass där all undervisning baseras på samarbete/samspelet mellan elever, göra en likadan undersökning för att utifrån Vygotskijs teori, se om ett ökat samspel verkligen bidrar till bättre inläring.

4. Resultat

I kommande del följer en sammanfattning där vi har valt att plocka ut delar, som vi fann mest relevanta för undersökningens syfte. Vid vissa observationstillfälle uppstod det inga samspelssituationer och vi har därför valt att inte presentera dessa. Därför skiljer sig presentationerna av eleverna en del i vilka ämnen och hur omfattande varje presentation blir. Observationerna presenteras elev för elev, där varje elev innefattar observationer i klassen vid olika tillfällen och i olika ämnen, som presenteras innan dialogerna. Därefter presenteras också samma elev i den lilla gruppen där de arbetar utifrån en planering som kan innefatta olika ämnen vid olika tillfällen. Namnen på eleverna är fingerade och i observationerna används namnen **A**nders, **B**engt och **C**lara. För att förtydliga och påminna läsaren om vilken eleven som är i fokus under observationen, har vi valt att markera första bokstaven i namnet med fet stil. Andra elever förekommer också i vissa interaktioner och därför har vi också valt att ge dessa olika fingerade namn, såsom Åke, Malin, Lars, Niklas, Örjan, Veronika, Kalle, Tina, Zara. Det kan även påpekas att vid observationstillfällena i den stora klassen befann sig båda klasslärare och specialpedagog. Dessa benämns som Jan och Helga, det är också dessa som deltog i intervjuerna.

Resultaten presenteras med en beskrivning av situationen som följs av dialoger. Stycke där endast flytande text är skriven, utan dialoger, innebär att det inte finns dialoger eller endast en kort dialog har förts. Mellanslag med ny styckeindelning visar på en ny dialog eller situation.

4.1 Observationer

Här presenteras observationerna elev för elev.

4.1.1 Anders i klassen

Matematik: Anders sitter med tre andra elever vid ett bord. Utan interaktion med andra elever, arbetar han enskilt i sin matematikbok men efter ett tag stannar han upp och tittar sig omkring. Han höjer ena handen, som ett tecken på att behöva hjälp, men då ingen av pedagogerna (både klassläraren och specialpedagog) reagerar så tar han ner handen igen och jobbar vidare med en annan uppgift.

Eget arbete: Anders sitter vid datorn och skriver en berättelse om sin familj och sina intressen. Efter en stunds skrivande, behöver han hjälp och räcker upp handen. Malin, en flicka i närheten uppmärksammar detta och kommer fram.

M – Jag kan hjälpa dig.

A – Nej! Du ska hjälpa mig istället! (Säger han vänd mot specialpedagogen som står en bit bort)

Efter en stund kommer Lars fram som sitter vid en annan dator bredvid. Han har uppmärksammat att Anders har stavat fel på ett ord.

L - Komma stavas inte så, det ska vara ett till sånt (han pekar på m:et).

Anders ändrar det och Lars står kvar.

L – Jag var ute och körde fyrhjuling i lördags.

A – Jag har också kört sån, men det var längesen...

Engelska: Anders med två andra elever (Bengt och Clara, som också har behov av särskilt stöd) sitter i ett litet rum med ett fönster in till ordinarie klassrum. Eleverna jobbar med enskilda uppgifter i sina arbetsböcker i engelska. Anders vänder sig mot de andra eleverna.

A – Hur stavar man hamburgare på engelska?

B - Hamburgerer!

C – Det heter väl hamberger och inte hamburgerer?

A – Hamburgerer tror jag det heter på engelska men hur stavar man?

C - Som det låter väl. Det är konstigt, bröd heter nästa detsamma på engelska.

B och **A** – Mmm...

4.1.2 Anders i lilla gruppen

Svenska, matematik och eget arbete: Specialpedagogen, Helga sitter vid bänken tillhörande Anders och kallar på honom och ber honom att komma och sätta sig. Anders har sin bänk i ett mindre rum inom området där det går att stänga en dörr för att arbeta mer avskilt. Efter en stund går Anders in och sätter sig på sin plats och specialpedagogen läser på hans planering över vad som skall göras. På planeringen står det att Anders ska läsa två sidor i sin läsebok, räkna en sida i sin matematikbok och skriva på sin berättelse. ”Det är så jäkla jobbigt i skolan” säger Anders och börjar istället prata om vad som hände i helgen hemma. Helga lyssnar men leder sedan in diskussionen i skolarbetet igen och ber honom läsa ur sin bok. Helga och Anders sitter tillsammans resten av lektionen och jobbar med Anders olika uppgifter i planeringen.

Engelska: Helga har haft en genomgång med Anders vad han ska göra i sin planering. Hon kommer nu in i rummet igen där Anders sitter vid sin bänk och de läser tillsammans igenom vilka ord han skall översätta till engelska. Helga ber honom skriva orden på ett papper. Sedan lämnar hon rummet där Anders sitter och stänger dörren. Det sitter två elever i rummet utanför och jobbar. Efter en stund kommer Helga in och sätter sig ner hos Anders och de diskuterar fram de olika orden, vad de heter och hur de ska skrivas. Helga frågar och Anders svarar.

4.1.3 Bengt i klassen

Matematik: Eleverna arbetar enskilt. Bredvid Bengt sitter Zara och han vänder sig mot henne.

B – Hur långt har du kommit i boken?

Z – Hit (pekar på en sida).

B – Kan du den uppgiften?

Z – Jag vet inte hur man ska räkna ut det.

B – Jag gör så här.

Bengt ställer upp räkneuppgiften på ett papper och pekar på det och säger

B– Skriv det så och räkna ner sen.

Z – Mmm...

Bengt arbetar i sin matematikbok men tar en paus och går fram till Örjan och tittar vilken uppgift han är på.

B – Var är du?

Ö – Här, det är konstigt här...

Bengt sätter sig bredvid Örjan och båda läser talet ur Örjans bok, Bengt stannar upp

B – Jaja. Såg du den nya jeepen igår som Kalles pappa hade köpt?

Pojkarna startar en diskussion om olika bilmärken tills klassläraren, Jan avbryter dem.

Eget arbete: Bengt sitter vid en av datorerna i klassrummet. Clara sitter vid en dator bredvid. Bengt räcker upp handen.

C – Ska jag hjälpa dig?

B – Nä!

Clara vänder blicken mot Bengt och läser hans dokument.

C – Du har stavat fel där (pekar på ett ord).

B – Jag frågade inte dig! Helga ska hjälpa mig.

Bengt skriver på sitt eget arbete men har stannat upp och går fram till Anders.

B – Vad kan jag skriva mer i min berättelse? (Anders verkar ha läst denna)

A – Jag skrev om vår hund och när pappa och jag körde traktor...

B – Nu vet jag...

Bengt fortsätter skriva. Frågar Anders en gång till och får fler förslag och skriver sedan vidare. Clara sitter lite längre bort och ropar vänd mot Bengt

C – Jag har berättat om mitt rum!

Bengt tittar på Clara och fortsätter sedan att skriva (beskriver sitt rum).

Engelska: Bengt placerar sig i det lilla rummet bredvid klassrummet. I rummet befinner sig även två flickor, Zara och Tina, som sitter bredvid varandra. Bengt går fram till flickorna.

B – Har ni gjort denna uppgift?

T – Ja, man ska skriva vilket ord som ska stå på strecket, på engelska

Bengt sätter sig och skriver några uppgifter, stannar sedan upp. Bengt frågar flickorna om de ska vara på fritids i eftermiddag och vad de ska göra där, de diskuterar en stund, men de blir avbrutna av Jan som avslutar lektionen.

4.1.4 Bengt lilla gruppen

Eget arbete: Vid detta tillfälle sitter Bengt vid en dator och ska skriva på sin egen berättelse. Bakom sitter Clara vid en annan dator.

C – Får vi gå in på vår mejl?

B – Vet jag inte...

Clara - Har du sett High School Musical?

Bengt svarar inte och de båda fortsätter arbeta enskilt.

Svenska: Eleverna har fått tillåtelse av Helga, att spela spel. Bengt plockar tillsammans med Anders och Clara fram ett spel, där man ska bygga ord, och sätter sig vid det stora bordet som finns i mitten av rummet. Bengt plockar åt sig några bokstäver och det är ord som ska byggas ihop med dessa bokstäver. Han sitter och tittar på dem då Clara ger ett förslag.

C- Jag vet ett ord du kan skriva!

B - Vadå?

C – Lek...

Bengt skriver sitt ord (lek) med bokstäverna. Han reser sig och går och sätter sig vid datorn, men Anders och Clara spelar vidare. Bengt vänder sig mot de andra.

B –Kan någon av er hjälpa mig. (Både Anders och Clara går dit)

B – Vad är det som är fel på dessa orden?

Clara går in och ändrar två ord och Anders ett, sen går de och sätter sig och spelar igen, Bengt stänger datorn och sätter sig och fortsätter också spela. De hjälps åt på några ord varpå Helga berömmar dem.

Matematik: Vid ett annat lektionspass i lilla gruppen sitter **Bengt** tillsammans med specialpedagogen, Helga och ska gå igenom några uppgifter i matematik. Anders kommer in i rummet.

A – Jag har räknat dom talen redan. Jag kan visa hur man gör.

H – Du kan sätta dig här bredvid Bengt. Du kan visa här på ett papper hur du gör när du ska räkna ut olika tal.

Anders skriver på ett papper och pratar under tiden vad det är han skriver. **Bengt** lyssnar.

B – Jag brukar göra så ibland också.

H – Då vet du hur du ska räkna de andra talen?

B - Mmm...

H – Då kan du sätta dig igen Anders, tack för hjälpen...

4.1.5 Clara i klassen

Matematik: Clara arbetar i sin matematikbok, hon vänder sig till Veronica bredvid.

C – Jag fattar inte hur man räknar här.

V – Jag har nog gjort den innan...

Veronica bläddrar i sin mattebok och slår upp sidan som Clara är på.

V – Så här har jag gjort, jag tror att det är rätt.

C – Men 312 är det pengarna eller det pappret och det andra hon handlar.

V– Det är väl pengarna antar jag. Annars får du fråga läraren.

Senare riktar Clara blicken mot pojkarna som sitter mittemot, utan att få ögonkontakt

Clara - Hur långt är ni i boken?

Pojkarna visar var de är i sina böcker genom att peka i dem

C – Hur gör man på den översta uppgiften på 123...

Pojkarna letar i sina böcker.

Den ena pojken säger – Jag räknade ihop sidorna först och sedan talet och lade ihop.

C – Jaha!

Eget arbete: (här har några elever valt att jobba med matematik och Clara är en av dem). Clara sitter nu i det lilla rummet intill klassrummet. Det sitter även två pojkar här inne. De arbetar enskilt i sina böcker.

En av pojkarna, Anders, vänder sig mot Clara.

A – Vilken uppgift är du på?

C – Här! (hon pekar i sin bok).

A – Va ska man göra?

C – Vet inte, men jag tror att svaret blir 57.

Den andra pojken, Kalle, säger – Jag fick det till 53.

C – Jag får nog räkna en gång till.

Anders tittar i Kalles bok och börjar sen räkna.

A – Jag fick det också till 53.

C – Okej, tack för hjälpen.

Hon suddar ut sitt tal och skriver dit 53. Clara kallar på klassläraren, Jan.

C – Vad ska man göra här?

Jan börjar läsa på uppgiften högt.

Anders och Kalle –Vi kan hjälpa henne, vi kan de talet Clara!

Men varken Jan eller Clara reagerar på vad de säger. Jan läser talet högt för Clara, bit för bit.

C – Nu vet jag, du kan gå.

Clara jobbar vidare en stund men reser sig, och sätter sig hos Kalle och Anders.

C – Vi är på samma uppgifter, jag sitter här så kan vi hjälpa varandra.

4.1.6 Clara i lilla gruppen

Matematik: Specialpedagogen, Helga och Clara sitter vid en bänk och ska gå igenom olika räkneuppgifter som Clara har haft i läxa att göra hemma. Bengt, en pojke i gruppen, går förbi.

B – Jag har gjort det talet så jag kan svaret.

H – Du går och sätter dig Bengt, och gör vad du ska. Vet du vad du ska göra Clara?

Clara tittar på uppgiften.

Bengt ropar i andra änden av rummet – Du ska räkna ihop hur mycket pengar du har och sedan räkna ut vad det kostar som du köper!

H – Hörde du vad Bengt sa? Håller du med honom att man ska göra det?

Clara nickar och börjar räkna, men specialpedagogen påpekar att det är något som blivit fel och pekar på en uppgift.

Clara ropar bort mot Bengt – Du lurade mig din jävel!...

Bengt svarar inte och Helga säger att de får gå igenom texten till uppgiften en gång till och läser igenom den. Clara gör sedan en ny uträkning.

Clara ropar än en gång till Bengt – Jag missade att ta med nötterna hon köpte!

B – Ja, dom jäkla nötterna, såna är ju inte ens goda.

Både Bengt och Clara skrattar.

Vid en annan räkneuppgift kallar Clara på Bengt.

C – Har du gjort detta talet?

B – Ja, svaret är 71.

Clara kallar på Helga

C – Svaret på detta talet är 71.

H – Hur kom du fram till det svaret?

C – Jag bara vet det.

Helga läser uppgiften högt och frågar Clara hur hon räknat ut det, Clara förklarar bit för bit av uträkningarna och kommer fram till att svaret blir 71

4.2 Intervjuer

Här följer resultatet av intervjuerna. Intervjuerna genomfördes enskilt med var och en utav pedagogerna. För att knyta an till vår problemformulering och till vad observationerna visade, utgick vi från frågor som berörde pedagogernas syn på samspel och om klassläraren, Jan hade sett att samspel användes spontant i klassen men även om han själv hade planerat undervisning som krävde samspel. Dessa frågor fick också specialpedagogen, Helga. Då vi såg att det fanns mer situationer till samspel i den stora klassen undrade vi också om elevernas placering i de olika gruppkonstellationerna hade ett visst syfte. Vi såg också i observationerna att pedagogerna avbröt eleverna vid vissa tillfällen där dessa samtalande och därför ställde vi också en fråga om hur de ser på sin pedagogiska roll, eftersom pedagogen kan ”styra och ställa” lite som denna vill, i sin undervisning.

4.2.1 Specialpedagog, Helga.

Vi frågar vad samspel betyder för henne och detta förklarar Helga med att samspel är ett givande och tagande av hjälp...

- Det kan också innebära att kommunicera och ibland kan det vara stöd, tips, idéer, tankar och åsikter som rymmer inom kommunikationen. Att föra en dialog med en annan kan också innebära ett samspel.

När frågan ställs ”hur ofta jobbar ni med planerade uppgifter (i lilla gruppen) som kräver samarbete/samspel”, blir det tyst och efter en stunds betänketid säger hon:

- Oftast är det individuellt arbete i specialundervisningen, men i vissa specialundervisningsgrupper sker det då och då. Som när ni var där, då spelade eleverna ett spel som tränar dem att bilda ord, en bra träning där de hjälper varandra ibland att komma på ord och stava dem.

Helga upplever att eleverna ofta tar hjälp av varandra spontant med till exempel olika mattelösningar. Det kan handla om att de inte vet vad de ska göra vid uppgiften och frågar en kompis.

Vi undrade om det fanns någon tanke kring elevernas placering och **Helga** förklarar att eleverna har ”sina egna platser” i den lilla gruppen, där de har en egen bänk med sitt material. Det finns vikhägar mellan de flesta platserna för att minimera störningar mellan barnen eftersom de vistas på en begränsad yta. Det finns också två mindre rum där det går att stänga om sig om det behövs. Oftast sitter de på sina platser menar hon, men ibland sätter sig eleverna tillsammans för att spela spel eller hjälpa varandra. Att använda sig av en liten undervisningsgrupp tycker **Helga** är positivt och menar

- Här kan barnen få lugn och ro. Man känner också en annan närhet till eleverna och detta behövs när man ska kunna stötta och peppa de elever som behöver det.

Vidare menar hon att det ibland kan vara negativt för eleverna att behöva lämna gruppen/klassen.

Helga som är utbildad specialpedagog anser sig besitta bra med kunskaper och teorier, men menar att det inte alltid ändå fungerar.

- Alla elever är olika och även om de har likartade diagnoser så har de ju olika erfarenheter.

Hon menar vidare att de elever som har koncentrationssvårigheter är svårast att kunna motivera och ”få ner i varv”. Men hon ser på sin roll som att vara den ”som stödjer och uppmuntrar eleverna så att de kan få en positiv bild av sig själva och att de också kan få en trygg skolgång med god kvalitet”.

I den lilla undervisningsgruppen finns det elever med olika behov, till exempel de som har läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, koncentrationssvårigheter, negativ syn på skolan, dyskalkyli (matematiksvårigheter), svårmotiverade, svagbegåvade och elever i behov av större utmaningar (duktiga elever). Det finns ett gott stöd med bra resurser till alla dessa olika elever anser **Helga** och tycker även att det finns ett bra stöd från verksamhetsledare och rektor. Även mellan lärarna och specialpedagog/specialpedagogerna upplever hon att det finns ett gott samarbete.

4.2.2 Klassläraren, Jan

När vi frågar **Jan** vad samspel betyder för honom ser han det ur två aspekter. **Jan** menar att det är viktigt att det finns samspel mellan specialpedagog och lärare, så att eleverna i behov av stöd får den hjälp som behövs. Det är också viktigt att göra åtgärdsprogram, menar **Jan**, tillsammans så att hjälpen fås till de elever som behöver det. Ur elevsynpunkt menar **Jan** att samspel kan vara att eleverna

- Pratar, kommunicerar och skapar kontakter med varandra i klassen och detta kan man väl också säga är ett visst samspel eller samarbete.

Jan ser gärna att eleverna samarbetar och ofta gör de det spontant i klassen. Det är ofta i matematikuppgifter som de frågar varandra om eller när de ska skriva brev och berättelser, tar de hjälp av varandra för att få idéer eller hjälp med stavning. Vid ungefär fyra tillfällen i veckan planerar **Jan** in uppgifter som kräver samarbete/samspel mellan eleverna för att kunna lösa dessa.

Tanken kring att eleverna sitter i grupper om fyra menar **Jan** att

- Eleverna sitter idag i grupper om fyra barn och detta är något eleverna själva har önskat. Innan satt eleverna två och två och då var syftet att klassen skulle svetsas samman och ha ordning.

Då var det han som parade ihop eleverna, vem som skulle sitta med vem.

Att använda sig av en liten undervisningsgrupp upplevs som positivt av **Jan** på grund av att

– dessa elever får en annan lugn och ro i den lilla gruppen och även klassen får det lugnare. Fast ibland kan det kännas negativt för att dessa elever i behov av stöd kan missa en del av gemenskapen i klassen.

När vi frågar om läraren anser sig ha tillräckliga kunskaper för att möta alla elever i behov av särskilt stöd så säger han direkt ganska bestämt...

– Nej!

Och fortsätter sedan med förklaringen...

– Alla elever ska bemötas utifrån hur just den eleven fungerar. Elever med särskilda behov kräver särskilda kunskaper som jag inte har i min utbildning. Det är därför viktigt att ha kollegor med annan utbildning, till exempel specialpedagogerna, så kan vi diskutera sinsemellan om det är något.

Jan menar att hans pedagogiska roll är oerhört viktig och menar att han ska kunna se till att varje elev får ta tillvara kunskaper på bästa möjliga sätt.

Det finns olika behov av stöd i stora klassen hos **Jan**. Det är stöd i läshjälp, matematikhjälp, stöd i engelska och social träning. **Jan** menar att

– stödet till dessa elever fungerar ibland väldigt bra, men ofta önskar man att det fanns ännu mer stöd till dessa elever.

Att det finns en specialpedagog alltid med i klassrummet som kan stödja de elever som behöver det vid vissa tillfällen tycker **Jan** hade varit det optimala. Annars tycker han att det har blivit bättre och att samarbetet mellan honom och specialpedagogen fungerar relativt bra, även om det ibland är svårt att få tid över till att sitta ner och diskutera om eleverna.

5. Tolkning av resultat

En tolkning av resultaten ges här under olika rubriker som kan kopplas till vår problemformulering. Där de stora frågorna var:

- Hur ser samspelet ut mellan elever, i den ordinarie klassen respektive i lilla gruppen?
- Vilka faktorer kan påverka situationer där samspel uppstår?

Tolkningen av resultatet kopplas till vår teoretiska utgångspunkt, där Vygotskijs teorier är utgångspunkten, han menar att samspelet med andra individer är en viktig förutsättning för barnets lärande – och utvecklingsprocess (Vygotskij 1995).

5.1 Samspel i spontana situationer

I observationerna tar eleverna spontant kontakt med varandra utan att någon pedagog har påpekat att de kan ta hjälp av varandra). Både **Jan** och **Helga** upplever att eleverna ideligen tar hjälp av varandra spontant vid till exempel olika matematiklösningar. **Jan** nämner även att eleverna tar hjälp av varandra vid brev- och berättelseskivning. Vygotskij menade att elever lär sig bättre i samspel med andra än vad de kan göra enskilt (Vygotskij 1995). I samspelssituationer där eleverna både själva agerar som lärare och tar hjälp av andra kan ses ur Vygotskijs synpunkt, där båda gynnas i en sådan interaktion. Att både vara den mer kunnige eller den som lär gör att det uppstår en uppsjö av situationer där zonen för möjlig utveckling ligger centralt och är utvecklande för individen.

De tre eleverna i studien samspråkar vid vissa interaktioner om sådant som inte berör skolämnet då det ibland handlar om att jämföra med andra elever, var man befinner sig i skolböckerna. Även om innehållet inte berör skolämnet, kan denna interaktion ses som lika viktig som då interaktionen innefattar ett problem inom skolämnet. Vygotskij menade att det är viktigt att barn får använda sitt språk för att få ett stort ordförråd och kunna uttrycka sig. Det är vad han också kallar spontana/vardagliga begrepp som bland annat utgår från barns vardagsupplevelser (Bråten 1998).

5.2 Variationen av antalet situationer av samspel

I klassen fanns det fler situationer där samspel uppstod än i den lilla klassen, detta kan bero på olika faktorer (presenteras under nästa rubrik). När det studeras hur barn lär, påtalade Vygotskij att det måste ses ur vilken situation barnet befinner sig i vid just det tillfället. Han ansåg att det människor gör alltid är situerat. (Sandberg 2006). Situationerna här är att i klassen finns det fler elever än i lilla gruppen.

5.3 Faktorer som kan påverka samspelet

Elevernas eget val att ta till sig vad en annan elev säger kan påverka antalet situationer där samspel uppstår. Vid ett tillfälle påpekar någon elev Anders arbete utan att han har bitt om hjälp. Anders har stavat fel och då den andra eleven påpekar detta ändrar han det. Även om det inte sker en dialog här emellan, tar Anders till sig av vad den andra eleven säger och rättar till i sitt arbete, här är det den andre eleven som har fungerat som ”lärare”. Det uppstår fler tillfällen där Anders kontaktar andra elever, då han behöver stöd och efter interaktionen kan han arbeta vidare med sina uppgifter. Vygotskij menade att i interaktioner där barn för dialoger och kommunicerar med varandra, skapas möjligheter för dem att få en inblick i nya sätt att se på problemområden som ska lösas. Detta kan bidra till att deras eget sätt att tänka utvecklas. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).

Vid ett tillfälle där en elev språkar om annat än ämnesinnehållet, väljer Anders att inte ge respons och markerar tydligt att han inte vill samtala. Vid ett annat tillfälle inleder han själv en interaktion om ämnen som inte berör skolans innehåll. Clara och Bengt samtalar också kring ämnen som är utanför skolan emellanåt. Eleverna för alltså stundom dialoger i observationerna där samtalen handlar om ämnen utanför skolan. Ofta vid tillfällena där dessa dialoger förs, kommer pedagogerna in och avbryter.

Eleverna söker gärna kontakt med andra elever och detta påverkar samspelssituationerna. Clara tar kontakt med andra elever, för att få uppgifter förklarade för sig eller för att hjälpa någon annan. Hon nöjer sig vid vissa tillfällen att bara erhålla svaret av sina kamrater, istället för en hel förklaring till hur man räknar ut dem. Vygotskij ansåg att då elever kommunicerar kan en annan syn på problemområdet uppstå, men Clara i detta fall nöjer sig med ett kort svar utan förklaring som kan bidra till att en annan syn på uppgiften. Bengt lyssnar till sina kamraters idéer och lösningar till uppgifterna. Han erbjuder även sin hjälp till andra elever när de behöver hjälp. Vygotskij hävdade att båda (eleverna i detta fall) vinner något på interaktion mellan varandra, då den som förklarar får öva sig på att uttrycka sig och den andre får hjälp, och en ny insikt på problemlösningen. Båda eleverna utvecklas då under varje interaktion som sker sinsemellan.

5.4 Begränsningar i situationer med samspel

Miljön är en faktor som kan begränsa samspelet. Då det finns fler elever i klassen än i den lilla gruppen kan detta påverka antalet möjligheter till att samspel uppstår med fler andra elever än i den lilla gruppen där det befann sig högst fyra elever åt gången. Att pedagogen finns tillgänglig kan begränsa eleverna till

valet av dennes hjälp istället för en annan elev. Eleverna i dessa observationer erbjuds hjälp av annan elev vid vissa tillfällen, men då både Anders och Bengt avböjer hjälpen vid något tillfälle och med större fördel väljer att Jan eller Helga hjälper dem, begränsas samspelet mellan eleverna och den vuxne blir istället en del av samspelet. I lilla gruppen är det oftast individuellt arbete där Helga sitter bredvid och därför begränsas Anders i sitt samspel med andra vid vissa tillfällen.

Eleverna i klassen är placerade fyra och fyra vid bord, detta har eleverna själva valt berättar Jan i intervjun. Här kan eleverna lätt vända sig till närmaste elev för att få hjälp och tips, men kan även förflytta sig runt till de andra eleverna i klassen. Att det finns en ”mer kunnig” elev i gruppen i gruppen de sitter, eller i övriga klassen som kan hjälpa till är större odds än i den lilla gruppen där eleverna sitter mer avskärmande. I lilla gruppen där eleverna sitter mer enskilt och avskärmat, förklarar Helga med att dessa elever behöver lugn och ro för att kunna koncentrera sig på sitt skolarbete. Eleverna får förflytta sig för att kunna samspela med en annan elev kring en uppgift. Eleverna har sina egna bänkar i lilla gruppen och under observationerna sitter de mest vid dessa men ibland rör de sig i rummet och kan då också ta kontakt med andra elever. Vygotskij åsyftade att då det studeras hur barn lär måste det ses i vilken situation de befinner sig i (Strandberg 2006). Eleverna i lilla gruppen har valmöjlighet att sätta sig vid ett större bord eller i soffan tillsammans, men behovet kanske inte finns att sitta tillsammans, alltså måste det ses till barnets situation. Det sociala är ett centralt begrepp enligt Vygotskij och förklaringen är att det finns en viss kunskap som har tillförts genom interaktioner med andra i olika sociala situationer (Strandberg 2006). Att använda sig av vinkväggar mellan eleverna verkar skärma av eleverna från varandra och kan även vara bidragande till att eleverna inte kontaktar varandra lika mycket. I klassen är det mer fria och öppna ytor där eleverna har andra elever runtomkring sig som de lätt kan vända sig till för att kommunicera. Eleverna får möjlighet till ett större utbud av sociala interaktioner under lektionerna i klassen än i lilla gruppen.

Pedagogernas syn på samspel kan även den vara en bidragande faktor till att eleverna får mer eller mindre förutsättningar för att använda sig av samspel/samarbete. Även om både Helga och Jan påpekade samspelets betydelse i intervjuerna då de påtalade att det kan ske både mellan eleverna och vuxna och kan då innefatta ”stöd, tips, idéer, tankar och åsikter” (Helga) eller som Jan uttryckte det att eleverna ”De pratar, kommunicerar och skapar kontakter med varandra i klassen”, så ser vi inte i observationerna i klassen eller lilla gruppen, att pedagogen påtalar speciellt ofta till eleverna att de kan vända sig till varandra för att erhålla hjälp.

Jan påtalade också att hans pedagogiska roll är oerhört viktig och menar att han ska kunna se till att varje elev får ta tillvara kunskaper på bästa möjliga sätt. Här nämns ingenting om att det är viktigt med samarbete och samspel utan här läggs fokus vid att det är viktigt med kunskaper. **Jan** menar att hans roll är att se till att eleverna får kunskaper medan **Vygotskij** ansåg att det är viktigt att se på barnens aktiviteter, vad de gör i skolan, än vilka kunskaper de besitter (Strandberg 2006). **Helga** sitter i den lilla gruppen tillsammans med eleverna själva då och då, för att stötta och hjälpa dem, då begränsas elevernas tillfällen att ta kontakt med andra elever för att få hjälp. **Helga** menar att hennes roll är att vara den ”som stödjer och uppmuntrar eleverna så att de kan få en positiv bild av sig själva och att de kan få en trygg skolgång med god kvalitet”. Vid observationerna i lilla gruppen sitter **Anders** övervägande tiden med **Helga** och interaktionen sker mellan dessa två parter. Då begränsar **Helga**, **Anders** i detta fall, genom sin placering bredvid honom och stänger ibland dörren mellan dem två och de andra eleverna.

Helga ger sin syn på samarbetet och menar att ”oftast är det individuellt arbete i specialundervisningen, men i vissa specialundervisningsgrupper sker det då och då”. **Helga** sitter oftast själv med en elev i taget och arbetar och i dessa fall används den vuxne som den mer ”kunnige”. **Vygotskij** ansåg att det behövs en mer kunnig för att utveckling ska ske i lärandet. Detta kan vara antingen ett barn eller en vuxen. (Bråten 1998). **Helga** menar att uppgifter ges vid vissa tillfällen där eleverna behöver samarbeta. Hon ger exemplet där eleverna spelar spel (se observationer, **Bengt** i lilla gruppen). Detta är en form av samarbete och samspel som tränas, förklarar hon. I klassen är det fler elever och därmed ett större utbud av variation av individer, där det kan uppstå olika interaktioner. Här är det både elever och pedagoger som fungerar som ”lärare” vid flera tillfällen. **Vygotskij** talade om att när det studeras hur barn lär måste det ses ur vilken situation barnet befinner sig i just vid det tillfället (Strandberg 2006). Att anpassa lektionerna efter barnens behov och variera sin undervisning menar **Jan** då han försöker lägga in tre till fyra tillfällen i veckan där det krävs samarbete mellan eleverna för att lösa uppgifterna. Under våra observationer utfördes inga sådana uppgifter där **Jan** har lagt fokus vid samarbetet. Eleverna arbetade enskilt, förutom som han påpekat tidigare, när eleverna tar hjälp av varandra spontant.

Vygotskij ansåg att samspelet ska vara mellan barn där den ena är mer kunnig inom området och därför kan utveckla den andra inom problemlösningar (Bråten 1998). Om samspelet ska vara mellan elever där den ena är mer kunnig, tål det att funderas på om det finns möjlighet att samspela på detta vis, när den lilla gruppen är begränsad i sitt antal och därmed också begränsar olika variationer av elevernas kunnande. Pedagogerna funderar mer över att eleverna behöver den lugn och ro som finns i den lilla gruppen och **Helga** anser att eleverna i behov av särskilt stöd får lugn och ro här. Hon menar också att

som pedagog får man en helt annan närhet till dessa elever och det är därför också lättare att stötta och ”peppa” eleverna. Vad som kan vara negativt enligt **Helga**, är att det kan kännas mindre bra för eleverna att behöva lämna gruppen/klassen vid flera tillfällen. Att använda sig av en liten undervisningsgrupp upplevs som positivt av **Jan**, på grund av att dessa elever får en annan lugn och ro i den lilla gruppen och även klassen får det lugnare. Ibland kan det kännas negativt menar läraren, för att dessa elever i behov av stöd kan missa en del av gemenskapen i klassen.

5.7 Sammanfattning av resultat

- Elever tar kontakt med varandra – samspelar, spontant utan att läraren förespråkar detta. Interaktionerna kan beröra likväl skolämnet som annat, irrelevanta saker.
- I större grupp kan samspelet gynnas mer, då det finns det större utbud av elever där fler möjligheter ges till interaktioner.
- Olika faktorer kan begränsa elevernas tillfälle till samspel. Detta kan vara att eleverna väljer att vända sig till pedagogen istället för en annan elev när de behöver hjälp. Pedagogerna avbryter samtalen ibland. Elevernas placering i klassrummet kan göra att tillgängligheten till andra elever är större eller mindre. Pedagogernas inställning till samspel och dess betydelse kan även vara mer öppen eller sluten och då även vad undervisningens syfte är vid tillfället.

6. Diskussion

Här knyter vi ihop resultaten av undersökningen med litteratur och våra egna funderingar.

6.1 Samspel

Samspel benämns även som interaktion och samarbete i denna uppsats, detta för att samspel är synonymer med dessa. Det kan därför tolkas olika och ges olika förklaringar. Nordström (2002) menar att samspel och interaktion kan ”betraktas som något observerbart, ett yttre iakttagbart beteende, som äger rum här och nu och är förhållandevis kortvarigt” (s.20). Sträng (2005) menar att samspel är fysisk kontakt eller samtal mellan människor. Att samtala är också att kommunicera och vilket Nilsson (2005) anser är det grundläggande för samspelet. Vygotskij menade att samspel är en förutsättning för att barn ska lära och utvecklas (Vygotskij 1995). Om detta kopplas samman med vad som framkom i vår undersökning upplevdes det under observationerna att eleverna ofta samtalade med varandra under lektionerna, både om sådant som var väsentligt för skolämnet och sådant som var utanför ämnet. Helga menade att elevernas samspel kunde handla om en kommunikation där de stöttar och ger varandra tips och idéer, eller utbyter tankar och åsikter. Under observationerna kunde vi inte i någon större utsträckning se att specialpedagogen Helga uppmuntrade eleverna till samspel och kommunikation. Det fanns ett tillfälle där hon bad en annan elev i lilla gruppen att ge sin förklaring (se resultat, Bengt i lilla gruppen) till en annan elev, annars var det i allmänhet hon själv som hjälpte eleverna.

Jan menade att samspel innebär att eleverna kommunicerar och skapar kontakter med varandra i klassen, vilket även Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000) nämner då de menar att i skolan knyter elever kontakter och kan leka tillsammans och lära sig nya saker. Jan påpekade likaså att det är viktigt att det finns ett gott samarbete mellan lärare och specialpedagog, som dessutom båda informanterna angav att det fanns. Att det finns ett gott samarbete kan gynna elever i behov av särskilt stöd (och minska antalet) då Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att en faktor till att dessa elever finns i skolan kan bero på att det finns dåligt samarbete mellan personal i skolan. Vi anser att inte bara skolan kan beskyllas för att det finns elever i behov av särskilt stöd, det finns även faktorer såsom hem och samhälle som kan påverka individerna.

6.2 Samspel kring lektionens innehåll eller ej

Sträng (2005) menar att eleverna i skolan kan få möjlighet att i olika arbetsuppgifter träna på att samarbeta och lyssna på sina kamrater, som har olika erfarenheter, och därmed få olika lösningar på uppgiften. Vygotskij påpekade också att det är viktigt att se vad eleverna gör i skolan, aktiviteterna är viktigare än vilka förkunskaper eleverna besitter sedan tidigare (Strandberg 2006). Observationerna som

gjordes visade att det fanns få planerade situationer där pedagogerna hade som syfte att eleverna skulle samspela. I den lilla gruppen fanns det en situation där en mer tydlig situation där samspelet var mer centralt, det var när eleverna spelade ett spel tillsammans där de hjälptes åt att bygga ord. I Lpo 94 står det att ”skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja att lust och lära (Läraryrket, s.12). Vidare står det också att läsa att skolan ska sträva efter att varje elev ”lära sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (a.a. s.14). Därför anser vi att pedagoger i sin undervisning bör sträva efter att verka för att ett samspel i klassen skapas, vilket vi menar är en betydelsefull förutsättning för att en gemenskap i klassen ska kunna uppstå. I utbildningsdepartementet (1998) står det också att samspelet är viktigt och att undervisningen ”skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra” (Sträng 2005, s.52).

I vår undersökning framkom det att eleverna ibland spontant samspelade med varandra för att få hjälp och tips vid olika uppgifter. Men det var ingen av pedagogerna som vid någon situation påpekade att eleverna kunde ta hjälp av varandra. Båda informanterna menade att det vanligtvis sker ett spontant samspel kring vissa uppgifter, till exempel matematikuppgifter eller skrivande av berättelser. Vi kan utifrån våra undersökningar inte dra någon slutsats kring Vygotskijs teori om att samspel leder till att individens lärande främjas, påverkade vår undersökningsgrupp. Med det menas att vi inte kan göra en bedömning kring de observerade eleverna och påstå att samspelet som uppmärksammades i observationerna gynnade deras lärande, men vi kan dock påstå att eleverna som deltog i undersökningen visade en lyhördhet gentemot sina kamraters åsikter, exempelvis då någon påpekade ett stavfel eller gav en förklaring till en uppgift. Det fanns oftast en annan elev som kunde och ville hjälpa till och ”var mer kunnig” inom området och vågade stötta och hjälpa sin kamrat.

Ur ett sociokulturellt perspektiv belyser Säljö (2000) vikten av att det finns en mer kunnig individ som handleder den som behöver hjälp och efter hand minskas handledningen och till slut behövs ingen handledning mer. Vid varje situation där eleverna samspelade kring en uppgift var det svårt att se om eleven fick hjälp som avtog med tiden, det fanns dessutom de elever som avböjde hjälpen, men ur ett längre tidsperspektiv kan tänkas att eleven som behövde hjälp kan behöva mest stöttning i början av en ny uppgift, för att till slut själv kunna lösa liknande uppgifter. Men samtidigt ser vi att alla kan utvecklas mer inom alla områden och därför behövs alltid en annan eller andras åsikter och lösningar för att kunna få ett så brett kunskapsområde som möjligt.

6.3 Samspelet kan användas som social kontakt

Vygotskij talade om spontana (vardagliga) begrepp, som används dagligen i kontakten då det sker en kommunikation med andra människor. Spontana begrepp är kopplade till elevernas vardagliga upplevelser, och Vygotskij framhäver betydelsen av att sådana begrepp är betydelsefulla för barnet för att andra begrepp senare ska kunna läras in (ex. vetenskapliga begrepp). Vygotskij menade att dessa begrepp kan uppstå i olika sammanhang och det kan göras kopplingar mellan begreppen och nya situationer som individen hamnar i. Därför får vi inte underskatta kontakten som eleverna tar med varandra under lektionstid, även om det ibland handlar om saker utanför skolan (Bråten 1998.). Att eleverna tog kontakt med varandra såg vi under observationerna, och det kunde både handla om ämnet eller annat irrelevant för ämnet. När diskussioner elever emellan fördes, kom ofta någon av pedagogerna in i samtalet och avbröt. Enligt Säljö (2000) menade Vygotskij att människor utvecklas och förändras ständigt och kan därför i varje samspelssituation utbyta tankar och erfarenheter som utvecklar individerna.

Jan påpekade under intervjun att samspel innebär att eleverna kommunicerar och skapar kontakter i klassen. Nilsson (2005) menar att sociala relationer är en förutsättning för att vi ska bli fungerande människor och att samspelet gynnar individens personliga och sociala utveckling. Individens självbild kan då stärkas och om kommunikationer upprätthålls skapas också olika relationer. Vi anser att elevers samspel är viktigt ur den synpunkt som författaren (a.a.) nämner, det vill säga att det knyts relationer. Detta menar vi är betydelsefullt att lära sig inför exempelvis förberedandet till yrkeslivet eller andra sociala gemenskaper. Kan vi inte knyta nya kontakter där det uppstår olika typer av relationer så är det svårt att fungera ute i samhället som är uppbyggt på gemenskap och föreningar. Likaså när det i vardagslivet exempelvis utförs diverse inköp eller annat ärende, menar vi bidrar till att man får en viss relation till ”uppgiften” som ska utföras. I Lpo 94 påpekas det att ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (Läraryrket 2004, s.9). Vårt samhälle är uppbyggt på en demokratisk grund och vi anser att det finns en koppling mellan demokrati och samspel, det vill säga att eleverna exempelvis fritt kan ”ventilera” sina åsikter med övriga klasskamrater. Borde då inte undervisningen i både stor klass och liten grupp, baseras eller i alla fall använda sig av samspel och visa hur betydelsefullt det kan vara med ett fungerande sådant? I vår undersökning framkom det att de endast ibland arbetar med arbetsuppgifter som kräver samspel mellan eleverna.

6.4 Pedagogens roll har betydelse

Jan som intervjuades, menade att hans pedagogiska roll är oerhört viktig och att det är han som ser till att varje elev får ta tillvara på kunskaper på bästa sätt. Sträng (2005) skriver om detta och menar att en pedagog inte enbart ska fokusera på elevers kunskapsutveckling utan även verka för att utveckla det sociala samspelet i klassen. Langer och Appelbee (i Løkensgard Hoel 1995) har arbetat med klassrumsforskning utifrån ett sociokognitivt perspektiv på lärande och utveckling. Dessa menar att undervisningen ska vara social och meningsfull, men det behöver inte alltid bedrivas genom samspel. Det ska också finnas en struktur och organisation som gör att eleverna blir engagerade i arbetsuppgifterna och att uppgifternas innehåll motsvarar elevernas behov vid just det tillfället (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000). Men Jan anser att han inte besitter den kunskap som krävs för att bemöta alla olika elevers behov, vilket vi menar kan vara ett skäl till att Jan i intervjun poängterade vikten av ett gott samspel mellan specialpedagog och lärare.

Persson (2001) skriver att lärarutbildningskommittén menar att alla pedagoger ska ha kompetens att kunna tillgodose alla elevers behov samt kunna organisera arbetet så att detta sker. Ahlberg (2001) anser att denna brist på kompetens hos pedagoger, kan vara en av orsakerna till att det finns elever som är i behov av särskilt stöd. Författaren (a.a.) menar vidare att en brist på specialpedagoger likaså kan vara en av de bidragande faktorerna till att det finns elever i behov av särskilt stöd. I Lpo 94 står det att "Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov [---]. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Läraryrket 2004, s.10). Våra informanter ansåg sig besitta olika typer av kunskaper, där Helga ansåg sig inneha goda kunskaper för att kunna bemöta elevers varierande behov och förutsättningar, men Jan däremot såg det som en omöjlighet att kunna besitta den kunskap som krävs för att kunna bemöta alla olika individer. Helga förklarar att hennes roll är att stödja och uppmuntra eleverna så att de kan få en positiv självbild. Om dessa uttalande sätts i relation till Vygotskijs teori om samspelets betydelse så kan man se att pedagogerna här ser att deras roller som vuxna förebilder har stor betydelse, vilket även Vygotskij påpekade då han ansåg att samspelet ska ske mellan en mer kunnig och en som vill lära, denna mer kunnige kan både vara en vuxen eller ett barn. I våra observationer vände sig ibland eleverna till en annan elev för att få hjälp, men ibland så ville de att en av pedagogerna hjälpte honom/henne istället. Att elever ibland väljer den vuxne före alternativet att ta hjälp av en annan elev, menar vi kan bero på att det kan finnas en syn på att det är den vuxne som innehar bäst kunskaper.

6.5 Skillnader i samspelet i klass respektive lilla gruppen

I stora klassen är antalet elever större än i den lilla gruppen, och frågan vi anser då kan ställas är om detta kan ha betydelse för elevernas samspel och samarbete? Johnsson och Johnsson (2003) menar att ju fler personer som är närvarande, desto bättre kan problem lösas, än om en individ arbetar enskilt. Att det finns flera olika åsikter anser vi till viss del kan vara positivt, men grupsammansättningen kan innefatta olika starka individer, och en negativ aspekt som då kan tänkas uppstå är att de tillbakadragna elevernas åsikter inte framkommer lika tydligt. Nilsson (2005) menar att det är viktigt att det hos individen finns en tillit gentemot gruppdeltagarna för att samspel ska kunna uppstå. Individen behöver bland annat känna trygghet, förtroende, ansvar och delaktighet i gruppen för att en öppen kommunikation ska kunna ske (a.a.). Eleverna i våra observationer tog kontakt med varandra och vågade påpeka om någon gjorde ett fel, vilket vi menar kan tyda på en trygghet som leder till öppen kommunikation. Under observationerna fann vi att eleverna vågade säga ifrån och även vågade fråga andra kamrater om hjälp, vilket vi menar visar på att en tillit fanns mellan dem. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) nämner Piaget som menade att barn lär av varandra eftersom de pratar med varandra på en nivå som de förstår. Piaget hävdade att barn gärna tar till sig andra barns åsikter. Vid observationstillfällena i den lilla gruppen fann vi att **Helga** mestadels av tiden arbetade enskilt med en av eleverna i taget och därför begränsades dennes chanser till att ta kontakt med de andra eleverna. **Helga** förklarade också i intervjun att det är oftast individuellt arbete i den lilla gruppen. I observationerna uppmärksammades att när en kommunikation fördes mellan **Helga** och en elev, användes mest termer i form av ”vetenskapliga begrepp” (Säljö 2000) hävdade att sådana begrepp används vid till exempel matematik, för att ämnet ska kunna behärskas. Enligt Vygotskij bidrar användandet av vetenskapliga begrepp till ”ökad systematik, medvetenhet och en hierarkisk organisation i barnets tänkande” (Bråten 1998, s. 21). Detta skedde under observationerna då **Helga** kommunicerade med eleven genom att fråga vilket räknesätt som skulle användas eller hur räkneuppgifterna skulle ställas upp och räknas ut.

6.6 Betydelsen i placering av eleverna

Att eleverna kan placeras på olika sätt kan vara att det finns olika syften med placeringen. **Jan** berättade att han tidigare hade använt sig av att placera eleverna två och två, med syftet att kontakter skulle knytas som förhoppningsvis kunde leda till en mer sammanhållen klass. Nu sitter de i grupper med fyra elever i varje, och det är eleverna som själva valt hur de ska sitta. I lilla gruppen var det enskilda platser som hade vikkväggar mellan platserna för att det skulle vara en avskärmning så att eleverna kunde koncentrera sig. Detta ser vi kan vara en förklaring till att det ofta sker ett individuellt arbete där. Att fundera över hur eleverna ska placeras kan vara att man utgår från ett visst syfte och Vygotskij menade att det ska

finnas en mer kompetent individ som hjälper den andre för att utveckling och lärande ska ske. Att då placera eleverna en och en med vikkväggar begränsar att det kan uppstå samspel. Om eleverna däremot sitter i grupper om fyra såsom de gjorde i den ordinarie klassen, menar vi bidrar till att möjligheterna till samspel ökar. Ska elever placeras utefter kunnighet ser vi en svårighet i att bedöma vem som är mer kunnig än den andre. Vi hävdar att alla elever är kunniga inom något område, en elev kan exempelvis vara duktig i ämnet idrott, men kanske mindre duktig i ämnet matematik. Vi menar att detta är sådant som en pedagog bör betona för eleverna, så att ingen elev känner sig mindre duktig än någon annan. Det är viktigt att som pedagog lyfta varje elevs enskilda förmågor för att på så vis bidra till att stärka elevens självkänsla.

6.7 Att använda sig av liten grupp

Det finns olika uttalanden kring synen på att använda sig av en liten undervisningsgrupp där elever som är i behov av särskilt stöd frångår ur den ordinarie klassen. I Skolverket (1998) står det att läsa att elever som behöver stöd ska i största mån vara kvar i den vanliga, egna gruppens verksamhet. Att placera elever i behov av särskilt stöd i speciella grupper (oftast mindre sådana) bör alltså undvikas. På skolan där vi utförde vår undersökning placerades elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd vid ett fåtal tillfällen i särskilda mindre grupper där undervisning skedde utanför den ordinarie klassens ram. Om detta skriver Haug (1998) som lyfter Blatchford och Mortimers (1994) syn på segregering och integrering. Dessa menar att det finns undersökningar som visar på att undervisning i små grupper kan vara positivt för inläringen. Detta menar också James Conroy (1992) som presenterar en forskning där betydelse för klassens storlek visar sig för effekt på barnets inläring. Inlärningsresultaten visade sig vara bättre i mindre klasser än i större (Saloviita 2003). Som vi har påpekat innan så ansåg vi att vi inte kunde bedöma elevernas inläring och kan därför inte uttala oss om de lär sig bättre i mindre eller större grupp, men Helldin (1999) menar att det är ett vanligt argument att ta till då elever segregeras, är att det hävdas att en avskild miljö ger större förutsättningar för inläringen. Författaren (a.a.) menar vidare att det finns många argument till varför eleverna ska avskiljas men tycker själv att det inte är ett bra arbetssätt mer än i undantagsfall. Det som skulle vara en metodisk infallsvinkel som är bra kan vara att "[...] Det är en plats där man kan få lugn och ro för sin inläring" (a.a. 1999, s. 83). För att framhäva vår syn på integrering och segregering är vi eniga med vad författarna ovan nämnt som fördelar med mindre grupper, då vi tror att mindre grupper erbjuder en lugnare arbetsmiljö med mindre störningsmoment än i den större ordinarie klassen. Utifrån egen erfarenhet har vi uppmärksammat att många elever i behov av särskilt stöd behöver en sådan lugnare miljö för att kunna koncentrera sig och lägga fullt fokus på sin arbetsuppgift. Likaså informanterna i vår undersökning menade att eleverna i behov av särskilt stöd fick

mer lugn och ro i den lilla gruppen. I sammanhanget påpekade Jan, att klassen också fick en annan lugn och ro då eleverna i behov av särskilt stöd istället hade undervisning i lilla gruppen. Heimdal Mattson (2005) refererar till Ekström som menar att arbetsättet där man använder segregering i form av små grupper i skolan har ökat de senaste åren och om detta uttalar sig politiker och tjänstemän (i intervjuer genomförda av Ekström) som påstår att skolan ibland har ett behov av att avgränsa sig gällande elever i behov av särskilt stöd för att dessa elever ibland stör den vanliga klassen. Dessa uttalande baseras på sådana små grupper som redan finns etablerade i skolan, där uppgiften är att ”finna” rätt verksamhet med ”rätt elev. (*Pedagogiska magasinet* 02/2005).

Vi menar att det finns nackdelar med att använda sig av liten grupp och för att knyta an till vårt huvudsyfte som i detta arbete var att undersöka samspel, så framkom det under observationerna (vilket även nämnts tidigare) att det inte skapades många möjligheter till samspel då eleverna vistades i den lilla gruppen. Detta för att arbetet där mer var fokuserat på individuellt arbete, och därav var eleverna enskilt placerade.

Skolöverstyrelsen (1980) framhäver att vissa elever visar på sämre kunskaper i mindre grupper, än när de undervisas i större blandade grupper. Detta menar vi talar emot det som tidigare nämndes ovan om små grupper gynnar inläringen. Enligt oss går det inte att påstå att ett eller ett annat undervisningssätt kan passa alla elever, eftersom att vi anser att det är väldigt individuellt vilket sätt som tilltalar olika elevers behov och förutsättningar. Vi menar att en pedagog bör ta hänsyn till elevernas varierande behov och önskemål och vara lyhörd för dessa, samt utifrån dem anpassa undervisningen i största möjligaste mån. Det kan visa sig att vissa elever fungerar bättre i mindre grupper och vissa i större grupper. Skolöverstyrelsen (1980) menar att det finns en risk att samla elever i behov av särskilt stöd i mindre grupper eftersom att elevernas självuppfattning då kan påverkas negativt om gruppen består en längre tid. Under vår egen skolgång var det vanligt förekommande att elever som behövde extra hjälp i undervisningen placerades i särskilda grupper. Dessa elever fick ibland höra från övriga elever att de var dåliga och inte kunde något. Om elever i behov av särskilt stöd bemöts på ett sådant vis av sina av övriga skolkamrater, menar vi kan bidra till att deras självuppfattning i högsta grad kan påverkas negativt. Enligt Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) skriver Ellis och Gauvain (1992) också om olika grupsammansättningar och menar att om individerna i gruppen har olika bakgrunder så påverkar detta samspelet. De menar att elever lär sig bäst om det inte finns för stora meningsskiljaktigheter, men även om det inte finns för likstämmiga åsikter likaså. Teveborg (2001) menar också att elevernas bakgrunder och erfarenheter är viktiga och deras behov ska bli tillgodosedda

för att målet för en skola för alla ska bli uppnådd. Haug (1998) menar också att en skola för alla handlar om att alla deltar demokratiskt och är lika betydelsefulla. Det är svårt att uttala sig om när man pratar om grupperna i vårt fall, det går inte att bedöma om eleverna hade väldigt lika eller olika åsikter kring ämnena de diskuterade, men i en större grupp eller klass följer automatiskt fler individer med fler varierande bakgrunder och därmed kan det finnas många olika åsikter kring samma område. Däremot väcktes tanken att i den lilla gruppen där högst fyra elever vistas samtidigt, finns visserligen olika bakgrunder och erfarenheter, men inte i samma utsträckning som en hel klass har tillsammans. Att eleverna ska känna sig lika betydelsefulla är också svårt för oss att uttala oss om eftersom det skulle kräva en djupare insikt i elevernas upplevelser och tankar.

7. Sammanfattning av uppsatsen

Syftet med denna undersökning har varit att undersöka tre elever som anses vara i behov av särskilt stöd och se på hur de samspelar med kamraterna i den stora klassen, samt hur samspelet ser ut då de arbetar i liten grupp hos specialpedagogen. Den teoretiska utgångspunkten som undersökningen grundar sig på är Vygotskijs teori om samspelets betydelse för inläringen och att samspel kan ske mellan en vuxen och elev eller mellan elev och elev, där den ena är mer kunnig och kan utveckla den andra i sitt tänkande.

Våra frågor vi ställde oss i problemformuleringen var:

- Hur ser samspelet ut i den ordinarie klassen respektive i lilla gruppen?
- Vilka faktorer kan påverka situationer där samspel uppstår?

I litteraturgenomgången har det presenterats vad olika författare hävdar kring samspel. Här lyfts det att kommunikation är en grundläggande förutsättning för att samspel ska kunna ske. När en individ kommunicerar delar denne med sig av något, till exempel känslor, tankar och värderingar. Samspel innebär att kommunicera, antingen genom samtal eller genom fysisk kontakt. Detta kan ske i skolan där barn möter många andra barn och knyter nya kontakter. De leker tillsammans och lär sig nya saker av varandra i många olika situationer. Dessa sociala samspelsituationer kan ses som en förutsättning för att vi ska kunna fungera som individer. Samspel bidrar till att individen bekräftas, vilket medför att självbilden kan stärkas. Det visas på att individer som samspelar i grupp bättre kan tillägna sig kunskaper, då det i gruppmedlemmarna kan få ta del av varandras kunskaper, synpunkter och perspektiv på olika situationer. Om en grupp har gemensamma mål att sträva mot skapas en god grund för ett fungerande samspel. En pedagog bör verka för att skapa goda förutsättningar för att ett socialt samspel ska utvecklas i klassen. Det kan exempelvis handla om att ge arbetsuppgifter till eleverna som kräver

samarbete och förmågan att lyssna på sina kamrater. Elever ska ses som enskilda individer, men de måste tidigt tränas i att utveckla sin förmåga att samspele med övriga klasskamrater och visa förståelse för andras åsikter. Detta påvisas likaså i skolans styrdokument, samt att barngruppen ska ses som en betydelsefull del i individens utvecklings- och lärandeprocess. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i relationer människor emellan, samt genom delaktighet och samspel mellan individer. I lärandeprocessen är språk och kommunikation centrala delar

Likaså har det i litteraturgenomgången getts förklaringar getts kring begreppet elever i behov av särskilt stöd där det poängteras att alla elever har likartade grundläggande behov, men att vissa elever är i behov av ett särskilt stöd för att få sina behov tillgodosedda. Begreppet har visats vara svårt att definiera, samt vilka individer som tillhör gruppen elever i behov av särskilt stöd. Det som kan bidra till att elever kan anser vara i behov av särskilt stöd kan vara olika faktorer i skolmiljön, exempelvis för stora klasser, brist på specialpedagogisk kompetens, dåliga relationer mellan pedagoger och elever och dåligt samarbete mellan skolans personal.

Betydelsen av integrering och segregering belyses även i litteraturgenomgången. Här framkommer det att forskning visat på att det blir allt vanligare att segregering sker av elever i behov av särskilt stöd, det vill säga att de frångår ur ordinarie klassen vid ett par tillfällen i veckan, och undervisas istället i smågrupper. Anledningen till detta kan vara att omgivningen anser att dessa elever på olika vis stör undervisningen i den ordinarie klassen. Men det finns risk med att segregera elever på ett sådant vis då bland annat deras självuppfattning negativt kan påverkas. Dock kan fördelar finnas, såsom att eleverna i dessa smågrupper för en tystare och lugnare miljö omkring sig vilket kan skapa goda förutsättningar för en bättre inläring. Undersökningar har visat att sådana grupperingar kan medföra både positiva och negativa resultat för en elevs inläring.

Avslutande delen i litteraturgenomgången lyfter olika perspektiv kring vad en skola för alla kan innebära. En förklaring kan vara att en skola för alla innebär att alla elever ska ha lika rätt till utbildning på likartade grunder, oavsett vilka behov och förutsättningar det har. Alla elever ska ha rätt till att bli uppmärksammade och få lika stort utrymme i undervisningen. Elever i behov av särskilt stöd ska i en skola för alla, undervisas tillsammans med övriga elever. Dock är vägen fortfarande lång innan en skola för alla fullständigt kan skapas, där alla elever kan stöttas och få kvalificerad hjälp för att deras skolgång ska bli givande med lyckade resultat.

I den empiriska delen lyfts bland annat vilka datainsamlingsmetoder som använts, det vill säga deltagande observationer av tre elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Dessa observationer har ägt rum både då eleverna undervisats i stor klass och i liten grupp. Observationerna efterföljdes med intervjuer av specialpedagog och klasslärare där samspel låg som grund för samtalsämnet. Det empiriska avsnittet avslutas med metoddiskussion där det förs reflektioner kring val av datainsamlingsmetoderna och hur en av metoderna (observationsschemat) valdes bort på grund av att metoden inte ansågs lämplig i vår undersökning

I diskussionsdelen reflekteras det kring samma avsnitt som presenterats i litteraturgenomgången, där resultat från både observationer och intervjuer sammanvävs med litteratur och tidigare forskning. Likaså görs en del jämförelser kring vad som framkom i observationerna respektive intervjuerna. Vi fann att fler tillfällen till samspel uppstod i stora klassen än i den lilla gruppen. En orsak till detta kan vara att eleverna var placerade i grupper om fyra i den stora klassen. Däremot i den lilla gruppen var eleverna enskilt placerade med viktväggar emellan sig och detta menar vi kan vara en av faktorerna till att samspelen begränsades. Även om pedagogerna i undersökningen ansåg att ett samspel är viktigt så visade det sig inte speciellt tydligt i undervisningen. Detta har medfört att vi insett betydelsen av att en pedagog verkar för att uppmuntra sina elever att samspela med varandra i undervisningen.

Denna undersökning har givit oss en inblick i hur samspelen i praktiken kan se ut bland elever i både stora och små grupper, samt fått en inblick i vilken betydelse grupperns sammansättning har för samspel.

I kommande yrkesliv kommer vi att ta till vara på Vygotskijs teori om att samspel gynnar individens inläring. Vi har kommit till insikt om vikten av att samspel sker i undervisningen, dels elever emellan och dels mellan elever och pedagoger. Därför kommer vi som pedagoger uppmuntra våra elever till samspel, både med oss och med övriga klasskamrater, och verka för att skapa goda förutsättningar i undervisningen för att ett samspel ska kunna skapas.

Referenslista

- Ahlberg, A (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01774-X.
- Bråten, I. red. (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00502-4.
- Dysthe, O. red. (2001) *Dialog, samspel och lärande (svensk översättning)*. Oslo: Abstrakt förlag. ISBN-82-7935-028-4.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska område t-en kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB. ISBN 91-89314-25-5.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Spånga tryckeri AB. ISBN 91-88373-93-2.
- Helldin, R. (1999) *andra tryckningen. Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-437-1.
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04354-6
- Persson, B. (2001) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-05109-4.
- Saloviita, T (2003) *En skola öppen för alla. Elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Lärums-förlaget Ab, Vasa. ISBN 951-8976-27-9
- Strandberg, L (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedt Akademiska Förlag. ISBN 91-7227-463-8
- Sträng, M-H. red. (2005) *Samspel för lärande. Didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03686-8.
- Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken* Stockholm : Prisma. ISBN 9151837285
- Teveborg, L (2001) *Elever i behov av särskilt stöd. En bok om olika funktionshinder och skolans stödjande insatser för elever med dessa funktionshinder*. Ekelunds förlag AB. ISBN 91-646-1463-8
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos. ISBN 9171730117
- Williams, P (2001) *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Kompendiet – Göteborg ISBN 91-7346-407-4
- Williams, P, Sheridan, S & Pramling Samuelsson, I (2000) *Barns samlärande – en forskningsöversikt* Lenanders tryckeri AB, Kalmar. ISBN 91-89314-12-3
- Zander, A. (1994). *Making groups Effective*. Sanfransisco: Josseybass. ISBN 9197173029
- Öhlmer, I (2004) *Åtgärdsprogram : ett verktyg i skolans vardag*. Västerås : IÖ Respons. ISBN 9163159899

Metodböcker

Bell, J (2000) *Introduktion till Forskningsmetodik*. Tredje upplagan. Studentlitteratur, Lund. ISBN 91-44-01395-7

Denscombe, M (2000) *Forskningshandboken*. Lund : Studentlitteratur, ISBN 9144012802

May, T. 2001. *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 9144011431.

Miles, M-B & Huberman, M-A (1994) *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif, : Sage, cop. ISBN 0803946538

Patel, R & Davidson, B (1991, 2003) *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund : Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3

Trost, J. 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 914403802X.

Akademiska avhandlingar

Göransson, K (1995) *De liknade varandra men inte mer än andra – begåvningshandikapp och interpersonellt samspel*. HLS Förlag ISBN 91-7656-358-8

Nordström, I (2002) *Samspel på jämlika och ojämlika villkor - om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns relationer med kamrater*. Intellecta DocSys, Stockholm. ISBN 9172654465

Ursberg, M (1996) *Det möjliga mötet – en studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom barnomsorgen*. Graphic Systems, Malmö ISBN 91-22-01710-0

Vetenskapliga tidsskrifter

Fischbein, S (1996) *Pedagogisk forskning i Sverige 1996. Årgång 1 nummer 2*. ISSN 1401-6788

Heimdahl Mattson, E (2005) *Pedagogiska magasinet nr 02/2005*

Sandberg (2007) *Specialpedagogisk tidskrift Att undervisa 1-2007*

Läroplan

Läraryrket (2004) *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket. ISBN 91-85096-830

Skolverket

Skolverket Örebro 1998: 2001: 2003. *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av skolverket.db grafiska*, ISBN 91-85009-29-8

Skolverket (1998) *Elever i behov av särskilt stöd*. Örebro: Stake Kommunikation. ISBN 91-88373-91-6.

Uppslagsverk

Svenska akademins ordlista över svenska språket (2006). Nordstedts Akademiska Förlag ISBN 13: 978-91-7227-419-0

Examensarbete

Carlsson, P, Davidsson, G & Rundgren, K (vårterminen 2005) *Att se och bry sig om – Några pedagogers relationer till elever med beteendeproblem och deras lärande*. Högskolan Kristianstad

Elektroniska källor

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer – inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.
http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf (November 2007)

Regeringen (1999) *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande* <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676> (November 2007)

Bilaga 1

Utgångspunkter för observation

- Datum
- Klass
- Ämne
- Antalet elever i gruppen
- Längden på arbetspasset
- Observerad tid
- Möblering
- Hur många gånger tar eleven kontakt med annan elev?
- Kontakten har relevans/ej relevans för ämnet?
- Eleven jobbar vidare enskilt efter interaktion med annan elev?
- Eleven jobbar vidare efter interaktion, tillsammans med en annan elev?
- Eleven tar kontakt med pedagog istället för en annan elev?
- Pedagogen tar kontakt med elev utan förfrågan?
- Pedagogen ingriper/avbryter en interaktion mellan två elever?
- Eleven tar kontakt med pedagog efter interaktion med annan elev?

Bilaga 2

Datum	Arbetslag
Klass	Ämne
Antal elever i gruppen	
Längden på arbetspasset	Observerad tid

Möblering	Form
	Innehåll

	Hur många gånger tar eleven kontakt med en annan elev?	Kontakten har relevans för lektionsinnehållet?	Kontakten har relevans för lektionens innehåll	Eleven jobbar vidare med uppgiften efter interaktion med annan elev?	Eleven jobbar vidare tillsammans med en annan elev/elev?	Eleven tar kontakt med pedagog istället för elev?	Pedagogen ingriper i diskussionen utan inbjudan från elev/elever?	Eleven tar kontakt med pedagog efter interaktion med annan elev?
Antal								

Bilaga 3

Elever i behov av särskilt stöd och Samspelets betydelse

Man Kvinna Utbildning _____

Antal elever i klassen/gruppen? _____ Årskurs _____

1. Vad betyder samspel för dig?
2. Hur ofta jobbar ni med planerade uppgifter som kräver samarbete/samspel?
(ungefär timmar/dagar per vecka)?
3. Har du sett att elever tar hjälp av varandra spontant för att lösa olika uppgifter? Exempel?
4. Är eleverna placerade i klassen/gruppen med ett visst syfte? (grupp,par, enskilt – lever det upp till syftet?)
5. Vad upplever du som positivt/negativt att använda sig av ”liten undervisningsgrupp” för elever i behov av särskilt stöd?
6. Anser du att dina kunskaper är tillräckliga för att kunna bemöta alla elever i behov av särskilt stöd? Varför/varför inte?
7. Hur ser du på din pedagogiska roll?
8. Vad finns det för olika behov av stöd hos eleverna i din klass/grupp?
9. Anser du att det finns tillräckliga resurser för de elever som har behov av särskilt stöd, får du det stöd som behövs? (personaltäthet, stöd från rektor, arbetslag och kollegor etc.)

10. Hur upplever du att samarbetet mellan specialpedagog och klasslärare fungerar? Bra/ dåliga aspekter?