

# Högskolan Kristianstad

Institutionen för beteendevetenskap

C – uppsats i specialpedagogik  
(41 – 60) 10 poäng  
vt 2005

## Specialpedagogiskt perspektiv- på lärande i Montessorimiljön

Författare: Agneta Benedictsson  
Birgitta Söderlund

Handledare: Siv Wilborgsson

# Specialpedagogiskt perspektiv- på lärande i Montessorimiljön

Agneta Benedictsson  
Birgitta Söderlund

## Abstract

Vår studie är gjord i syfte att undersöka specialpedagogers och skolledares syn på Montessorimiljöns möjligheter att främja alla barns optimala lärande och vilket arbetssätt specialpedagogerna använder i denna miljö. Vi har även studerat skolledare och specialpedagogers syn på Montessoriskolans möjlighet att vara en skola för alla. Bakgrunden till att vi valde arbetssätt som studieobjekt är att vi under våra studier funnit att det råder tveksamhet om specialpedagogens roll. Vi ville även undersöka om skolor med en speciell pedagogik och lärandemiljö kan ge alla barn möjlighet till optimalt lärande. Detta undersökte vi genom kvalitativa intervjuer med skolledare och specialpedagoger som är verksamma inom Montessoriskolor. De viktigaste resultaten som vi kunde se vid denna studie är att hälften av informanterna, oavsett yrkesgrupp, inte ansåg att Montessorimiljön gav alla barn möjlighet till optimalt lärande. De menade istället att denna miljö av olika anledningar inte passar för alla barn, samtidigt som de vid förfrågan påtalade att deras skola var en skola för alla. Vi fann att specialpedagogerna mestadels arbetade individinriktat, kompensatoriskt och enskilt med de barn som behövde stöd. Detta arbetssätt ifrågasatte varken skolledare eller specialpedagoger och ingen av dem framförde någon önskan att förändra arbetssättet. Vi drog slutsatsen att informanterna skilde specialpedagogiken från Montessoripedagogiken.

**Nyckelord: delaktighet, Montessoripedagogik, specialpedagogik**

## Innehåll

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte	5
1.3	Uppsatsen disposition	6
2	Litteraturgenomgång	7
2.1	Montessoripedagogik	7
2.1.1	Kosmiska planen/helheten	8
2.1.2	Konkretion/motorik	9
2.1.3	Individualisering/samarbete	10
2.1.4	Frihet/ansvar	10
2.1.5	Hjälp till självhjälp/självförtroende	11
2.1.6	Den förberedda miljön	11
2.1.7	Läraryrollen	12
2.1.8	Kritik	13
2.2	Specialpedagogik	14
2.2.1	Historik	17
2.2.2	Specialpedagogrollen	18
2.2.3	Lärande	19
2.2.4	En skola för alla	22
3	Empirisk del	26
3.1	Problemprecisering	26
3.2	Metodbeskrivning	27
3.3	Urval	28
3.4	Genomförande och bortfall	29
3.5	Analysmetoder och tillförlitlighet	30
4	Resultat	32
4.1	Montessori, en pedagogik för alla	32
4.1.1	Specialpedagoger	32
4.1.2	Skolledare	33
4.1.3	Sammanfattning	35
4.2	Montessori, specialpedagogiskt arbetssätt	35
4.2.1	Specialpedagoger	35
4.2.2	Skolledare	36
4.2.3	Sammanfattning	37
4.3	Lärande i Montessoriskolor	38
4.3.1	Specialpedagoger	38
4.3.2	Skolledare	39
4.3.3	Sammanfattning	40
4.4	Montessori, skolan för alla	40
4.4.1	Specialpedagoger	40
4.4.2	Skolledare	41
4.4.3	Sammanfattning	42
4.5	Slutsatser	42

5 Diskussion	44
6 Sammanfattning	48
7 Referenser	49
Bilaga	52

# 1 Inledning

Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) påbjuder skolan att låta varje elev finna sin unika egenart, men är det möjligt om vi med skolan menar den obligatoriska grundskolan. Intentionen är att skolan ska vara en skola för alla, men innebär det att tanken är att alla ska undervisas tillsammans, eller är det meningen att alla ska kunna få en god utbildning i den form som passar den enskilde.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lpo 94, s. 6).

Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) menar att skolan som system kan skapa problem och just under grundskoletiden är många barn och ungdomar funktionshämjade på olika sätt. Både före och efter den tiden är problemen mindre påtagliga anser han. I det perspektivet bör vi kanske kritiskt granska vad det är i skolans miljö, krav och innehåll som bidrar till att skapa problem hos barn och ungdomar. Den granskningen ska kanske till att börja med inriktas på de skolor som arbetar efter en speciell pedagogik och med en viss miljö, för att om möjligt kunna utläsa deras ambitioner vad det gäller ett optimalt lärande för alla barn. Om ambitionen är att kunna möta alla barn, väver specialpedagogerna då samman specialpedagogiken med skolans pedagogik eller är det två parallella spår. Skulle resultaten av den granskningen visa på fördelar med profilerade skolor bör fördelarna på något sätt komma alla barn till del. Vi bör även se lärande som något som fortgår hela livet. Den senaste lärarutbildningen innehåller en del specialpedagogik, möjligen för att komma närmare intentionen, vilken betydelse den än kan ha. Om alla lärare ska ha en viss kompetens i specialpedagogik, vilken roll spelar då specialpedagogerna i skolan och räknas deras kompetens som högre än klasslärarens vid diskussioner om barns olika behov. Enligt Asmervik (a.a.) är specialpedagogens yrkesroll en balansgång mellan engagemang, vördnad och respekt inför de uppgifter, krav och utmaningar som arbetet rymmer. Han anser även att vi hela tiden måste ställa oss frågor om specialpedagogikens vara eller icke vara, att vi trots vår sofistikerade kunskap inte blir en pest för de som behöver vår hjälp.

## 1.1 Bakgrund

Är skolan till för barnen eller är barnen till för skolan? (Brodin & Lindenstrand, 2004, s.125).

Denna fråga anser Brodin och Lindenstrand (2004) är mycket viktig för oss att fundera över i vårt arbete inom skola och förskola. De frågar även om begreppet en skola för alla borde ändras till en skola för vissa, om strävansmålet en skola för alla är en vision. Brodin och Lindenstrand (a.a.) menar att vi borde tänka över om det kan vara så att attityder, bemötande och att skolan har svårigheter att möta alla barn som gör att en del barn inte passar in. Vi har inte några uppgifter om det är så inom skolan i allmänhet. Genom våra tidigare studier av Montessorimiljön i samband med att vi skrev en B-uppsats, (Benedictsson och Söderlund 2004) har vi dock uppfattningen att Montessoripedagoger anser att i den miljön passar alla barn in. Vi intervjuade sju pedagoger som alla arbetade på Montessoriskolor och även om en del inte hade någon pedagogisk grundutbildning var alla Montessoriuutbildade. Pedagogerna fick svara på frågor om deras sätt att se på barn i behov av särskilt stöd, lärandemiljöer, lärarroll kontra barnroll och diagnosens betydelse. Efter analysen av deras svar kunde vi konstatera att de i sina svar var mycket eniga om allt. Pedagogerna var framför allt eniga i sitt påstående att Montessorimiljön passade alla barn även barn i behov av särskilt stöd, vilka

enligt pedagogerna fann sig väl tillrätta oavsett vilka behov barnet kunde ha. Först var vi mycket fascinerade över den samsyn som fanns och funderade över varför Montessoripedagogiken inte var mer utbredd eftersom pedagogerna ansåg att den fungerade för alla barn. Sedan började vi diskutera hur det kunde vara att pedagogerna när vi talade om resurser för de barn som är i behov av särskilt stöd inte nämnde specialpedagoger. Den resurs Montessoripedagogerna tog upp var enbart assistenter som resurs i gruppen. Pedagogerna talade istället mycket om att den förberedda miljön gjorde att alla barn fann sig tillrätta eller att de som pedagoger hade ansvar för att varje elev kunde arbeta individuellt efter sin förmåga. Vi fick inte heller uppfattningen att pedagogerna upplevde att vissa elever var ”stökiga”. Det var tvärtom ansåg pedagogerna, eftersom miljön är uppbyggd för barnen och att en viss förflyttning krävs för att hämta material. Genom detta fick dessa barn sitt rörelsebehov tillfredställt, vilket annars ofta kan ställa till oreda i en traditionell lärandemiljö.

En av oss är utbildad Montessoripedagog och arbetar i en Montessoriskola, den andra arbetar i kommunal skola delvis inspirerad av Montessoripedagogiken. Det är både vår yrkeserfarenhet och resultatet av vår förra undersökning som är bakgrunden till att vi kommer att undersöka specialpedagogens yrkesroll inom Montessorimiljön. Eftersom vi vet att det arbetar specialpedagoger inom Montessoriskolor började vi diskutera vilket arbetssätt de har om nu Montessorimiljön är så bra för alla barn som pedagogerna anser. Har specialpedagogen en mer handledande och organisatorisk roll eller arbetar de även enskilt med barn? Om specialpedagogerna arbetar enskilt, på vilket sätt arbetar de? Kombinerar de den specialpedagogiska kompetensen med Montessoripedagogiken? En annan tanke som kom upp var att om en Montessoriskola valt att inte ha någon specialpedagog, beror det på att miljön är så bra för barnen eller är det en ekonomisk fråga? Vi funderade även över begreppet en skola för alla, på grund av att vi båda har lång erfarenhet av arbete med barn i behov av särskilt stöd inom särskolans ram. Vi har även kommit i kontakt med Carlbeckskommiténs (SOU, 2004:98) betänkande och ställt oss frågan hur skolan ska agera om fler av dem som nu befinner sig i särskolan istället ska tillhöra grundskolan. Pedagogerna inom Montessoriskolorna ansåg att deras skola var för alla eftersom deras system var flexibelt och de arbetade efter varje elevs förmåga. Detta överensstämmer väl med Brodin och Lindenstrands (2004) tanke att skolsystemet måste vara flexibelt så att det kan klara olika utvecklingsförlopp och komplexitet. Vi diskuterade även hur mycket olika skolledare styr över specialpedagogens arbetssätt eller om dessa kan planera sitt arbete självständigt till största delen och vad Montessoripedagogiken har för inverkan på sättet att bemöta olikheter. Ett annat område som vi diskuterade var om det är lika självklart för skolledare och specialpedagoger som för pedagoger hur viktig den förberedda lärandemiljön är, vilket Maria Montessori ständigt återkom till.

## 1.2 Syfte

Vårt syfte med vår undersökning är att belysa skolledares och specialpedagogers syn på lärande i Montessorimiljön för alla barn, samt synen på specialpedagogens arbetssätt med hjälp av Montessoripedagogiken på dessa skolor. Våra utgångspunkter utifrån studiens syfte är:

- specialpedagogers och skolledares syn på lärande för alla barn i Montessorimiljön,
- specialpedagogers och skolledares syn på det specialpedagogiska arbetssättet i denna miljö,
- specialpedagogers och skolledares syn på Montessoripedagogikens betydelse i en skola för alla.

Den tilltänkta målgruppen för vårt arbete är främst pedagoger och specialpedagoger som arbetar med olika inriktningar inom skolvärlden inte endast inom Montessoriskolor.

### 1.3 Uppsatsens disposition

I kapitel två redovisas vår genomgång av relevant litteratur i förhållande till områdena vi valt att studera. För att finna denna litteratur har vi använt oss av olika sökvägar. Vi har utnyttjat bibliotekspersonalens kompetens, Akademiska bokhandeln, vi har sökt via Internet och även tagit del av de referenslistor som finns i all litteratur vi läst. Kapitel tre innehåller den empiriska delen med beskrivning av hur vi gjort vår undersökning. Därefter följer kapitel fyra med resultatet av vår undersökning. I kapitel fem följer vår diskussion och i kapitel sex vår sammanfattning av studien.

## 2 Litteraturgenomgång

Utifrån det specialpedagogiska perspektivet på Montessorimiljön har vi valt litteratur inom olika områden. Litteratur om Montessoripedagogiken med en beskrivning av Maria Montessoris grundtankar, begrepp och syn på lärarrollen samt även den förekommande kritiken. Perspektiv på specialpedagogik och specialpedagogens arbetssätt, historiskt sett och i nutid, åskådliggörs av ett flertal olika författare. Därefter följer litteratur där lärandets innebörd, synen på lärande och elevernas delaktighet beskrivs. Slutligen följer olika författares åsikter om begreppet, en skola för alla, med de intentioner som finns och de svårigheter skolan står inför.

### 2.1 Montessoripedagogik

För att ge en bakgrund till den pedagogiska miljö vi valt att studera vill vi ge en inblick i denna pedagogiks födelse, fortskridande samt även den kritik som framkommit genom åren. Montessoripedagogiken grundlades av Maria Montessori. Hon föddes 1870 i Italien som det enda och mycket efterlängtade barnet (Signert, 2000). Hon började dock inte sin bana inom det pedagogiska arbetsfältet utan istället tog hon en läkarexamen och blev genom detta Italiens första kvinnliga läkare, år 1896. Vid denna tidpunkt var det italienska samhället mycket mansdominerat så detta skapade stor uppståndelse. Under sin tid som läkare kom hon i kontakt med många barn som var mentalt handikappade och som befann sig på sinnessjukhus, utan att få någon som helst stimulans (Wennerström och Smeds, 1997). Hon menade att dessa barn kunde utvecklas om de bara fick rätt slags material. Vid denna tid inrättades även ett pedagogiskt institut i Rom där Maria Montessori blev institutionschef och genom detta kunde hon börja utveckla de mentalt handikappade barnen som hon längtat efter. På det viset startade hennes intresse för undervisning (Signert, 2000). Hon började nu utveckla olika sorters sinnestränande material efter att ha observerat hur den franske läkaren Seguin använde sig av materialen när han tränade de, som man kallade bildbara sinnesslöa barnen. Även en annan fransk läkare vid namn Itard kom att prägla hennes fortsatta arbete, han visade på tanken att observera barnen (a.a.). Båda dessa läkare ansåg att all vår kunskap kom via våra sinnesintryck (Montessori, 1948/1998), vilket även Maria senare anammade. Det var också dessa två läkare som kom att påverka henne allra mest och de som hon kom att beundra allra mest (Egidius, 1999). Den nya pedagogiska modellen (Signert, 2000) som hon senare kom att arbeta efter skapades någon gång mellan 1907 och 1909 då hon fick möjlighet att pröva deras metoder även på de vanliga barnen på daghemmet Casa de Bambini. Dock var det förmodligen också ett flertal andra som kom att prägla hennes syn på pedagogik som Ellen Key, Rousseau, Fröbel och Dewey med sin idé om ”learning by doing” skriver Egidius (1999).

Utbildning är en naturlig process som spontant äger rum hos den mänskliga individen, och inte genom lyssnandet till ord utan genom experimenterande med omgivningen (Montessori, 1946/1998,s.95).

Hon tillhörde även den tidens reformpedagoger vars kännetecken är att alltid ställa barnet i centrum (Stensmo, 1994) då det gäller utbildning. Den utbildningsfilosofi som kännetecknar dessa är progressivismen. Enligt denna filosofi ska den vuxne ta fasta på barnens behov och intressen, se barnet som en helhet samt även ta fasta på barnets inneboende nyfikenhet och vetgirighet. Kunskapen ska vara signifikant det vill säga, att genom egen erfarenhet av problemlösning och knyta an till deras erfarenheter, samt vara en del av livet. Lärarens



uppgift är att vara en rådgivare, vägledare och samarbetspartner i barnens läroprocess. Skolan ska även uppmuntra till samverkan i grupp eftersom vi är sociala varelser och främja samarbete med aktiv elevdelaktighet, skriver Stensmo (1994). I Sverige introducerades inte denna pedagogik (Montessoritidningen, nr.6, 2004) förrän 1920 och då endast i de större städerna. Kritiska röster bland dåtidens pedagoger oroade sig för att denna pedagogik krävde för mycket, att barnen fick lära sig att läsa redan vid tre, fyra års ålder kunde vara skadligt för deras hälsa. Först (Montessoritidningen, a.a.) efter andra världskriget tog spridningen av Montessoriskolorna fart då det började satsas mer på barnen i samhället. När läroplanen för grundskolan, Lgr 80, (Utbildningsdepartementet,) kom skrevs det om individualisering och alternativa undervisningsformer, samtidigt som den första svenska Montessoritutbildningen startades, vilket ökade intresset ännu mer för denna pedagogik. Nu är det den största (Montessoritidningen, nr.5, 2004) men även den snabbast växande alternativa pedagogiken. Frågan är dock om den idag är en alternativ pedagogik (a.a.).

Den är inte bara de fristående skolornas pedagogik utan används också i ett växande antal kommunala skolor. Därtill har den – och det är kanske viktigast av allt – varit en kraftfull inspirationskälla för de två senaste läroplanerna Lpo 94 och Lpo 98 (Montessoritidningen, 2004, nr. 6. s 16).

Olika grundtankar kännetecknar Montessoripedagogiken och ska ungefär se likadana ut på alla Montessoriskolor var helst i världen man befinner sig. Nedan följer några av de vanligaste, alla går på olika sätt in i varandra vilket gör det svårt att rubricera dem. Det som genomsyrar hela hennes filosofi är att alltid sätta barnet i centrum, (Montessori, 1949/1992). Maria Montessori hade en stor respekt för barnet men även en vördnad inför livet vilket tydligt framkommer i hennes filosofi (a.a.).

### **2.1.1 Kosmiska planen/helheten**

Den kosmiska planen är ett nyckelbegrepp inom Montessoripedagogiken där sammanhanget inte detaljerna är det som har betydelse (Montessori, 1949/1998). Denna idé om den kosmiska undervisningsplanen fick hon från Fröbel. I själva begreppet finns en vördnad för naturen. Maria Montessori menade att barnen måste lära sig att allting hör ihop, att det som redan har hänt och allt som sker idag är sammanflätat, (Wennerström och Smeds, 1997). All undervisning bygger därför på helhetstanken med ett holistiskt perspektiv. Av den anledningen måste vi alltid låta barnen se helheten i allt vi gör med dem. Allt ska utgå från denna helhet för att sedan gå ner på delarna eller detaljerna.

We shall walk together on this path of life, for all things are path of the universe, and are connected with each other to form one whole unity (Montessori, 1948/ 1989,s.6).

Vi måste därför göra barnen nyfikna och inspirera dem att vara en del av denna helhet (Wennerström och Smeds, 1997) genom förståelsen om att även vi människor påverkas av vår omgivning för att kunna trygga vår arts överlevnad. Vi måste även visa på hur allting startat en gång och hur vi precis som allt annat levande på vår jord påverkar den fortsatta utvecklingen (Montessori, 1949/1998) vare sig det gäller matematik, språk, zoologi eller vad som helst. Genom detta kan vi skapa en större nyfikenhet hos barnet så att det kan känna en större tillfredsställelse när vi påvisar att de också är en del i universum uttryckte Maria Montessori (1948/1989). Hon ansåg att vi på detta sätt kunde få dem att fundera kring livet och dess mening. Om vi bara lever här för vårt eget höga nöjes skull eller om vår existens har en annan mening. Funderingar som även kan skapas (a.a.) då, är varför det finns osämja i världen, vad som är på gott eller på ont och hur kommer det att fortsätta. Dessa tankar var inte

heller något som skulle väntas med tills de blev äldre, utan sexårsåldern menade hon var den allra bästa åldern för att väcka deras funderingar. På detta sätt hade hon uppfattningen, skriver Signert (2000) att vi också kan visa barnen att vi måste arbeta för att skapa sammanhållning, eftersom allt vi gör återverkar på oss själva och vår egen miljö. Barnet måste dock först ges möjlighet att få lära känna sin egen personlighet, eftersom de först då förstår sig själva gentemot omvärlden kan möta andra och samspela i grupper genom samtal och samarbete, fortsätter de (a.a.).

### 2.1.2 Konkretion/motorik

Wennerström och Smeds (1997) skriver att Maria Montessori var en föregångare vad det gäller förståelsen för rörelsens betydelse vid den psykiska utvecklingen samt påverkan av barnens sociala förmåga genom densamma. Montessori menade även, skriver de vidare, att barnens koncentrationsförmåga ökade om de fick använda sina händer vid inläringen. Därav ansåg hon att händerna var själens verktyg, liksom intelligensens viktigaste instrument. Vi vuxna måste anpassa omgivningen efter barnens behov av rörelse så att vi inte hämmar denna lust (a.a.). Detta kräver att vi iordningställer föremål som de kan hantera och som lockar dem till aktiviteter, enligt Maria Montessoris uppfattning, (Montessori, 1948/1998). Hon menar att vi inte förstått barnets behov att vara aktiv därför har vi ofta förhindrat dessa störande aktiviteter.

Kroppsrorelsernas uppgift är att betjäna hela människan och hennes liv i förhållande till yttrevärlden (Montessori, 1949/1992,s.132).

Utan rörelse sker heller inga framsteg som leder till mental hälsa ansåg hon (Montessori, 1946/1998) I denna strävan att fullborda kroppens olika rörelser är de praktiska vardagsövningarna något som det läggs stor vikt vid. Hon menade att om nu samhället ville att skolan skulle vara obligatorisk så var det tvunget att göra den mer praktisk. De praktiska vardagsövningarna är utformade för att lära barnen hantera de saker som vanligtvis hanteras i vardagen, därav kan dessa se väldigt olika ut i olika länder (Signert, 2000). Svårigheterna på övningarna ökas även vid stigande ålder från att ha varit att hälla mjölk till att kanske laga ett cykeldäck. Hon var övertygad om (Montessori, 1948/1989) att barnen endast kunde lära sig av sin egen aktivitet, de kunde inte dra nytta av andras. De praktiska övningarna främjar dock även de sociala kontakterna ansåg hon, (Montessori, 1976/1992) både genom det sätt de är organiserade samt uppgifternas karaktär. Montessori anses vara en av de som först insåg vikten av det kollektiva arbetet för att främja den intellektuella utvecklingen. Något som de även lär sig genom dessa övningar är hänsynstagande gentemot föremålen eftersom dessa alltid har någon form av inbyggd felkontroll, vilket hindrar dem att slutföra sin uppgift. Likaså tränas (Montessori, 1976/1992) förmågan av att vänta och att inte omedelbart kunna tillfredsställa de egna önskemålen eftersom dessa ofta kan stå i konflikt med verkligheten när materialen är få. Genom detta tvingas de även se till andra människors behov. Maria Montessori påpekade (Montessori, 1938/1998) att det ständigt förekommer övergrepp av oss vuxna som bestämmer över barnens liv utan att fråga eller ta hänsyn. Vi talar på detta sätt indirekt om att deras handlingar inte är värdefulla. Denna känsla av oförmåga som vi utsätter barnen för avskräcker dem från att ens vilja försöka anstränga sig. Mer nedslående än ”jag kan inte” finns inte menade hon (Montessori, 1938/1998). Därför var en av hennes ledord ”...Hjälp mig att göra det själv” ( Montessori, 1949/1998, s.143).

### 2.1.3 Individualisering/samarbete

I början när barnen är mindre arbetar de företrädesvis på egen hand (Montessori, 1976/1992) och iakttar de andra i sin omgivning men så småningom börjar de samarbeta. För att främja detta är alltid barnen inom en grupp i olika åldrar, vilket ökar tryggheten och stimulerar till fortsatt utforskning i miljön för de lite yngre. De äldre hjälper eller deltar även i de yngre barnens aktiviteter på ett helt naturligt sätt och istället för att skapa konkurrens mellan dem råder ett stort samarbete enligt Maria Montessoris observationer (a.a.).

En bra Montessoriklass är kort sagt scen för en lång rad olika kollektiva aktiviteter (Montessori, 1976/1992, s.57).

De lär sig även att hela tiden respektera andras personligheter. Barnen måste alltid träna sig själva på att gå vidare efter sin egen plan och individuella förmåga (Montessori, 1948/1998). Menar hon. En inre trygghet är dock nödvändig (Montessori, 1976/1992) ansåg hon, detta för att barnet ska kunna se meningen med sin existens, hitta sin egen identitet, kunna nå självständighet och möjligheten att handla meningsfullt. Läraren kan hjälpa (Signert, 2000) barnet att klarlägga och att orientera det men förvärvandet av sina kunskaper måste ske genom dess egen aktivitet. Barnen måste istället ges möjlighet att tänka självständigt (Montessori, 1949/1992), vilket bäst sker när de arbetar ensamma i sin egen takt och utan att bli avbrutna av onödiga raster. Samtidigt förekommer aktiviteter som förvisso är enskilda men som är till för gruppens bästa som exempelvis dukning, vattandet av blommorna eller annan skötsel i miljön.

### 2.1.4 Frihet och ansvar

Begreppet frihet var för Maria Montessori en väl strukturerad frihet för barnet men inom vissa ramar (Wennerström och Smeds, 1997). Det skulle vara en frihet i barnens fostran men dock inte från fostran. Barnen ska däremot inte ha mer frihet än de kan klara av utan denna måste hela tiden växa i takt med barnets utveckling eftersom den bygger på självdisciplin och respekt inför denna frihets gränser, skriver de vidare (a.a.).

Respekt för andra människor och för miljön kommer som en naturlig biprodukt av den frihet som de upplever inom gemensamhetens ram ( Montessori, 1976/1992,s.143).

Något som genomsyrar hennes böcker är viljan att ge barnet den frihet den behöver för att bli en självständig individ men denne frihet kan endast erövrats genom barnens egen erfarenhet i sin omvärld, enligt Maria Montessori själv (1976/1992). Hon menade att barnens fria val av aktivitet gör att det ställs inför olika alternativ och som genom detta lär det bli självständigt. Maria Montessori ansåg att om barnen ska ha behållning av undervisningen så måste den vara en hjälp för deras självständighet (Montessori, 1948/1998) och ett barn kan aldrig bli fritt om det hela tiden är beroende av andra. Ett av de viktigaste målen ansåg hon vara just detta att barnen skulle bli oberoende av oss vuxna, (Signert, 2000). Vi måste då vara lyhörda för barnens vilja att upprepa sina färdigheter gång på gång tills de själva anser sig behärska dem (Wennerström och Smeds, 1997). Dessa skriver också att i Montessoriskolan stöds barnen i sin strävan mot självständighet genom alla anpassade material och miljöer, samt genom att ge dem tid att slutföra sina aktiviteter som de har påbörjat. Hon ansåg också (Montessori, 1949/1998) att om vi lämnade barnen att fritt agera i den förberedda miljön så fick vi vuxna se andra möjligheter och originella inlärningsmetoder som vi inte kunnat förutse men som var väl så bra. För stor individuell frihet kan dock skapa kaos (Montessori, 1976/1992) men det är vi vuxna som hela tiden ska observera barnen och leda dem rätt. Sann frihet menar hon,

skriver Gettman (1987) är att ha full kontroll över sitt eget öde vilket innebär att arbeta mot långsiktiga mål, och att förstå konsekvenserna över de egna valen.

### **2.1.5 Hjälptill självhjälpt/självförtroende**

Maria Montessori hade uppfattningen att den hjälp vi ger barnet genom att låta det utvecklas i frihet medför både självständighet, självförtroende samt en förmåga att kritiskt granska. Hon menade att barnen ska ges möjlighet och uppmuntran att fullfölja sina aktiviteter tills de behärskar dem utan inblandning och hinder av oss vuxna. Hon uttryckte åsikten att (Montessori, 1938/1998) till och med att onödig hjälp är det första förtryck som vi utsätter barnet för. Istället ska vi noga iaktta barnet och bli medvetna om ifall eller när de behöver hjälp. Att hjälpa barnet till att på det viset hjälpa sig själv är en hörnsten inom Montessoripedagogiken. För att kunna lyckas med detta krävs att vi förbereder deras miljö och tar hänsyn till de begränsningar, men även möjligheter som varje barn har, skrev hon.

I barnens liv förekommer ständiga ingrepp från vuxna, mäktiga varelser, som kan bestämma över dess liv utan att ens fråga det, utan att ta hänsyn till det, och som visar det att dess handlingar inte har något värde (Montessori, 1938/1998, s.122).

Maria Montessori ansåg att hennes metod (Gettman, 1987) även ger barnet redskap för livet i det långa loppet och ger barnen större valmöjligheter, vilket även det minskar beroendet av andra. Den allra viktigaste gåvan (Montessori, 1948/1998) vi vuxna kan ge barnen är tid. Tid till att upptäcka och upprepa om och om igen det som de behöver träna på och som ännu inte är befäst. Vi måste ge varje individ möjligheter att förverkliga sina egna möjligheter, var hennes åsikt (a.a.).

### **2.1.6 Den förberedda miljön**

En mängd skiftande saker är utmärkande för denna miljö. Rummen ska vara vackra, tilltalande och anpassade efter barnens olika behov i olika åldersgrupper (Wennerström och Smeds, 1997). När denna miljö skapas (Montessori, 1976/1992) bör vi alltid ta hänsyn till barnens begränsningar men även deras möjligheter. Eftersom miljön ska ge utvecklingsmöjligheter på alla plan psykiskt, fysiskt, andligt, intellektuellt, socialt och känslomässigt måste den vara väl genomtänkt. Rummen ska vara stora för att på detta sätt tillåta mycket rörelse och stimulans från de andra barnen. Stora golvytor ska finnas för att ge möjlighet till att arbeta liggande på golvet. Signert (2000) skriver att rummen ska vara indelade i olika avdelningar för olika aktiviteter, samt skapa möjlighet att både arbeta i grupp och enskilt. Den förberedda miljön (Montessori, 1976/1992) ska enligt Maria Montessori på alla sätt stimulera barnens intresse för olika målmedvetna aktiviteter som de är i behov av för sin egen fortsatta utveckling. Av den anledningen måste också denna miljö vara tillrättalagd så att barnet kan utföra varje aktivitet utifrån sin egen förmåga och i sin egen takt. De ansvarar även själva för sin miljö, håller i ordning bland materialen och dammar hyllorna. Barnen sköter även växter och djur som alltid ska finnas där, dels för att skapa trevnad men även för att få barnen att ansvara och vårda allt levande (Montessori, 1948/1998).

Miljöns inflytande på barnen är omedelbart. Om den inte sköts ordentligt kommer inte några effektiva och bestående resultat att erhållas över huvud taget, varken fysiska, intellektuella eller själsliga (Montessori, 1949/1998, s.241).

Även organisation, ordning och rutiner är en nödvändighet för att gemenskapen ska fungera på ett tillfredställande sätt var hennes övertygelse (Montessori, 1976/1992). I detta innefattas

även regler som behövs för att skapa en god miljö till alla. Dessa regler ska inte vara ett utslag av den vuxnes auktoritet utan från dess önskan att ge varje barn frihet att självständigt på ett bra sätt kunna arbeta i denna miljö. Den individuella friheten får dock aldrig inskränka sig på de andra barnens och störa dem menade hon (a.a.), respekten inför andra är ett grundläggande drag inom Montessoripedagogiken och är noga att följas. Av denna anledning (a.a.) ska det även alltid finnas en avskild plats att uppsöka. I den förberedda miljön ligger på det viset även en uppmuntran när det gäller den sociala utvecklingen därför att barnen av nödvändighet alltid måste visa hänsyn både till de föremål och även de människor som befinner sig där, enligt Maria Montessori (a.a.). Hänsyn måste beaktas när det gäller materialen som oftast endast finns i en upplaga och alltid ska ställas tillbaka på rätt plats innan nästa barn kan ta vid (Wennerström och Smeds, 1997).

Materialen är en mycket stor del av Montessoripedagogiken för de små barnen. De ska alltid gå från det mycket konkreta till det alltmer abstrakta och alltid med felkontroll så att barnet kan ha sin frihet att arbeta självständigt och utan alltför mycket inblandning av oss vuxna, ansåg hon (Wennerström och Smeds, 1997). Materialet ska träna mycket rörelse liksom att innefatta alla deras sinnen (Gettman, 1987). Maria Montessori kunde inte nog poängtera miljöns betydelse (Montessori, 1948/1998), hon menade att i en lugn, harmonisk, trygg och kärleksfull miljö fanns allt som behövdes för barnens möjlighet till att utvecklas mot goda samhällsmedborgare. För att varje barn skulle ges möjlighet att arbeta ostört i sin egen takt är arbetspassen i Montessoriskolor långa och utan småraster som avbryter barnens koncentration, skrev hon (a.a.). I den förberedda miljön är även läraren av största vikt (Signert, 2000) genom att stimulera de oroliga barnen, visa förståelse och respekt för alla barn så att de ska känna sig viktiga, samt att inte störa dem som redan arbetar. Maria Montessori (1949/1992) ansåg att om undervisningen skulle vara anpassad för vår mänskliga natur, då hade den inte grundats vare sig på fasta studieplaner eller på några schema.

### **2.1.7 Lärarrollen**

Lärarrollen är något Maria Montessori ofta tar upp i sina böcker. Den kan tyckas vara passiv om den jämförs med andra lärare, skriver hon (Montessori, 1946/1998) men den kräver en mycket aktiv förberedelse. Iordningställandet av alla material och den omgivande miljön är det som är mest väsentligt innan barnen befinner sig där. Genom detta kan läraren väcka de flesta barnens intresse, men de som fortfarande irrar omkring måste läraren locka till arbete och locka fram intresset hos på något annat sätt, tillägger hon (a.a.). När de slutligen hamnat i koncentration kring ett arbete ska läraren genast dra sig undan och inte störa (a.a.) Lärarrollen bör inte vara av det undervisande slaget, ansåg hon (Montessori, 1976/1992) utan istället vägledande. Hon använde inte heller ordet lärare utan föredrog uttrycket handledare. Hon ansåg att utbildningen alltid borde vara en hjälp för själva livet och då var det barnet som skulle vägleda oss istället (a.a.).

...undervisning inte är något som läraren gör; den är en naturlig process som utvecklas spontant inom människan. Resultatet uppnås inte genom att lyssna till ord, utan tack vare erfarenheter där barnet reagerar på sin omgivning. Lärarens uppgift är inte att tala utan att ställa i ordning en ändamålsenlig miljö som stimulerar barnen att ta till sig kunskaper och öva sig i olika färdigheter (Montessori, 1949/1992, s.19).

Montessorilärarens främsta uppgift är alltid att tillhandahålla en förberedd miljö som stimulerar aktiverar och ger barnen många erfarenheter enligt Maria Montessori själv (Montessori, 1949/1992). En bra Montessorilärare ansåg hon, enligt Wennerström och Smeds (1997) har även en tro på att barnet har en egen vilja och drivkraft att utveckla sig själv.

Läraren måste vara noga med att se varje barn och ta vara på var och ens egen inneboende förmåga och kraft samt att försöka förstå hur varje individ tänker. Hon skriver även om (Montessori, 1949/1992) kroppsliga defekter som börjat uppmärksammas och menar att vi borde fråga oss om barnets intellekt hotats eller kanske även skadats av olämpliga eller felaktiga undervisningsmetoder. Maria Montessori skriver i sin bok *Barnasinet* (a.a.) att vi vuxna ska vara barnen behjälpliga som en tjänare inför sin herre för att hålla igång deras arbete. Hon menar att ingen blir kunnig genom att enbart lyssna utan varje människa kräver både praktiskt arbete samt erfarenhet, samt kopplar detta till vuxenlivet och ifrågasätter om någon skulle vilja bli behandlad av en läkare med enbart teoretiska kunskaper. Läraren måste alltid (Montessori, 1976/1992) respektera varje barns personlighet och försöka förstå var och ens utvecklingsbehov men även visa uppskattning för de prestationer som barnet genomför. Malm (2003) anser att det både finns en pedagogisk och en filosofisk grundsyn hos Montessorilärare.

My personal conclusion is that the strength of the Montessori method of education lies in the focus on philosophical awareness, the holistic approach and a genuine ethic of care (Malm, 2003, s.181).

Maria Montessori skriver (1938/1998) om den passive läraren som inte hindrar barnet från att handla själv, detta genom att hålla tillbaka sin egen auktoritet och verksamhetslust. En lärare som gläds åt barnens framsteg men trots det inte själv tar åt sig något av den äran. Barnens egen personlighet måste var och en ges möjlighet att bygga upp genom egna erfarenheter i den strukturerade och tillrättalagda miljön menade hon, (Signert, 2000). För att möjliggöra detta var observationer något av de allra viktigaste uppgifterna i lärarrollen eftersom alla upptäckter och exakta vetenskaper hade utvecklats just genom observation (a.a.). På detta vis (Wennerström och Smeds, 1997) kan barnen ges inspiration och stöd för sitt fortsatta arbete. Genom observationerna kan även arbetet planeras och organiseras utifrån kursplaner och scheman för att ge barnen de tydliga ramarna inom vilka de sedan har sin egen frihet. Inom Montessoripedagogiken menar Malm (2003) finns en tydlig bild av hur en lärare ska vara, vilket underlättar relationer med de övriga pedagogerna eftersom de på detta viset aldrig behöver förklara hur och varför de gör på ett visst sätt. Även här ger Maria Montessoris filosofi en grund att stå på såväl praktiskt som teoretiskt.

They have no difficulties in defining and discussing how, what and why they do certain things. They also have a clearly defined teacher's role. The philosophy is well grounded in their daily activities. Respect for the child and freedom are two central concepts; there is a genuine care and concern for the students (Malm 2003, s. 175)

Malm (2003) uttrycker också åsikten att Montessorilärarna involverar barnen på annat sätt än traditionellt. De arbetar på ett mer glädjefullt och använder lärandet på olika sätt, där all form av aktivitet anses viktigt. Det är inte som i den traditionella skolan, menar hon, där barnen först ska arbeta och efter det få göra något roligt.

### **2.1.8 Kritik**

Montessoripedagogiken har alltid fått ta emot kritik från olika håll. Den första och förmodligen den största (Signert, 2000) var den hon fick 1914 av William Heard Kilpatrick en professor i USA som skrev en kritisk bok om hennes pedagogik. Han ansåg att hennes psykologiska teorier var förlegade och att hennes teorier var alldeles för lika andra stora föregångare inom pedagogiken. Kilpatrick ansåg (Hainstock, 1978/1999) att läraren skulle ha en fullständig kontroll över sina elever det gick inte an att bara iaktta elevernas självstyrda inläring menade han. Han ansåg även att stimulansen för lärandet måste komma någonstans

utanför barnet och att elevernas spontana intresse eller sinnessens pedagogik inte kunde ha någon betydelse i lärandet. Det förekom även motsättningar mellan olika pedagogiska åsikter som exempelvis med John Dewey, vilken var den främste progressive pedagogen i USA vid denna tidpunkt. Hans åsikt stod i raka motsatsen till Montessoris egen verklighetsorienterade tidiga inläring. Även inom de egna leden (Signert, 2000) fick hon kritik i USA, vissa ansåg att barnen fick börja i skolan alldeles för tidigt vilket både var ett hot mot familjen och ekonomin. De höll inte heller med om att det var bra för så små barn att lära sig räkna, skriva och läsa. Även hennes didaktiska material, skriver Hainstock, (1978/1999) ansågs alltför dominerande och begränsande av kritikerna liksom hennes okuvliga envishet att ha fullständig kontroll över såväl lärarutbildningen som allt skrivet material. Det största problemet för denna pedagogik har varit att de människor som arbetat inom den istället för att skapa harmoni varit oförmögna att dela med sig av sin kunskap och idéer för att på det viset berika andra. Även tolkningen av metoden har skapat motsättningar (a.a.).

Det faktum att Montessorirörelsen inte dött ut under detta andra liv är ett högt betyg, inte så mycket till dagens Montessoriförespråkare som till Maria Montessoris nyskapande idéer. Hennes syn på utbildning är lika livskraftig idag som den var för sjuttio år sedan. Man kan hävda att den överlever inte tack vare sina anhängare, utan trots dem (Hainstock, 1978/1999, s. 54).

I kritiken ligger även (Hainstock, 1978/1999) det faktum att hon så småningom upphörde både med sin forskning och sina experiment för att nöja sig med det hon åstadkommit och mer bara förmedlade denna affärsverksamhet ut i en stor del av världen. Maria Montessori som började som en iakttagare vilken alltid insåg behovet av förändring och en ständig utveckling upphörde att utveckla sig och hennes pedagogik blev en "helig ko", skriver Hainstock (a.a.). Maria Montessori själv bemötte (Signert, 2000) dock mycket sällan kritiken emot henne för hon menade att om hon hela tiden skulle klättra ner från sin stege och förklara så skulle hon aldrig komma någonstans. I Sverige har också Klas Roth (Roth, 1995) under senare tid kritiserat hennes pedagogik på ett liknande sätt som Kilpatrick. Han var lika kritisk till att läraren skulle vara passiv, observerande och inte undervisande. Han ansåg att barnet endast blir fri genom läraren istället för utan den och efterlyste mer dialog mellan dem, annars lär de sig inte att tänka kritiskt menade han. Han kritiserade också sinnesträningen starkt, vilken han ansåg ha fått för stora proportioner när det gällde den intellektuella utvecklingen. Montessoris pedagogik var för ålderdomlig och ensidigt riktad mot den intellektuella förmågan, tillade han också (a.a.). Han ansåg att den praktiska, sociala och konstnärliga verksamheten borde stimuleras. Även Gitte Malm (2003) som har gjort den första svenska doktorsavhandlingen om Montessori har viss kritik att ge. Hon har funnit genom sin undersökning att Montessorilärarna själva anser att pedagogiken har stagnerat och behöver förnyas. Det råder även ett visst oliktankande inom de olika Montessoriu utbildningarna.

## 2.2 Specialpedagogik

Enligt Brodin och Lindenstrand (2004) är det inte enkelt att definiera specialpedagogik eftersom det är ett tvärvetenskapligt ämne. Det består av teorier och kunskaper från olika discipliner, till exempel, psykologi, sociologi, pedagogik och medicin. De menar också att det ofta blir diskussion om vad som är skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik. Även Haug (1998) anser att det ofta är oklart vad som avses med de termer och begrepp som beskriver specialundervisning. Atterström och Persson (2000) skriver att definitionen av vad som är specialpedagogik ändras efter den rådande samhällssynen samt förekommande lokala betingelser. De anser att det endast är vissa definitioner som är statiska när det gäller specialpedagogik. Tideman, Rosenkvist, Lansheim och Ranagården (2004) menar att det finns en sorts identitetskris mellan vanlig pedagogik och det speciella kring

specialpedagogiken och problemet blir att definiera och avgränsa innebörden av begreppet specialpedagogik. Enkelt uttryckt menar Brodin och Lindenstrand (2004) att specialpedagogiken skulle kunna beskrivas som åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker för att ett barn ska tillgodogöra sig undervisningen. Tolkningen av detta skulle då bli att specialpedagogik är en förfining eller fördjupning av pedagogik. Brodin och Lindenstrand (a.a.) anser å andra sidan att specialpedagogik endast i exceptionella situationer är en absolut spetskompetens som är nödvändig för att barnets problem ska kunna lösas. De menar att en del av det som kallas specialpedagogik egentligen är god vanlig pedagogik som alla pedagoger utövar. Carlbeckkommittén (SOU, 2004:98) hävdar dock att specialpedagogiken kan ses som ett komplement till den allmänpedagogiska verksamheten. De menar att samspelet med den ger bidrag för en bättre analys bland annat gällande skolorganisation och resursfördelning. Jakobsson (2002) menar att det är ställningstagande på kommun- och skolenhetsnivå samt konsekvenserna av ekonomiska, politiska och organisatoriska beslut som styr det specialpedagogiska bemötandet.

Tideman m.fl. (2004) anser att specialpedagogiken reproducerar vårt existerande samhälle vad det gäller status och klass, vilket gör dess uppgift motsägelsefull eftersom den innebär att både acceptera och motverka olikheter. I denna fråga hävdar Haug (1998) att alla pedagoger ska besitta kunskaper för att kunna undervisa alla elever. Även Vernersson (2002) anser att alla som i sin yrkesroll kommer att arbeta med barn bör i sin utbildning ha tillägnat sig en grundläggande förståelse och kunskap om specialpedagogik. Enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) är det inte heller bara någons ansvar utan där står att alla inom skolan ska hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd och genom samverkan skapa en god lärandemiljö som stimulerar till utveckling. Fishbein och Österberg (2003) menar att eftersom specialpedagogiken är flervetenskaplig och uppbyggd av flera discipliner innebär det att samverkan måste ske för att skapa en utvecklande verksamhet för barnen. Vi måste se helheten eftersom ingen kan vara expert på alla områden. Specialpedagogiken kan vara en kopplingspedal mellan de individuella, biologiska och psykiska förutsättningarna kontra fysiska och sociala anpassningar menar de vidare. Persson (2001) menar att ett beroende kan ses mellan pedagogik och specialpedagogik. Med specialpedagogiken i närheten kan pedagogiken dra snävare gränser för "det normala". Specialpedagogiken däremot måste för att motivera sin existens visa vad speciella lärare gör med speciella elever, detta för att få klienter.

...i riktning mot att pedagogik och specialpedagogik bildar ett slags kommunicerande kärn och just häri kan kanske dilemmat utläsas tydligast, nämligen att man gärna tänker kvantitativt om förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik. Detta innebär att man ofta tvingas isolera eller framhålla "det speciella" för att kunna se "det generella" i (special) pedagogiken ( Tideman m.fl. 2004, s. 235).

Specialpedagogik betraktas enligt Persson (2001) som en praktisk verksamhet, vilket beror till en del på att specialpedagogiken setts som teorilös. Detta är en sanning med modifikation eftersom all praktisk pedagogisk verksamhet bygger på någon teori. Ett annat dilemma för specialpedagogiken är att den ofta legitimeras och bidrar till segregering åtgärder. Inom specialpedagogiken finns enligt Nilholm (2003) tre olika perspektiv, det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet.

Det kompensatoriska perspektivet menar han har en negativ och en positiv sida. Den negativa sidan är urskiljandet, avnormaliseringen och uppfattningen att problemet ligger i någon egenskap eller oförmåga/förmåga hos individen. En av utgångspunkterna för det kompensatoriska perspektivet är just avgränsningen av olika grupper. Detta synsätt är inriktat



på att barnets eventuella brister kan tränas bort och att barnet ska anpassas till omgivningen. Det positiva med detta synsätt har varit att extra resurser satsats på dessa grupper och att det ofta skapats olika undervisningssituationer anpassade efter deras behov, ett kompensatoriskt perspektiv. Det kompensatoriska perspektivet är fortfarande dominerande enligt Nilholm (2003).

Det kritiska perspektivet beskriver Nilholm (2003) som ett ideologikritiskt synsätt. Här läggs fokus på samhällets sätt att hantera de olikheter som finns hos barn. Synen på kunskap är att den är relativ i förhållande till sociokulturella och historiska omständigheter. Även olika gruppers intresse påverkar synen på kunskap. Anhängare av det kritiska perspektivet hävdar att redan begreppet specialpedagogik är felaktigt eftersom det gör en uppdelning i normala och icke normala. Var går då gränsen för vad som är normalt eller inte, frågar sig Atterström och Persson (2000). De anser att om vi ska kunna använda oss av detta förhållningssätt krävs både kunskaper och teoribildning om skiftande funktionshinder och kompetenser samt om problem och möjligheter vilka kan uppstå vid elevernas skolgång. Specialpedagogikens marginaliserande och värderande är dock inte önskvärt enligt det kritiska perspektivet skriver Nilholm (2003). Anhängare till detta perspektiv menar även att diagnostiseringen endast är en fördel för skolan då den kan behålla sitt traditionella sätt att undervisa. De menar även att det inte genom forskning visats att diagnostiseringen gjort de specialpedagogiska verksamheterna mer effektiva. Istället är integrerad undervisning att föredra. Saloviita (2003) anser att en stor del av det som är den traditionella specialpedagogikens resonemang med diagnoser, tester och dylikt förlorar sin betydelse när vi ger barn i speciella behov undervisning inom den allmänna skolans ram. Det är då inte längre av betydelse att betona olikheter eller avvikelser utan istället blir detta en utmaning att få barnet att kunna delta likvärdigt, oberoende av dess svårigheter. Tideman m.fl. (2004) hävdar dock att den diagnostiska kulturen inom skolan är stark och förstärker uppfattningen om att problemen som finns ägs av individen. Atterström och Persson (2000) anser att om vi ändå ska diagnostisera våra elever borde vi även diagnostisera skolan.

Dilemmaperspektivet är enligt Nilholm (2003) inte så vanligt som de andra perspektiven. Dilemman är motsättningar som egentligen inte går att lösa men kräver ställningstagande. I detta perspektiv betonas motsägelsefullhet och grundläggande komplexitet som finns i skolsystemen. Flera motiv ska bli tillfredställda, arbetsmarknadens behov, grundläggande fostran och att eleverna ska få en någorlunda likvärdig utbildning. Ett dilemma i skolan är att eleverna både ska ha möjlighet att arbeta individuellt och samtidigt få ungefär samma kunskaper och erfarenheter. Även inom skolan finns olika grupper vars olika intressen styr skolans verklighet. Dilemmaperspektivet menar att det viktigaste är att skapa kunskap om hur verksamheter påverkas av olika motsättningar.

Atterström och Persson (2000) anser att vår traditionella intelligenssyn, vilken även specialpedagogiken färgats av, gör våra möjligheter att hjälpa elever i behov av särskilt stöd begränsade. De kan inte utvecklas optimalt om vi inte ser till deras individuella förutsättningar och kompetens som inte nödvändigtvis finns inom det akademiska kunskapsområdet. De anser att detta synsätt på specialpedagogik befinner sig inom något som de kallar bristmodellen. Denna modell har en tendens att förstärka och kanske även skapa problem som inte existerat tidigare. Denna modell tenderar även att stämpla dessa elever som ”bristande” men även att endast de som har denna stämpling anses ha behov av särskilt stöd. De förespråkar (Atterström och Persson, 2000) istället differentieringsmodellen där det finns en förståelse för att vår mänskliga förmåga är mångsidig och ger lika värde åt all slags färdighet och kompetens. Denna differentieringsmodell väcker även frågan om vi ska skilja

på vanlig pedagogik och specialpedagogik menar Atterström och Persson (2000) vidare eftersom då inte denna pedagogik ses som annorlunda och endast är till för vissa små grupper av elever. Även samhälle och arbetsliv berörs av den specialpedagogiska verksamheten genom stöd i arbetsliv och familjeliv, anpassning av arbetsmiljöer och försök till attitydförändringar. Specialpedagogikens mål är då att personer med svårigheter ska kunna delta aktivt i samhället med både yrkes – och familjeliv (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). I Sverige uppfattar vi specialpedagogik som en hjälp enbart för de elever som av olika anledningar inte klarar skolans krav och mål. I andra länder används specialpedagogiken för elever med särskilt god begåvning eller speciella intressen och tillrättalägger deras utbildning i elit och specialskolor (Pedagogisk uppslagsbok, a.a.)

### **2.2.1 Historik**

Ur ett historiskt perspektiv skapades specialpedagogiken (Nilholm, 2003) på grund av att den s.k. vanliga skolan inte var anpassad för alla olika grupper av barn. I praktiken (Tideman m.fl. 2004) avskildes barn för att kunna underlätta för de så kallade normala barnen. Undervisningssituationen blev genom detta lättare både för lärarna och för de ”normala” eleverna. Enligt Persson (2001) bör specialpedagogikens framväxt ses som en ideologisk och politisk företeelse, en del av demokratiseringsprocessen i samhället. Den var dock motsägelsefull, samtidigt som det förordas en individualiserad undervisning ökade antalet olika specialklasser. Först gällde det barn med olika handikapp som döva, dövstamma och blinda. Senare tillkom skolor för sinnesslöa som ansågs bildbara. Även uppfostringsanstalter för vanartade barn startades. De flesta av dessa specialskolor var internat. Under 1900-talet utvecklades specialundervisningen inom den obligatoriska skolan. Det byggdes upp ett flertal olika specialklasser som skolmognadsklasser, klasser för barn med läs- och skrivsvårigheter och kliniker.

Hela tiden genomsyrades verksamheten av ett egenskapstänkande, (Persson, 2001) det var barnet självt som bar orsaken till sina svårigheter och skulle läras att göra rätt. Efterhand ändrades intresset för barns svårigheter i skolan från inlärningssvårigheter till att mer inrikta sig mot anpassningssvårigheter och så skapades observationsklasser och observationskliniker för att behandla barnen. På senare tid har eleverna som behövt extra stöd av specialpedagog varit kvar i sina vanliga klasser och delvis arbetat enskilt med specialpedagog. Ur det historiska perspektivet har specialpedagogiken betraktats som den hjälp som finns att tillgå för att på något sätt förändra individen skriver Fishbein och Österberg (2003). De senaste intentionerna vad det gäller specialpedagogiken och specialpedagogen är att alla lärare har en förståelse och kunskap om specialpedagogik och att specialpedagogen ska vara en resurs i en skola för alla (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). Carlbeckkommittén (SOU, 2004:98) menar att det specialpedagogiska perspektivet blir ett betydelsefullt redskap för att utveckla ett fungerande samspel mellan både miljön och individen samt åstadkommandet av en god inkluderande lärandemiljö. Specialpedagogik har historiskt sett inte funnits med som ett akademiskt ämne skriver Helldin (2000). Specialpedagogikens historia är även relativt kort och perspektiven på lärande, individualisering, kategorisering och undervisning har under olika epoker skiftat.

## 2.2.2 Specialpedagogrollen

Det råder stor förvirring om specialpedagogrollen enligt Förskolan (nr.6/2004). Tidningen skriver att det är en diffus yrkeskompetens som ingen riktigt vet vad den ska syssla med. Trots detta har Utbildningsdepartementet fått i uppdrag att utbilda ännu fler specialpedagoger, eftersom de är en bristvara. Förskolan (a.a.) skriver att många inte känner till skillnaden mellan en lärare som har en specialpedagogisk kompetens och de som är examinerade specialpedagoger. De som annonserar efter specialpedagoger och sedan anställer dem har inte heller denna kunskap, enligt denna tidning (a.a.). Politiskt sett menar Tideman m.fl. (2004) kan denna satsning på fler specialpedagoger vara en taktisk strategi med motivet att få en garanterad måluppfyllelse genom detta. Vi lever fortfarande kvar i historien (Förskolan, nr. 6/2004) där specialpedagogen förväntas vara den gamle specialläraren trots att det är femton år sedan den utbildningen försvann. Som det är nu råder det oklarheter ute på skolorna menar Tideman m.fl. (2004) om vilken kompetensskillnad som finns mellan de två yrkesgrupperna specialpedagog och speciallärare. Det tycks dock vara så att speciallärarens yrkeskategori som är mycket efterfrågad avskaffades utan att skolan hade beredskap för att möta förekommande problem och svårigheter (Verneresson, 2002). Speciallärarens huvudsakliga arbetsuppgift var enligt Verneresson (1998) undervisning, ofta som klinicklärare i liten grupp eller som klasslärare i olika hjälpklasser. Deras utbildning var inriktad på testning och diagnostisering av olika handikapp. Specialläraren skulle ha god inblick i varierande läromedel och med hjälp av olika undervisningsmetoder skulle barnen anpassas till samhället. Bristerna fanns hos barnen (Verneresson, a.a.). Helldin (2000) menar att utbildningen till specialpedagog är bredare och specialpedagogen ska kunna fungera både som rådgivare, handledare och som undervisare.

Fortfarande förväntas det att allt som har med ordet "special" att göra är någon svårighet som måste kompenseras. Även av kolleger och skolledning (Tideman m.fl. 2004) förväntas av specialpedagogen att den ska arbeta med specialundervisning och det är så det ser ut i de flesta fall fortfarande. De menar också att det är dessa behov som verksamheten har som styr hur den specialpedagogiska kompetensen ska nyttjas. Vilket i sin tur medför en specialpedagogisk flexibilitet för att kunna undanröja hinder men även orsaker som skapar svårigheter i lärandemiljön. Likaså menar de (a.a.) att skolan faktiskt ännu inte har vant sig vid de nya arbetsuppgifter som specialpedagogen enligt den nya utbildningens intention förväntas arbeta med. I förordning SFS (2001:23) står det att för att få specialpedagogexamen skall studenten ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering. Därutöver ska studenten kunna:

- Identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer.
- Kunna möta behoven hos alla elever.
- Genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå.
- Utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer.
- Utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram.
- Vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kolleger och andra yrkesutövare.

- Genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever.

Tideman m.fl. (2004) anser att specialpedagogerna har dubbla uppgifter, dels deras strävan för acceptans av barns avvikelser och försöken att då stötta dessa elever. Men även försök att minimera olikheter och på det viset underlätta vanlig undervisning. Specialpedagogen ska inte heller endast se till de speciella individerna utan även till de normala som fått behov av något särskilt stöd skriver Börjesson (1997). I denna fråga menar Jakobson (2002) att det är viktigt att olika kategorier av skolpersonal kan kommunicera så att stödinsatserna verkligen blir ett stöd och inte ett hinder för delaktighet och lärande. Hon anser att det specialpedagogiska arbetet består av val ofta grundade på svåra och komplexa dilemma, där åtgärdernas för- och nackdelar samt dess konsekvenser vägs mot varandra. Helldin (2000) menar att den nya utbildningen till specialpedagoger inte längre fokuserar på handikappet som sådant eller de tekniker som krävs på grund av dem. Istället ska specialpedagogen fungera som rådgivare samt handledare liksom även som undervisare. Gedigna och breda kunskaper krävs därför både vad det gäller det teoretiska men även en egen praktisk erfarenhet i de processer som kan förekomma vid undervisning, inläring och utveckling.

...den specialpedagogiskt utbildade ska ha gedigna kunskaper om och en ingående förståelse för pedagogiska, sociologiska, lingvistiska och medicinska företeelser och sammanhang (Helldin, 2000, s.10).

Mycket av arbetet är inriktat mot andra vuxna skriver Helldin (2000) och hur verksamhetens mål ser ut, vilka riktlinjer som finns och hur organisationen ser ut. Specialpedagogen ska också kunna leda, förändra och utveckla verksamheter genom att även uppmärksamma betydelsen av all skapande verksamhet. Samverkan med andra är något som framhålls. Enligt Börjesson (1997) kan detta bli svårt, i alla fall mellan specialpedagogen och klassläraren eftersom det kan bli en konflikt om vem som anses mest pedagogisk, bäst som arbetsledare eller vem som är mest professionell. Om specialpedagogen (Ahlberg, 2001) efter avslutad utbildning försöker arbeta för en förändring där hela skolan involveras för stödjande av elever i svårigheter kan det stöta på hinder. Hon menar därför att det inte enbart är lärarnas professionalitet och de ekonomiska resurserna som blir avgörande för hur det stödjande arbetet med elever i svårigheter kommer att utformas. Något som även bör tas i beaktande är den rådande traditionen och den sociala praktiken för att ge någon form av förståelse för dilemman som på detta vis kan uppstå när specialpedagogrollen förändrats. Carlbeckkommittén (SOU, 2004:98) anser att om vi ska arbeta för en inkluderande verksamhet är det specialpedagogens övergripande arbetsuppgift att identifiera och undanröja hinder samt orsaker till förekommande svårigheter i lärandemiljön. Om specialpedagogens kompetens tas tillvara på rätt sätt blir det en värdefull tillgång i arbetslaget, en spindel i nätet som kan väva samman både egna och utomstående kontakter. Helldin (2000) anser dock att specialpedagogerna har en svag yrkesstatus vilket gör det svårt för dem att hävda sig. Armstrong, Armstrong och Barton (2000) skriver att den nya utbildningen till specialpedagoger även var frustrerande för dem som redan var speciallärare eftersom deras yrkesroll blev hotad. De fick genom detta en känsla av att deras tidigare arbete nu var värdelöst. Han menar att om vi nu kommit fram till att det egna klassrummet är den bästa miljön för alla barn så får vi också acceptera att specialpedagogrollen måste förändras.

### 2.2.3 Lärande

Ett flertal av de författare vi har studerat ser på lärande från olika perspektiv och menar att lärande kan ha flera dimensioner. I takt med att vi har expanderat vårt skolsystem (Carlgren

och Marton, 2004) och att nu allt fler går i skolan under en allt längre tid har lärandet som sker i vårt vardagsliv eller arbetsliv blivit mer och mer osynligt. Det är framförallt de formella kunskaperna som är av betydelse numera. Vi har fått ett nytt kunskapsbegrepp skriver de vidare, där kunskapen är som ett isberg där endast en liten del syns ovanför ytan och räknas.

Lärande innebär, enligt min mening, en förändring av något slag hos människan i relation till hennes livsvärld och är ett resultat av alla erfarenheter vi skaffar oss i vårt liv, medvetna såväl som omedvetna. En förändring som gör att vi upplever den värld vi lever i på ett annorlunda sätt än tidigare (Alerby, Kansanen och Kroksmark 2000, s.91).

En grundföresättning när det gäller effektivt lärande menar Normell (2002) är att pedagogerna har en förmåga att skapa goda relationer, främst med eleverna men helst även med föräldrarna. En annan är att bekräfta varje elev och våga utsätta oss pedagoger för det okända. Att hantera de förutsättningar som finns och skapa olika situationer som främjar lärande är dock lärarens pedagogiska uppdrag menar Carlgren och Marton (2004) Skolan har av tradition (Gunnarsson, 1999) alltför ensidigt fokuserat på barns kognitiva utveckling. Detta innebär att barnen alltför sällan får andra delar som är en viktig förutsättning i deras lärande. Även för deras utveckling sett i ett helhetsperspektiv att skapa goda samhällsmedborgare krävs en social – emotionell aspekt vilket många lärare känt en osäkerhet inför. Skolans uppgift är dock att ha läroplanerna och kursplanernas helhet som utgångspunkt skriver han vidare. Läroplanerna har förändrats mot en alltmer ökad påverkan från det omgivande samhället och en allt större möjlighet att påverka det egna lärandet. I Lgr 80 innebar det att studierna skulle bli mer ämnesövergripande och verklighetsförankrade skriver Maltén (1997). Eleverna själva skulle nu få större medinflytande vilket även kräver ett större ansvar. Läroplanen, Lpo 94, innebär att eleven både nu ska kunna arbeta självständigt och med andra. Arbetsformer som utvecklar deras ansvarstagande för sina egna studier samt utvecklar deras nyfikenhet rekommenderas. Detta kräver att lärarna förbättrar och omprövar sina arbetsätt står det. Det framhävs även vikten av etik och av människors lika värde, jämställdhet och solidaritet.

Lärandet anser Ahlberg (2001) också en viktig social handling där upplevelsen av lärare och kamrater har avgörande betydelse för utvecklandet. Lärande bör alltid kopplas samman med delaktighet eftersom det är en aktiv och social process menar Jakobson (2002). Carlgren (1999) menar att ordet lärande har flera olika innebörder. Formellt lärande som pågår systematiskt i skolan och där syftet endast är att lära sig saker. I skolan är tanken att vi ska få kunskaper som vi har nytta av senare i olika sammanhang. Utanför skolan är lärandet informellt och pågår hela tiden medan vi gör andra saker. Detta sätt att lära sig har emellertid kommit skymundan efterhand som skolan och utbildningssystemen utökats. Den forskning (a.a.) som bedrivits om skolorna har mest bestått av resultat av skolverksamheterna eller av olika sätt att förmedla kunskap. Detta menar Carlgren (a.a.) har gjort att metoder, innehåll och inläring separerats både i forskning och i lärarutbildningar. Detta har i sin tur medfört att lärandet blivit skilt från innehållet i det som skulle läras in och även från de aktiviteter genom vilka inläringen skulle ske. Resultatet av detta fenomen har blivit att vi ser lärande enbart som inläring, ta in det som finns utanför.

Alerby m.fl. (2000) anser att vi måste ta in en annan dimension, nämligen undervisningen som i sig är lika gammal som mänskligheten, i begreppet lärande. Hon menar att även situationen när någon lär ut något till någon annan är en del av lärandet, oavsett om det sker i grundskola, högskola eller bilskola. Lärandet kan även vara ömsesidigt, både elev och lärare lär av varandra. Men även om undervisningen oftast har ett mål överensstämmer inte alltid utbildningens mål med elevens mål (Alerby m.fl.a.a.). Det är erfarenheter, samspel och

dialoger mellan människor och mellan människa och världen som är grunden för lärande. Därmed markeras enligt Alerby m.fl. (2000) att lärande inte kan bestå enbart av inläring och undervisning som separerade och självständiga delar. Genuint lärande anser Alerby m.fl. (a.a.) är att kunna begripa och handla i omvärlden men även att bli kunnigare och klokare om sådant som man ska handla emot, det som finns i omvärlden. Detta kräver dock att omvärlden inviterar till handling och erbjuder mening och handlingsutrymmen att verka i, lärandets villkor. De färdigheter som barn anses behöva skiljer sig därför åt i olika delar av världen eftersom barnens villkor skiljer sig åt. De basfärdigheter som anses viktiga i vårt samhälle, enligt Alerby m.fl. (a.a.) är läsa, skriva, räkna och som förekommer i skolan är helt skilda från de basfärdigheter som i andra delar av världen räknas som viktiga. Där är det kanske viktigare att kunna orientera sig i närmiljön eller att kunna utvinna användbarheter ur vattnet och skogen. Alerby m.fl. (2000) menar även att vi inte ska ta det för självklart att den planerade skolgången innebär det bästa villkoret för lärande eftersom olika kontexter ger olika sätt att lära. Vi ska inte heller ta för givet att genuint lärande gynnas av den nya tekniken som media, datorer och Internet. Däremot skapar detta nya arenor för lärande.

Alerby m.fl. (2000) anser att en lärkultur, det vill säga inspirerande miljöer utmärkta av arbetsglädje, forskande inställning och utvecklingsuppgifter är en förutsättning för lärande. Vad det gäller totaldominans av vuxna är hon inte odelat positiv, vuxna som samverkar så att konflikter alltid undviks är ingen garant för en bra lärmiljö. Detta gäller även miljöer som totalplanerats med tänkta barn och med enbart välfungerande pedagoger och lärare, är inte heller bra för det genuina lärandet anser hon. Alerby m.fl. (2000) menar att det finns fyra grundsatsen för ett bra lärande.

- Första grundsatsen benämns: "Jag är"! Det innebär att respekt från andra, självrespekt, identitet och trygghet är grundläggande för att det ska ske någon inläring.
- Andra grundsatsen benämns: "Jag förstår"! Och handlar om kunskap och kvalifikationer för att förstå intentionerna med det man ska lära sig.
- Tredje grundsatsen benämns: "Jag vill"! Handlar om lust och nyfikenhet inför lärandet och en möjlighet att till inflytande över det egna lärandet.
- Fjärde grundsatsen benämns: "Jag och de andra"! Detta innebär att vi är beroende av gott samarbete, relationer och goda sociala nätverk för ett bra lärande.

Forskningen har från att ha sett kunskapsutveckling som inläring relaterad till individens utveckling alltmer studerat sammanhang och situationer i relation till individens lärande (Alerby m.fl. 2000). Ahlberg (2001) menar dock att forskningen inte haft intresse av hur lärande sker på bästa sätt tidigare men att det nu finns ett tydligt intresse för att öka kunskapen om denna didaktiska medvetenhet.

En stor del av den specialpedagogiska forskningen – såväl inom det individriktade som det demokratiska deltagarperspektivet – har emellertid karakteriserats av ett relativt ringa intresse för hur människor lär i olika situationer och sammanhang (Ahlberg, 2001, s.27).

Våra föreställningar om vad som är viktigt att lära är något som bestäms av samhällsklimatet som råder just då fortsätter Ahlberg (2001). Det är också en vanlig företeelse att elever arbetar med saker de inte har intresse för. En betydelsefull uppgift som läraren har är därför att utforma undervisningen på sådant sätt att eleverna känner mening och sammanhang i sitt lärande. Saloviita (2003) menar att när undervisningsmetoderna ger utrymme för alla barns individuella begåvning och för sådant som intresserar dem. Då minskar även elevernas

beteendeproblem samtidigt som deras sociala färdigheter utvecklas. Vidare skriver Salovita (2003) att undervisning där eleverna deltar aktivt passar speciellt för klasser där det finns skiftande inlärningsstilar och färdigheter. Carlgren och Marton (2004) anser att när nu kravet att få med alla ökar och grupperna blir alltmer heterogena måste variationen av verksamheten i skolan bli större. Hänsyn måste tas både till situationer och elever vilket innebär att metodalternativen måste varieras. Alla elever kan inte förväntas arbeta med samma saker eller ens hålla samma takt menar de.

Brodin och Lindenstrand (2004) skriver att forskning har visat att barns upplevelser av andras och sin egen betydelse försämras om de inte får erfarenheter i tillräcklig mängd av någon som bryr sig om dem. De blir ointresserade av vilka effekter deras handlingar får för andra och de bryr sig inte heller om hur andra har det, anser de vidare. De menar också att individers utveckling sker i samspel med miljön och att barn behöver vuxnas uppmuntran, vägledning, aktivering och även korrigerande för att utvecklas. Viktigt är också då (Fishbein och Österberg, 2003) att ledningspersoner som till exempel skolledare tar sitt ansvar för att främja en optimal utveckling och lärande för alla barn och ungdomar. Detta kräver att de har kunskaper om det specialpedagogiska kunskapsområdet men även en insikt om de motverkande krafter vilka i själva verket styr verksamheten. Denna problematik ska dock inte bara överlämnas åt specialpedagogen vilket är vanligt skriver de, eftersom det då kan uppfattas som att övriga på skolan inte behöver bekymra sig.

#### **2.2.4 En skola för alla**

Tideman m.fl. (2004) menar att vi nu liksom tidigare har en motstridig syn på elever som har skolsvårigheter. Vi talar om en skola för alla där barn oavsett förutsättningar, förmågor eller svårigheter ska finnas med. Under 1990- talet ökade diagnostiseringen av avvikelser markant, med en tydligt ökad kategorisering och sortering, vilket får en segregerad skola till följd. Vi försöker även oss på att korrigera dessa barns fel och brister för att kanske kunna återföra dem till normaliteten enligt Tideman (a.a.). Denna, en skola för alla, som hade visionen att förverkliga alla människors lika värde där olikheter skulle bli tillgångar istället för problem, fortsätter han. Eftersom en skola för alla diskuterats en längre tid anser Haug (1998) att nästa steg i utvecklingen borde vara att kraven på skolan ökar. Han menar att skolan ska fungera på ett socialt rättvist sätt och då krävs det att alla elever har utbyte av det skolan kan erbjuda. Detta innebär då att barns olikheter accepteras och ses som erfarenheter, vilket kräver att den sociala träningen anses vara mycket viktig. En skola för alla kräver en annan värdering, det krävs både respekt för enskilda individer och en förändring av skolan så att alla får den respekten (Haug a.a.).

I alla skolsystem har det funnits elever som inte nått upp till normer och mål skriver Brodin och Lindenstrand (2004). Genom att sätta upp dessa normer och mål vill de som tycker sig vara normala bestämma var gränsen för normalitet ska gå. Brodin och Lindenstrand (a.a.) menar att det är mycket oklart varifrån denna rätt kommit och hur makten att uttala sig i dessa frågor fördelats. Själva begreppet, en skola för alla, kan tolkas på flera olika sätt anser Nilholm (2003) men det står ändå klart att det i grunden hela tiden varit svårt att hävda att den varit tillgänglig för alla barn. Om detta begrepp tolkas så att alla barn som innehar samma ålder ska vara i samma klassrum utan att på något vis pekats ut för att vara otillräcklig, då verkar specialpedagogik vara det vi tar till, fortsätter han (a.a.).

En skola för alla innebär att alla elever ska ha tillgång till och få en likvärdig utbildning. För att barn och ungdomar ska orka arbeta med det svåra krävs att skolan tar tillvara och vidareutvecklar alla barns och ungdomars starka sidor. För det behövs i första hand en god inlärmingsmiljö som

väcker lust och nyfikenhet att lära. Men dessutom behöver de barn och ungdomar som får svårigheter speciell hjälp. I första hand behöver de bli sedda, hörda och bekräftade. De vill också i möjligaste mån vara kvar i den egna gruppens verksamhet. I det arbetet behöver pedagoger och andra specialister hjälpas åt (Skolverket, 2000, s.9).

Tideman (2000) anser att nedskärningarna inom grundskolan har drabbat de svagaste genom att förutsättningarna för att hjälpa och stödja elever med svårigheter tenderar att bli allt mindre. Detta har inneburit att inskrivningen i särskolan ökat och den vanliga skolan blir tillgänglig för allt färre istället för att finnas till för alla. Om Carlbeckkommittén (SOU, 2004:98) får gehör för önskade förändringar i lagstiftningen kommer detta att skapa ytterligare svårigheter eftersom endast elever med en diagnostiserad utvecklingsstörning då ska få tillgång till särskolans resurser. De hävdar att regeringen, om nu denna nya lag genomförs, måste se till de övriga elevernas bästa och följa upp att även dessa elevers behov blir tillgodosedda. Eleverna ska alltså inte längre kunna hänvisas till särskolan då det i övrigt finns brist på några lämpliga alternativ för dem, skriver de vidare. Redan i tidigare versioner av läroplaner framgår tydligt att skolan ska anpassa sitt arbetssätt, eftersom varje elev ska ses som unik. För att undvika att elever får svårigheter i skolarbetet förväntas att skolorna har ett förhållningssätt som motverkar detta (Brodin och Lindenstrand, 2004). Trots att intentionerna under de senaste decennierna varit integrering och att även barn med funktionshinder skulle ha samma villkor som övriga barn särskiljer vi fortfarande barn i skolorna. Brodin och Lindenstrand (2004) anser att det kan verka som om vi strävar mot inklusion men är det så? Vi fortsätter att sortera i olika klasser, autismklasser, dyslexiklasser och genom att barn skrivs in i särskolan på olika grunder befäster vi segregationen menar de. För att inkludering ska kunna ske bör enligt Jakobson (2002) de nuvarande skolformerna kanske upphöra och en ny gemensam skolform skapas tillgänglig för alla. I denna nya skolform borde gruppindelningar utgå från uttalade mål istället för att fokusera på individens förutsättningar, menar hon. Ska inkluderingstanken kunna fullföljas krävs att den pedagogiska ledningen medvetet arbetar för främjandet av inkludering menar Carlbeckkommittén (SOU, 2004:98). Den har då även ett stort ansvar för att skapa ett öppet, tillåtande klimat där både den gemensamma målsättningen samt den individuella variationen tas i beaktande av all personal som alla bör känna sig delaktiga. Som det är för närvarande har Sverige större resurser att fördela till de elever som blir inskrivna i särskolan (Fishbein och Österberg, 2003). De anser att även styrdokumentet gällande en skola för alla strider mot den faktiska verkligheten i verksamheterna.

Redan i 1994 års Salamancadeklaration (2001) gjordes det klart att barn i behov av särskilt stöd skulle integreras i den vanliga skolan. Redan då tog de även fasta på erfarenheterna hos många länder som visade på en bättre undervisning för dessa barn genom integrering. Och redan då pratades det om den ökande solidaritet som kommer till stånd mellan barnen i behov av särskilt stöd gentemot deras kamrater. Ännu idag anses det (Saloviita, 2003) att den bästa inlärningsmiljön för de elever som blivit diagnostiserade är i en vanlig klass med jämnåriga kamrater. Han anser inte heller att dessa barns undervisning skiljer sig speciellt mycket från den reguljära så det borde inte vara något problem. Sorteringen ökar dock efterhand med barnens ålder enligt Brodin och Lindenstrand (2004), förskolan klarar oftast av en skola för alla medan grundskolan har blivit en skola för vissa. Skolan har en tendens att tillåta allt mindre variationer i ökade åldrar skriver även Fishbein och Österberg (2003) om. Brodin och Lindenstrand (2004) menar även att attityder, bemötande och skolans svårigheter att undervisa alla barn är mer betydelsefulla för om barnet ska passa in än barnets eget beteende.

Den befintliga forskning som finns kring specialpedagogiska verksamheter där diagnostiseringar utgör grunden har inte visat sig effektiva enligt Nilholm (2003). Han menar att denna diagnostisering är en nackdel för eleverna, fast för det ordinarie skolsystemet är det



en klar fördel eftersom detta då inte behöver förändra något i sitt sätt att fungera. Skolan lever kvar inom samma tradition (Fishbein och Österberg, 2003) med samma slags stoff på en viss tid. Den kräver även lydiga och stillasittande elever som ska samarbeta med andra. Detta gör att de barn som inte klarar av dessa förväntningar, som finns inom skolsystemet riskerar att "hamna utanför" på grund av detta. Fishbein och Österberg (a.a.) anser att det finns en mängd faktorer, förutom diagnoser, att inte falla inom ramen för förväntningarna. Detta som i sin tur kan leda till specialpedagogiska åtgärder, det kan räcka med att bara vara pojke och född lite senare på året. De menar att den skola för alla som är målsättningen rimmar dåligt för de elever som känner sig utanför eller de som betraktas som annorlunda. Då blir denna skola istället en skola för andra. Fishbein och Österberg (a.a.) hävdar även att samtidigt som elevvariationen tenderar att öka så krymper själva huset, det vill säga skolan. De funderar då över om det är möjligt att anpassa våra skolor utefter de elever som borde ges utrymme att finnas där, istället för att försöka anpassa eleverna till den nuvarande skolan.

Om omgivningen, i det här fallet skolan utformas och undervisningen bedrivs efter elevernas olika förutsättningar, förmågor och behov behöver teoretiskt sett ingen etiketteras som handikappad (Tideman, 2000, s.280).

Om själva begreppet handikapp (Tideman, 2000) till största delen är relaterad till hur miljön utformas och fungerar så borde ingen längre anses vara handikappad. Danielsson och Liljeroth (2002) är kritiska till att undervisningen hela tiden utgår från det genomsnittliga när alla barn är unika i sig. De menar att det finns en osäkerhet inom skolan som gör att det kan vidtas åtgärder där inte kunskapen tagits tillvara och där lösningarna kan vara kortsiktiga och utan kvalitet. De anser att kunskap om hur svagheter och brister ska bemötas för att vända dessa till utvecklande behövs. Då kan risken för att de återkommer minskas, det skulle även ge en annan anda till hela samhället inte bara till skolan. Det kräver dock att lärarna vågar frigöra sig från dagens tankemönster och istället forma undervisningen utifrån varje individ och ge alla elever förmågan att kunna fungera självständigt. En fråga som blir viktig enligt Brodin och Lindenstrand (2004) i detta sammanhang är konsekvenserna för synen på den mänskliga förmågan och människan, samt hur vi ser på kunskap. Fokus måste vara på varje elevs möjligheter, begränsningar och behov, men även ett accepterande och erkännande av en funktionsnedsättning.

En skola för alla kräver att alla inblandade får fortlöpande utbildning fortsätter Brodin och Lindenstrand (2004) och integrationsprocessen kräver samordning. Första steget mot en skola för alla är att sluta tala om normalitet och istället se barns avvikelser och olikheter som variationer i gruppen. Fishbein och Österberg (2003) menar att utbildning är det som är avgörande för skapandet av förståelsen för olikheter men även för att främja en gemenskap vilken kan motverka utslagning. Saloviita (2003) anser att en skola öppen för alla barn inte är något som bara gagnar de som har särskilda behov utan även de övriga. Deras klasskamrater får genom detta med sig förmågan att förstå och acceptera människors olikheter. Att barn som har särskilda behov accepteras i samma klass som övriga jämnåriga anser han bevisar för de övriga barnen att vi inte delar in barn som bättre eller sämre, normala eller avvikande. I stället försöker de att skapa en accepterande miljö för alla genom detta. Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) hävdar att kvalitén kan höjas genom att de utvecklingsstörda stimuleras av samvaro och ger de övriga en tolerans för det avvikande. Om man tillåts vara annorlunda (Fishbein och Österberg, 2003) ger det ett budskap till de övriga att det snarare är positivt med olikheter. De anser också att den pedagogiska ledarens sätt att hantera dessa variationer har en oerhörd betydelse. Avgörande är om denne ledare ser dem som svårigheter eller möjligheter, den ledare som ser till möjligheterna behöver varken göra gruppen homogen eller arbeta på ett likartat sätt.

För att skapa en optimal utveckling anser Fishbein och Österberg (2003) att det måste finnas ett väl medvetet ledarskap, där det tas hänsyn både till en gemensam målsättning och individuella variationer som förmår gruppen till samverkan och gemenskap. Detta ledarskap är en central hörnsten inom specialpedagogiken. Tideman (2000) anser dock att strävan som finns att skapa en skola för alla motverkas genom att det fortfarande finns två olika skolformer inom det obligatoriska skolväsendet. För att få till stånd en samverkan mellan dessa skolformer skriver Carlbeckkommittén (SOU, 2004:98) att en gemensam skolledning skulle kunna underlätta svårigheter. Att även att ha gemensamma arbetslag och att avsätta tid till didaktiska diskussioner dem emellan vore också ett sätt att få samverkan. Regeringen vill nu få till stånd en samverkan där de båda skolformerna kan närma sig varandra och ge en ökad förståelse för barns olikheter.

En långsiktig vision för den svenska skolan är,..., att den skall utvecklas till en skola för alla där barn, ungdomar och vuxna inte särskiljs därför att de har olika förutsättningar och behov (SOU, 2004:98, s.285).

Kommittén skriver vidare (a.a.) att i en samverkan kan den specialpedagogiska kunskapen bidra till ett erfarenhetsutbyte som kan komma ännu fler elever till del. Strävan ska vara att i största möjliga utsträckning undervisa alla tillsammans, detta förutsätter dock att en inkluderande undervisning kommer till stånd och att vi får ett mer flexibelt arbetssätt. Richardson (2004) ser en farhåga i utvecklingen inom skolans område. Han menar att denna har karaktäriserats av valfrihet under senare delen av 1900 – talet för både elever, föräldrar och skolans huvudmän. Han menar att skolan tenderar att utvecklas från medborgarstyrd till föräldrastyrd eftersom skolutbudet måste anpassas efter deras önskemål av ekonomiska skäl. Han menar (a.a.) att det i och för sig inte behöver innebära några motsättningar eftersom skolan har föräldrarna och barnen som kunder. Men denna utveckling skulle om den fortsätter, förmodligen innebära slutet för den långa vägen mot en gemensam skola för alla.

## 3 Empirisk del

Den empiriska delen behandlar genomförandet av vår undersökning. Inledningsvis följer problempreciseringen. Sedan en redogörelse för den valda kvalitativa metoden, urvalet och genomförandet av studien. Därefter följer en beskrivning av analysmetoder och tillförlitlighet.

### 3.1 Problemprecisering

- På vilket sätt kan Montessoripedagogiken främja ett optimalt lärande för alla barn?
- På vilket sätt kombineras specialpedagogiken med Montessoripedagogiken?
- Möjliggör Montessoripedagogiken en skola för alla eller behövs förändringar?

Med optimalt lärande menar vi att varje barns förutsättningar tas tillvara och utvecklas på bästa sätt.

Närvännen (1999) menar att det är vanligt vid kvalitativa studier att välja med eftertanke efter de teoretiska tankegångar och studier som tidigare gjorts för att ge ett sammanhang och relevans till ytterligare forskning. Denna föregående forskning ska både selektera och foga samman intressanta tankegångar. Genom föregående uppsats samt fortsatta litteraturstudier har vi fått en god förståelse om Montessorimiljöns betydelse för barns lärande, vi väljer nu att fördjupa oss ytterligare i Montessoripedagogiken. Vår ansats i detta arbete är hermeneutisk, inom hermeneutiken menar de, enligt Kvale (1997) att intervjuaren måste ha omfattande kunskaper gällande de teman som den kvalitativa forskningen avser att belysa. Genom detta finns en ökad möjlighet att vara lyhörd inför olika nyanser som kan komma till uttryck. Hermeneutik betyder tolkningslära skriver Maltén (1997) och namnet kommer ifrån Hermes som hade till uppgift att tolka de grekiska gudarnas vilja mot människorna. I hermeneutiken är forskarrollen öppen fortsätter han, och det finns närhet till studieobjektet liksom ömsesidig tillit. Det finns även ett mål att se världen ur den undersökta horisont och en vilja att försöka förstå människan i den aktuella situationen. I de intervjuer som görs förekommer ett samtal om den existerande verkligheten som sedan ska sättas på pränt och tolkas. Vid ett hermeneutiskt angreppssätt ligger vikten vid den tolkning som görs av de frågor som ställs (Kvale, 1997). Inom hermeneutiken är avsikten att exponera den avsedda meningen för att skapa en gemensam förståelse. Genom detta kan den mänskliga dialogen fortsätta att fördjupas ytterligare. Enligt det hermeneutiska angreppssättet är tolkningen en lång process där först helheten sedan delarna tolkas för att senare ingå som en helhet igen. Detta sker genom en ständig växling mellan delarna och helheten kallat den hermeneutiska cirkeln enligt Kvale (a.a.) för att skapa en förståelse för de intervjuades livsvärld.

Hermeneutiken är alltså dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klargöra den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten (Kvale, 1997, s.49).

Denna ansats passade våra intentioner eftersom vi avsåg att tolka och få en vidare förståelse för Montessorimiljön och det specialpedagogiska arbetssättet. Vi valde bort det positivistiska angreppssättet (Kvale, 1997) vars syn på kvalitativa intervjuer där samspelet mellan människor är det grundläggande, anses vara ovetenskapligt. Med detta synsätt kan inte intervjuer användas som en vetenskaplig metod på grund av den mänskliga faktorn som gör att forskningen inte kan anses vare sig objektiv eller kvantifierbar. I detta perspektiv ska alltid fakta skilja sig från egna värderingar och tolkningar enligt Kvale (1997). På grund av detta att

det alltid förekommer felkällor i kvalitativa intervjuer, antingen genom intervjuarens okunskap eller mångtydiga intervjuuttalanden så är intervjuer inget att föredra enligt den positivistiska filosofin. För anhängare till positivismen (Maltén, 1997) bör sammanhangen ges en förklaring utan att de för den skull behöver förstå dem. De vill ta fasta på det rent vetenskapliga, exakta och vederhäftiga.

### 3.2 Metodbeskrivning

Utifrån vår problemprecisering ansåg vi att en kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer var att föredra. Denscombe (2000) menar att om syftet med intervjun är att ge en djupare förståelse av det specifika vid en speciell situation så bör tyngden läggas på att välja nyckelpersoner inom detta område. Vid detta syfte anser Pathel och Davidson (1994) att de kvalitativa undersökningarna är att föredra vilka ger både en annan sorts kunskap och en djupare sådan. Eliasson (1995) skriver att de kvalitativa metoderna anses ha ett mer solidariskt och empatiskt kunskapssökande där den beforskade respekteras som individ med sina upplevelser och erfarenheter som ges förståelse i hela det sociala sammanhanget, där helheten är en utgångspunkt. Våra tidigare erfarenheter gjorde även att vi ansåg att vi skulle kunna få ut en mer detaljerad information av våra informanter genom att använda oss av halvstrukturerade intervjuer. Dessa intervjuer, anser Kvale, (1997) ger de intervjuade möjligheter till att formulera svaren med egna ord. May (2001) beskriver dessa frågor som semistrukturerade och anser att de ger möjlighet att ingå i en dialog med den intervjuade, samt att även kunna ge en fördjupning av svaren. Vår målsättning var att få ta del av deras egna spontana berättelser gällande det specialpedagogiska synsättet på olika Montessoriskolor. Eliasson (1995) skriver att vår uppgift som forskare inte bara är att förstå utan vi måste även förklara och begripa det beforskade. Bjurvill (2001) menar att sökmetoden är bra att använda när det finns en ställd fråga som kräver ett svar. Likaså att intervjuer är att föredra när det är enskilda åsikter som krävs för att få en bättre inblick. Han liknar processen med en verktygslåda och menar att vi måste vara noga med att välja rätt slags verktyg till rätt arbete.

Gäller din fråga hur en enskild individ tänker kring en viss sak, hans uppfattningar i en viss fråga, är intervjuemetoden den bästa metoden för att söka svar (Bjurvill, 2001, s.40).

Denscombe (2000) anser också att det är svårt att mäta erfarenheter med endast ett skriftligt formulär. Det hade vi inte heller för avsikt att använda, åtminstone inte enbart. Det vi funderade lite kring var däremot att skicka iväg vissa frågor som kunde ge en liten introduktion i våra tankegångar samt att fånga in lite bakgrundsfrågor. Dessa sista frågor ansåg vi dock vara en fördel att lägga upp stämningen med vid intervjuernas början, innan de lite mer djuplodande frågorna tog vid. Denscombe (a.a.) skriver att det är en lämplig början att ta någon lätt fråga som de kan antas ha en ett genomtänkt svar om. Detta eftersom denna fråga ska ge möjlighet för de intervjuade att slappna av och finna sig väl tillrätta. I vår intervjuguide (bilaga 1) hade vi 16 stycken huvudfrågor att utgå ifrån för att få med det vi avsåg att studera. Alla dessa huvudfrågor ställdes både till specialpedagogerna och skolledarna på de respektive skolorna. Något som vi även diskuterade innan vi började var observationer, Pathel och Davidsson (1994) skriver att observationer är användbara för att ge oss information inom områden som både skeenden och beteenden i en naturlig situation. Vi var dock osäkra på att vi skulle få se ett rättvisande resultat eftersom det även kan ses som ett störande moment med "främlingar" i en lärandemiljö för barn. Pathel och Davidsson (a.a.) fortsätter, det är oftast en omöjlighet att fånga in spontana beteenden och genom det kunna förutsäga förekomster av desamma. May (2001) anser att man inte kan bortse från att de

sociala situationer som uppstår ”besudlas” i forskarnas närvaro. Denna metod har även flera nackdelar både att den är tidskrävande och dyr. Det förstnämnda var det som mest avgjorde vårt val att avstå. Om observationerna inte gav en tydligare bild av den existerande läromiljön på de utvalda Montessoriskolorna, så skulle dessa inte ge en mer relevant forskningsstudie.

### 3.3 Urval

Vårt urval grundade sig på att vi ville ta del av specialpedagogers och skolledares tankegångar och erfarenheter, både gällande Montessorimiljön, det specialpedagogiska arbetssättet och intentionen om en skola för alla. Detta urval anser May (2001) vara ett strategiskt urval eftersom det är intervjuaren som väljer ut vem som ska ingå i själva undersökningen utifrån tidigare kända egenskaper. Detta urval gör det omöjligt att generalisera menar han men skriver att trots detta har denna metod ofta visat att det kan vara ett värdefullt sätt att ta sig an någon population. Denscombe (2000) menar att om syftet är att utforska det specifika och gå på djupet så bör man lägga tyngdpunkten på att välja rätt nyckelpersoner ute på fältet. Trost (1997) anser att när en kvalitativ intervju ska göras är det ointressant med representativa urval, istället eftersträvas största möjliga variation. Urvalet bör vara heterogent inom vissa givna ramar menar han för att inte bli så likartat. Detta är kanske inte det lättaste att uppfylla eftersom det finns de personer det finns inom dessa givna ramar. Han fortsätter med att tillägga att det viktiga är att finna mönstret, inte hur många som uppvisar detsamma.

Vi kontaktade i första hand de två skolor som vi redan varit på under vårterminen 2004 för att sedan kontakta ytterligare fyra stycken med avsikten att ge större bredd till vårt material. Eftersom varken antalet specialpedagoger eller skolledare antogs vara så många till antalet vidgade vi vår undersökning genom att välja fler skolor, alla var Montessoriskolor. Ingen av våra egna skolor var aktuella för studien. Sex skolor ansåg vi kunde ge ett lagom stort material att bearbeta och ändå kunna ge oss en liten inblick av det specialpedagogiska perspektivet som förekommer inom denna miljö. På dessa skolor intervjuade vi sedan sex skolledare och sex specialpedagoger. Av skolledarna var fyra stycken Montessoriutbildade, en av de övriga hade läst om denna pedagogik i sin grundutbildning. Två av dem hade ingen pedagogisk grundutbildning den ene hade en omfattande utländsk Montessoriutbildning och den andre hade en ekonomisk grundutbildning, med tillägg av psykologi. Denne hade inte heller någon längre erfarenhet av skolvärlden medan de övriga hade lång och skiftande erfarenhet. Alla utom en av specialpedagogerna hade specialpedagogutbildning. Denne hade en annan gedigen och bred utbildning inom området. Fyra av dem var Montessoriutbildade, en av de övriga hade påbörjat men ej avslutat denna utbildning. Alla hade både lång och skiftande erfarenhet från den pedagogiska världen.

Trost (1997) menar att antalet intervjuer bör begränsas eftersom ett stort antal gör materialet ohanterligt och svårt att få en överblick av vad som förenar eller skiljer sig åt. Han anser att fyra eller fem intervjuer kan räcka om de är väl utförda, kvalitén ska alltid sättas i första rummet vid denna typ av studier. Vi valde skolor, vilka var både stora och små men även skolor vars geografiska läge skilde dem åt, det vill säga landsbygdsskolor och stadsskolor, precis som vårt urval vid tidigare studier. De tre stadsskolorna hade alla nyligen fått ändamålsenliga och större lokaler, deras utemiljöer var dock begränsade och mer traditionella i sin utformning även om intilliggande stadsmiljöer kunde utnyttjas. Alla landsbygdsskolorna hade stora byggnader som efterhand ansågs trånga genom ett ökat elevantal. Två av dessa planerade nu för ytterligare utökning av lokalerna. Av landsbygdsskolorna hade två av dem väl tilltagna och Montessorianpassade utemiljöer medan den tredje var mer begränsad. De

stora stadsskolornas elevantal varierade mellan 160 till 200 elever medan de tre landsbygdsskolorna hade ett elevtal på mellan 50 till 60. Vår främsta orsak till att vi valde både små och stora skolor var att vårt resultat inte skulle kunna bortförklaras med skolstorleken. Vi ville verkligen se, och om möjligt, få en uppfattning om Montessorimiljön verkligen är till för alla barn oavsett andra förklaringar, som att ingen annan skola finns, eller att det är för att den är så stor eller liknande. Ett annat ställningstagande vi funderade över var huruvida det spelade någon roll om skolorna var privata friskolor som var lärarägda, föräldrarägda eller i kommunal regi. Detta fenomen hade vi svårt att ta hänsyn till eftersom alla skolorna verkade ha olika driftsformer. De skolor som vi valde att kontakta förutom de vi varit på tidigare, hittade vi på Internet där vi kunde få en liten inblick i hur stora de var samt det geografiska läget.

### 3.4 Genomförande och bortfall

Vår första kontakt med de berörda skolorna skedde per telefon. Vi sökte rektorerna vid vår uppringning men dessa var inte alltid anträffbara, de flesta hade en telefonsvarare där vi kunde lämna ett meddelande med vårt syfte. Ett olyckligt förfarande eftersom vi ansåg liksom Trost (1997) att den första kontakten är så oerhört viktig för att kunna förmedla vikten av deras medverkan och för att överhuvudtaget få till stånd någon intervju. Det är inte enkelt att formulera en förfrågan helt korrekt i en telefonsvarare. De flesta skolledare ringde snabbt tillbaka, en av dem kontaktade vi ett flertal gånger innan denne återkom med svar. Två av våra andra tilltänkta informanter föll bort. Detta på grund av att skolledarens positiva inställning vid första kontakten förändrades till en motvilja att medverka både för egen del och skolans specialpedagog. Detta medförde en försening av vårt arbete då vi för att få ett rimligt antal intervjuer fick kontakta ytterligare en skola. Den mänskliga faktorn gjorde att intervjuerna drog ut på tiden även på andra ställen.

Vi informerade informanterna om den beräknade tidsåtgången, vilken uppskattades till runt en timme, inte mer. En del av informanterna delgav oss sina gedigna erfarenheter i samband med de frågor vi ställde, vilket innebar att de intervjuerna blev tidsmässigt längre än vi räknat med. Närvänen (1999) menar att kvalitativ forskning oftast är mer tidskrävande eftersom svårigheter kan uppkomma även vid samordning av intervjutider. Detta fick vi erfara på grund av att flera av specialpedagogerna endast arbetade deltid på vissa av de tilltänkta skolorna. Det tog således tid innan de kunde samordna sina planeringskalendrar och förhöra sig vidare huruvida det passade oss. Vi hade även gjort valet att vi skulle vara med båda två vid samtliga intervjuer, ett ställningstagande som naturligtvis ytterligare försvårade möjligheterna till olika intervjutillfällen. Vi ansåg att det var av vikt att vara med båda två oavsett svårigheter eftersom kroppsspråk, uttryckssätt, bemötande och hela intervjusituationen betyder mycket för tolkningen av intervjuerna. En gemensam upplevelse gör det lättare att senare göra en säkrare tolkning, enligt Pathel och Davidsson ((1994).

Vid dessa tillfällen användes både bandspelare och anteckningar, en metod som vi ansåg vara den bästa. Trost (1997) skriver att vårt minne är en viktig del i vår forskning för att senare kunna göra en rättvis tolkning och analys. Även om vi har noggranna anteckningar och bandinspelningar så kan detta inte ersätta de intryck vi får vid intervjun. Inte heller det som vi ofta läser mellan raderna kan vi då ha att ta av som ett värdefullt stoff vid analys menar Trost (1997).

Det vanliga ljudbandet ger dock en avkontextualiserad version av intervjun: det innehåller ju inte de visuella aspekterna av situationen, varken bakgrunden eller de deltagandes ansikts – och kroppsuttryck (Kvale,1997, s.147).

Att använda bandspelare anser Trost (1997) både har sina fördelar och nackdelar. Som fördel nämner han att det går att upprepade gånger lyssna både på ordval och tonfall liksom att det går lättare att på detta vis att koncentrera sig på frågeställningarna. En av nackdelarna är dock att det tar mycket tid i anspråk att lyssna av banden. May (2001) i sin tur anser att fördelen med bandinspelningar är att intervjuaren istället kan koncentrera sig på själva samtalet och iaktta informanternas kroppsspråk. Detta ger ett bättre underlag för senare tolkningar. Han menar också (a.a.) att bandspelaren som regel glöms bort. Det borde vara positivt med bandinspelningar även för informanterna. Inspelningen blir genom detta en garant för att den som intervjuar inte ersätter det sagda med egna ord. En negativ faktor kan dock vara att den intervjuade blir hämmad av det faktum att deras samtal spelas in fortsätter May (a.a.).

Inför våra intervjuer informerade vi våra informanter om vårt syfte med arbetet och att de även är garanterade anonymitet. Närvänen (1999) anser att den etiska reflektionen är oerhört viktig när kvalitativ forskning genomförs eftersom denna typ av forskning ger en viss närhet till de intervjuade. Hon menar att det alltid är forskarens skyldighet att göra ställningstagande gällande etiska överväganden. Likaså att informanterna har möjlighet att avbryta samarbetet när de önskar, de ska hela tiden känna att deras medverkan är mycket viktig. De forskningsetiska principer som vi valde att utgå ifrån var de fyra grundläggande individskyddkrav som Vetenskapsrådet (1999) angivit.

Den första av dessa krav är informationskravet, där syftet samt en beskrivning av undersökningen ska genomföras för att informera de berörda. Denna information gavs dels i samband med den första kontakten via telefon men även vid respektive intervjutillfälle.

Det andra är samtyckekravet, vilken ger informanterna i undersökningen rätten att själva bestämma över sin medverkan, där någon påtryckning från forskarens sida inte får förekomma. Detta samtycke fick vi muntligen av de skolledare som vi pratade med i telefon vilka även i de flesta av fallen informerade detta vidare till specialpedagogerna. Samtliga informanter tillfrågades om användandet av bandinspelning och gav sitt medgivande till detta. Vid en intervju var dock bandspelaren ur funktion. Vid varje enskild intervju har vi även gjort en förfrågan om informanternas samtycke till att använda deras synpunkter i skrift efter vår tolkning av bandinspelningarna. Samtliga informanterna gav sitt medgivande till detta.

Det tredje är konfidentialkravet vilket innebär att en identifiering av enskilda individer vid avrapporteringen ska omöjliggöras, och eventuella personliga uppgifter bör göras oåtkomliga för andra personer. Det vi informerade om i samband med varje intervju var att varken namn på personer eller skolor kommer att nämnas. Det kommer inte heller att förekomma beskrivningar som kan röja deras identitet.

Det fjärde, nyttjandekravet, avser att de uppgifter som lämnats ut endast får användas för det tilltänkta forskningsändamålet. Även detta nämnde vi inför varje intervjutillfälle som en följd av den utlovade konfidentialiteten. Vi upplyste dem om att vi avsåg att använda deras synpunkter endast i denna uppsats.

### 3.5 Analysmetoder och tillförlitlighet

Vi valde en kvalitativ metod för vår undersökning där enligt Pathel och Davidson (1994) bearbetningen ofta är präglad av den som genomför den. Det finns inte heller någon bestämd metod för hur en kvalitativ bearbetning ska genomföras. Detta innebär att det är extra viktigt

att noggrant beskriva genomförandet (Pathel och Davidson, a.a.) En metod vi valde kallas adhoc-metoden (Kvale, 1997) vilket innebär att det inte används någon standardmetod för analysen, istället växlas det mellan olika tekniker. Detta gör att intervjumaterialet kan bearbetas på olika sätt och kan visa på förbindelser och strukturer av stor betydelse för forskningsprojektet. Vårt material har genom repetitiv avlyssning och inläsning gått igenom för att ge en helhetsbild. De genomförda intervjuerna skrevs ut, dock ej ordagrant utan endast det som var relevant för studien. Vid den första analysen påbörjades arbetet med att urskilja likheter och skillnader som fanns i materialet som helhet. Sedan fokuserades delarna för att urskilja under vilka tema de sedan skulle analyseras. Vi har gjort jämförelser mellan de två yrkesgrupperna för att se kontraster och hitta eventuella mönster. Försök att tolka speciella yttranden har också varit en del av vår intervjuanalys. Vi har även använt oss av en annan vedertagen metod, meningskoncentrering, vilket kan förklaras med att det större intervjumaterialet omformuleras till ett mer koncist material. Närvänen (1999) menar att redan vid fältanteckningar görs en tolkning som präglas av den som antecknar. Bearbetningen blir då en tolkning av redan gjorda tolkningar. Analysen bör inte ses som ett isolerat fenomen utan bör genomsyra hela intervjuundersökningen (Kvale 1997). Kvale (a.a.) anser att det är speciellt viktigt att vid analysen ställa frågan, vad är viktigast att lyfta fram?

För att öka tillförlitligheten var vi båda med vid samtliga intervjutillfällen. Pathel och Davidsson (1994) menar att om det finns en person utöver intervjuaren vid intervjutillfället finns bättre möjlighet till en tillförlitligare tolkning. Dessa tar också upp att tillförlitligheten kan påverkas av intervjuareffekten, som innebär att informanterna medvetet eller omedvetet, får förståelse för vad intervjuaren förväntar sig av dem. Vid intervjuerna använde vi bandinspelning vilket gjorde att vi kunde få försäkran om att frågorna uppfattades på ett korrekt sätt, både för vår del och för informanternas. Pathel och Davidsson (a.a.) menar att en del av tillförlitligheten beror på intervjuarens vana och skicklighet i intervjusituationer. Eftersom vi undersökt informanternas personliga tankar om Montessoripedagogiken kan några generella slutsatser av resultatet inte dras. För att kontrollera rimligheten i det material som erhålls vid intervjuer menar Denscombe (2000) att det är viktigt att informanterna har tillräcklig kunskap inom det undersökta ämnesområdet. Då i princip alla våra informanter hade någon form av Montessoriutbildning anser vi att svaren i denna studie är tillförlitliga. Trost (1997) anser att tillförlitligheten endast kan mätas vid kvantitativa studier och att det är egendomligt att samma utgångspunkt diskuteras vid kvalitativa studier. Denscombe (2000) menar att för att skapa hög tillförlitlighet bör undersökningen se likartad ut vid återkommande forskning. Däremot anser Trost (1997) att människan förändras kontinuerligt vilket medför att svaren blir annorlunda även om frågorna är desamma.



## 4 Resultat

Vi redovisar våra resultat uppdelade i de olika teman vi lagt upp vår undersökning efter. I resultatredovisningen har vi valt att redovisa skollärans och specialpedagogernas svar var för sig, men senare under arbetet analyseras svaren i olika kombinationer.

Våra teman är:

- montessori, en pedagogik för alla,
- montessori, specialpedagogiskt arbetssätt,
- lärande i Montessoriskolor,
- montessori, skolan för alla.

### 4.1 Montessori en pedagogik för alla

#### 4.1.1 Specialpedagoger

Alla specialpedagogerna är överens om att materialet i Montessorimiljön är viktigt för barnen, även om en del av dem inte kom i kontakt med detta i de enskilda rummen. I specialpedagogrollen var detta sekundärt, menade dessa, men det skulle finnas där eftersom det var viktigt för barnen och vederbörande ansåg sig även kunna läsa in effekten av det. Materialet måste dock vara tilltalande och se attraktivt ut. Barnen ska alltid kunna känna igen sig oavsett var i världen de går i en Montessoriskola. En menar att detta material gör barnen självgående, alla kan arbeta samtidigt på sin egen nivå utan att jämföra sig vilket ger ett lugn i klassrummet. Det är också lätt att hela tiden ha kontroll över vad de gör och som specialpedagog är det oerhört positivt att hela tiden kunna erbjuda nya material ansåg denne. En tillägger, att materialet kräver Montessoritutbildning för att kunna användas på rätt sätt. En annan anser även att det inte endast är materialet som är av vikt utan även förhållningssättet.

Det är allt när man tittar på det konkreta materialet, hur klassrummet är uppbyggt. Egentligen all miljö, den förberedda miljön finns även i oss. (E)

Fördelarna med Montessorimiljön menar flera är att de kan arbeta individuellt på sin egen nivå med det förberedda materialet. Den hemtrevliga miljön har en lugnande effekt på barnen och kan ge lugn och ro hos alla, vilket är en fördel i vårt uppskruvade tempo som vi har i dagens samhälle, menar en. En anser att en liten skola är en fördel eftersom det då ger en bättre möjlighet att upptäcka barnen och se till deras individuella behov. En annan anser att denna miljö kan möta de flesta men det beror inte bara på den förberedda miljön utan den helhetssyn som pedagogerna har. Pedagogerna är oerhört lyhörda för attityderna och det specifika som kan vara dolt, anser en, men de som är där dagligen kan bli hemmablinda så på det viset är det bra att komma in som specialpedagog utifrån. En del av specialpedagogerna menar att denna miljö inte passar för alla barn och det måste vi acceptera.

Alla barn passar inte i Montessorimiljö. För vissa behövs mer struktur, de barn som saknar egen motor måste pushas på mer. Men det går att lösa med förändringar i miljön. (A)

När det gäller förändringar i denna miljö vill vissa ha ännu större plats medan en är nöjd eftersom den miljön redan har förändrats. En vill ha större vuxentäthet. En del är kritiska till hur materialet hanteras, en menar att kraven är för stora på de yngre barnen där materialet som de måste hinna med kan stressa dem. Detta ger då vissa barn endast en ytlig kunskap. En annan är av åsikten att materialet är uppbyggt så att de ska täcka alla moment och eftersom

alla arbetar individuellt så går de framåt i sin egen takt. Föregående specialpedagog är även kritisk till Montessoribarnens förhållningssätt och anser att de är egocentriska, har svårt att lyda andra vuxna och behöver lära sig att samarbeta med andra barn. Den andre anser också att barnen inte reflekterar över det de skriver.

Jag är kritisk till vissa moment t.ex. tycker jag att barn skriver av för mycket de reflekterar inte. Mycket är för svårt för de barn som jag jobbar med, de fattar inte. (F)

Alla är av åsikten att Maria Montessoris grundtankar borde gagna alla barn även om vissa av specialpedagogerna anser sig inte vara insatta i dessa, alla tar dock upp olika synsätt. Grundtanken med lite teori och mycket material, att hantera praktiskt men även intellektuellt, borde tillfredställa alla. Det är även en fördel att börja med helheten innan man går in på delarna menar en. Några anser att hennes tankar borde passa alla barn eftersom varje barn möts där det är och respekteras. En menar att denna pedagogik är så medveten och tidlös och står sig eftersom hennes människosyn ser till hela barnet.

Gagnar alla barn, hennes tankar är väldigt moderna och sammanfaller med läroplanen. Möta varje individ där de är både kunskapsmässigt och utvecklingsmässigt och för att inte tala om fredsfostran, hur man ska vara mot varandra. Det håller väldigt länge. (E)

Denne anser också att det underlättar med en och samma pedagogik där man arbetar mot ett och samma mål till skillnad från de traditionella skolorna där många har sina egna pedagogiska idéer. Några anser att pedagogiken inte får stagnera utan att vi måste anpassa Maria Montessoris grundtankar efter dagens samhälle. En menar att det inte får bli bokstavstroga lärare utan det måste hela tiden finnas en vilja att gå vidare.

Maria Montessoris material får inte användas som bibel utan måste hela tiden utvecklas. Alla nya vetenskapliga rön ska tas tillvara i undervisningen, pedagogiken får inte stagnera. (B)

En tror istället att nyckeln finns hos hela skolans kompetens att tillrättalägga miljön och tillmötesgå eleverna och i detta har rektorn en viktig sammanhållande funktion.

När det gäller hur genomförandet av filosofin förverkligas i verksamheten blev det många olika svar fast specialpedagogerna anser ändå att alla borde ha någon slags Montessoriu utbildning. I några fall menade de att man lär sig av varandra och påverkas av den speciella anda som ligger i luften. En ansåg också att det gällde att ta ansvar för sin egen utveckling. En annan menade att de som inte var utbildade borde få tid till att diskutera pedagogiken då det inte heller förekom någon introduktion på denna skola. I de övriga fallen jobbade de efter den filosofin att alla skulle få utbildning oavsett vad de arbetade med på skolan. På det viset kunde alla dra åt samma håll, rektorerna hade här ett ansvar för att miljön skulle vara Montessorisk, menade en av dessa. En önskan som även fanns i vissa av fall var att föräldrarna också skulle vara Montessoriska även om det var svårt.

Det kan vara svårt men vi utbildar, dels föräldrar varför, hur vi tänker inom Maria Montessoris pedagogik o.s.v. Assistenterna får ekonomisk hjälp från skolan för att kunna gå utbildningen. Målet är att alla ska ha Montessoriu utbildning. (B)

#### **4.1.2 Skolledare**

Alla skolledarna anser att den förberedda miljön betyder väldigt mycket. Den är tillrättalagd för barnens nivå, tilltalande, stimulerande, åldersadekvat, lugn och harmonisk, en miljö som ser till barnen. En av skolledarna anser att den bidrar till att vara en extra pedagog som ger arbetsro och struktur. En skolledare anser att den förberedda miljön kan ge barnen en

meningsfull skola och att materialet är så allsidigt att det inte finns någon gräns och menar att det är så pedagogiken ska fungera. Pedagogerna får mer tid att observera de barn som behöver mer stimulans och kanske ta en mer aktiv del i deras vardag. Skolledaren anser även att materialet och möjligheterna att välja förbereder barnen på det liv de kommer att möta som vuxna, en miljö med fantastiska möjligheter och förutsättningar. Det är en miljö som är ordnad med tanke att barnen ska få lust att arbeta vidare, hänsyn och respekt för allt levande. Det ska vara ett ställe där barnen stimuleras och eftersom barn har ett absorberande sinne är det viktigt att vuxna är goda förebilder.

Det är en viktig sak, den ger barnen ett smörgåsbord, på det intellektuella planet, på det praktiska planet, på det sociala planet (C)

Alla skolledare ansåg att det gick att möta alla barns behov så att de kommer till sin rätt i denna miljö genom att montessoripedagogik ger möjlighet att se alla barn och diskutera med dem om vad de behöver. Detta gör att alla barn kan finna motivation och sträva uppåt. En skolledare menar att man inte blir stämplad som sämre inom något område eftersom det är ett så individorienterat arbetssätt, vilket kan ge alla barn optimala möjligheter. Det dyker heller inte upp konkurrenssituationer i denna miljö anser denna. Samma skolledare menar att de som är mindre duktiga har det bättre i denna miljö där det är en mjukare samtalston och ett mjukare klimat. En skolledare att olika verktyg behövs för olika barn. En skolledare ger uttryck för att det kan vara svårt för en liten skola att ekonomiskt ge det som behövs. En skolledare anser att inget egentligen behöver förändras, det finns oändliga möjligheter så länge vi inte sviker barnet.

Man arbetar på ett väldigt individbaserat sätt, utgår från varje barns kapacitet. Det gör att alla barn kan finna motivation, tycka det är kul att lära sig saker och ting. (C)

Det är viktigt med förändring hela tiden, en självklarhet, för att inte stagnera anser flera av skolledarna, däremot kan det vara svårt att få ändamålsenliga lokaler, vilket kan ge begränsningar som det är svårt att rå över. En skolledare menade att de redan förbättrat genom sin fritidsverksamhet. Det viktigaste i miljön är att det finns olika möjligheter.

Det behöver hela tiden förbättras och titta med nya ögon både på miljön och på barnen eftersom det är de som ska styra hur miljön ser ut. Man får ändra efter hur behoven växlar. (D)

Alla skolledarna menar att Maria Montessoris grundtankar gagnar alla barn, de framhäver speciellt fredsfostran. En menar att denna ger barnen en språngbräda mot vuxenvärlden, barnen får även lära sig vikten av respekt för varandra. Möjligheten finns även att göra olika val bara de aldrig stör någon annan, vilket kan vara viktigt i dagens samhälle. Hon har inte skapat en viss pedagogik utan att först ha observerat barnen, efter det har hon utformat pedagogiken och om man gör på detta sätt gagnas alla barn. Att ha en och samma pedagogik det underlättar menar en. Hela hennes grundidé om frihet under ansvar, att barnen får åldersadekvata val om vad de ska göra gagnar också alla. En skolledare anser att Montessori har ett stort genomslag i Lpo94. En annan menar att hon säger så kloka saker att det inte går att ifrågasätta men det bör omsättas i nutid. Maria Montessoris tankar är att barnet ska observeras för att kunna följa den naturliga utvecklingen. En skolledare säger:

Jag tror på den holistiska synen hon hade, att man ser sig själv i det hela, tar helheten först sen mot det lilla, vi ingår i ett allt. (B)

För att hålla Maria Montessoris filosofi levande hade de flesta skolor någon form av utbildning och information både för personal samt föräldrar. De flesta pedagoger hade

Montessoriuutbildning och alla skolledarna ansåg att de hade en gemensam bas, en pedagogisk linje. Det ansågs viktigt att all personal hade samma förhållningssätt gentemot barnen, att de hade samma grundsyn, det ansågs av vikt att klargöra denna för alla. Barnen ska kunna komma till vilken vuxen som helst och i princip få samma svar. En menade att om man tyckte om sättet att arbeta på så fungerar det bra annars fungerar det inte, det är den egna inställningen som är den viktigaste faktorn. Flera av skolledarna var aktiva i att all utbildad personal skulle få utbildning och filosofin togs upp både på personalmöte och studiedagar. Det fanns även föräldrautbildning vid några av skolorna. En menar att Montessoripedagogiken inte på något sätt är kontroversiell utan passar väl in i dagen lagstiftning, en pedagogik som borde delas av alla pedagoger som kan tänka sig att arbeta inom den svenska skolan.

Alla bör ha utbildning eller ett mycket stort intresse för pedagogiken, utbildade får hjälp att komma in i tänket. Om grundfilosofin inte passar bör man inte arbeta här.(C)

### **4.1.3 Sammanfattning**

Både specialpedagogerna och skolledarna anser att den förberedda miljön är viktig men att Montessoriuutbildning är av vikt i denna miljö. Däremot använde inte specialpedagogerna den förberedda miljön i sin egen verksamhet. Vissa specialpedagoger anser att miljön inte passar alla barn medan däremot skolledarna anser att alla barn kan mötas i denna miljö eftersom den har en tydlig struktur och utgår från barnens behov. Mer ytor och flera vuxna, även förändring av materialets användande var önskvärt. Alla specialpedagoger anser att Maria Montessoris grundtankar gagnar alla barn genom sin människosyn, en tidlös pedagogik som dock måste utvecklas och anpassas till dagens samhälle. Skolledarna tar upp flera olika av Maria Montessoris grundtankar som viktiga, frihet under ansvar, respekt, fredstanken och det holistiska synsättet. Inom Montessori fanns en gemensam grundsyn där alla drog åt samma håll. Specialpedagogerna anser att alla bör ha någon form av Montessoriuutbildning. Alla skolledarna ansåg att de hade en gemensam pedagogisk linje och menade att det var viktigt att all personal hade samma förhållningssätt gentemot barnen. De flesta anser att miljön är bra men att den ständigt måste utvecklas för att tillgodose behoven, ibland kan dock lokaler ge begränsningar. Att förmedla och klarlägga Maria Montessoris filosofi var viktigt. Hälften av skolledarna var aktiva i de utbildades läroprocess.

## **4.2 Montessori, specialpedagogisk arbetssätt**

### **4.2.1 Specialpedagoger**

Alla utom två av specialpedagogerna arbetade nästan uteslutande med att ta ut eleverna från deras klassrum och arbetade med dem i ett speciellt enskilt rum. Dessa var övertygade om att det enskilda arbetet gav bäst resultat. En ansåg dock att det ibland var enklare att motivera barnen om de fick arbeta i en liten grupp och det viktigaste var att alltid utgå från dem ansåg denna specialpedagog. En av dem ville arbeta mer förebyggande och konsultativt även gentemot föräldrar. I det specialpedagogiska arbetet ansåg flera att mycket kontakt med de andra pedagogerna och med föräldrar som viktigt. En arbetade även med handledning av andra pedagoger. En specialpedagog efterlyste respons på det specialpedagogiska arbetssättet. De övriga arbetade mestadels i klassrummet under annat pågående arbete och menade att det gick att arbeta med dem enskilt även där. Intensiv lästräning var dock ett undantag till klassrumsvistelsen. En av specialpedagogerna menade att detta gav möjlighet till att förbereda för de barn som bäst behövde dennes hjälp. En ansåg att vissa barns undervisning kunde styras så att de fick mer gjort över lag på detta sätt. Denna specialpedagog menade att Montessoripedagogiken var viktigast.

... om man istället kan arbeta som Montessoripedagog så får man en bättre möjlighet direkt. (B)

Om vikten av att arbeta specialpedagogiskt enskilt eller i liten grupp ansåg alla entydigt att det enskilda arbetet var att föredra eftersom det var mest effektivt och gav det bästa resultatet. En menade också att det var barnen som fick bestämma, om de ville vara kvar i klassen eller gå till en liten grupp. Flera av specialpedagogerna arbetade ibland i små grupper men det fungerade inte så bra, en hade dock sina genomgångar i en liten grupp med de barn som befann sig på ungefär samma ställe. Denne menade att svagt begåvade barn behöver matas för att komma igång, de är inte naturligt nyfikna på att gå vidare.

Arbetar oftast med barn enskilt, bara ibland i klassrummet, bättre med enskilt arbete. Ibland har jag försökt i grupper men det fungerar dåligt. (D)

Några av specialpedagogerna ansåg inte att deras specialpedagogiska arbetssätt behövde någon förändring, föräldrarna fick vad de hade möjlighet att kräva. En visste inte hur en förändring skulle kunna se ut. De övriga hade alla lite olika förslag, att få mer tid till varje elev och att bara tillhöra ett arbetslag, att arbeta mer konsultativt och slipa de verktyg man har och på det viset arbeta mindre kompensatoriskt. Man fick dock även att akta sig för att bli hemmablind menade en. Egen fortbildning var fleras önskemål.

Man ska inte säga att allt är perfekt, vi tycker att vi ständigt har behov av fortbildning. (E)

Alla specialpedagogerna tyckte att arbetssättet skilde sig inom Montessoripedagogiken kontra den traditionella. Materialet här ansågs vara mer differentierat och ge en djupare kunskap eftersom det var individanpassat och att alla kunde arbeta i sin egen takt. Problemet i den traditionella skolan menade denne var att de inte hann vänta in barn som inte hängde med, eftersom nya genomgångar inte kunde vänta. Strukturen menade de också var viktig inom denna pedagogik, pedagogerna behövde aldrig genom detta bekymra sig för att eleverna inte fick med sig det de skulle. Några av dem pratade även om den annorlunda miljön, de ansåg den vara lugnare vilket påverkade barnen positivt. I den fanns också respekten för barnet och att de inte skulle störa varandra. Den förberedda miljön som tyvärr tenderade att avta ju äldre barnen blev tillade en. En menade att det ser liknande ut i den vanliga skolan idag med mer konkreta material och ett självständigt arbetssätt i de lägre åldrarna. I de äldre åldrarna skiljer det sig dock, där det fortfarande är mycket katederundervisning. En hade uppfattningen att det var svårt att veta skillnaden nu eftersom det var ett tag sedan vederbörande arbetade där men menade att det då var strikt och styrt av läromedlen och att barnen ofta inte hann med. En hade också åsikten att grundinställningen till barnet var viktig och att alla drog åt samma håll.

Vi har en gemensam grundsyn och vet varför vi är här, traditionellt sett har man större grupper, mindre resurser. Här vet vi vad vi vill jobba för och emot. Men det finns säkert många pedagoger i vanliga skolan som jobbar Montessoriskt eftersom det sammanfaller med läroplanen. Men den förberedda miljön betyder mycket för att kunna jobba på ett visst sätt. Det ligger mycket i ens grundinställning till barnet, vi drar åt samma håll, vi är väldigt flexibla, tryggt för barnen att det finns flera vuxna att vända sig till inte bara klassläraren. (E)

#### 4.2.2 Skolledare

På de skolor där det fanns specialpedagog ansåg skolledarna att det fungerade bra, möjligtvis skulle det behövas mer tid. En skola hade av ekonomiska skäl inte någon specialpedagog. Även om denna skolledare menade att Montessoripedagogiken ska kunna möta alla barn

fanns behovet av en specialpedagog, främst vid diagnostisering av elever. Flera skolledare konstaterade att samarbetet med kommuner och olika yrkesgrupper utifrån ofta inte fungerade. En skolledare sa att de kommit långt genom att använda de kompetenser som finns på skolan för att tillgodose de behov barnen har. Vid nyanställning tog de hänsyn till vilken kompetens som behövdes för att tillgodose alla barnens behov. En skolledare menade att de hade få elever som behövde specialpedagoghjälp, kanske beror det på miljön och på duktiga pedagoger. På en skola hade det inte funnits specialpedagog från början eftersom allt skulle rymmas i den vanliga pedagogiken men efterhand upptäckte de att det behövdes eftersom kravet fanns att alla barn skulle bli godkända.

Det är viktigt att man i huset har de kompetenser som behövs för att tillgodose de behov som barnen har. (D)

Flera av skolledarna menar att enskilt arbete kan vara befogat om barnet har svårt att koncentrera sig eller om barnet själv vill arbeta enskilt. Ingen skola har permanenta smågrupper utan de följer barnens behov. De försöker hitta en balans och hitta situationer där eleven kan lyckas.

Behövs speciellt stöd är enskilt arbete bra eller i en liten grupp. (B)

De flesta av skolledare anser inte att det specialpedagogiska arbetssättet behöver förändras eftersom specialpedagogerna är lyhörda och ändrar sitt sätt att arbeta efter barnens olika behov. En anser dock att de inte har någon särskild modell utan en resurs som förändras hela tiden, ett sätt att utveckla. Det som påtalas är att det skulle behövas mer specialpedagogtid. Däremot vill en skolledare ha en samordnare som skulle sköta alla kontakter med yrkesgrupper utifrån. Den skolledare som inte hade någon specialpedagog på sin skola ville ha en både som hjälp för barnen och som bollplank för pedagogerna. En annan menar att det förs en levande dialog hela tiden där de ändrar verksamheten när de behöver bli bättre och letar upp utbildningar.

Inte just nu eftersom vi för en levande dialog hela tiden. (D)

Flera av skolledarna menade att de inte kunde yttra sig över skillnaden mellan Montessoripedagoger och de som arbetar inom kommunala skolan eftersom de inte visste hur det var där. Däremot ansåg de att inom Montessori stod alla på samma plattform och drog åt samma håll, vilket en ansåg vara en oerhörd fördel eftersom kollegerna alltid vet vad den andre menar. Denne ansåg dock att det inte gick att etikettera utan att det berodde mycket på vad personerna hade inom sig. Den traditionella skolan kanske inte hade lika stort utrymme för att se barnen där vuxna ofta blir kontrollanter. En skolledare ansåg att sättet att arbeta möts mer och mer, att det beror på pedagogen och på tryggheten i sin egen roll. Montessoripedagogiken ger också en möjlighet att förstärka goda egenskaper fortsätter denne. Flera framhöll att det fanns många bra pedagoger i den traditionella skolan.

Det finns bra pedagoger i vanliga skolan men de pedagoger som finns här har valt att gå vidare i sin lärargärning, har ett stort intresse för barnen. (E)

#### **4.2.3 Sammanfattning**

De flesta specialpedagogerna arbetade enskilt, eller med en liten grupp utanför klassrummet vilket de ansåg gav bäst resultat. Övriga menade att de kunde få in det specialpedagogiska stödet under barnens pågående arbete utom vid lästräning som alla anser bör ske enskilt. Ett fåtal handledde andra pedagoger. Flera av specialpedagogerna arbetade ibland med en liten

grupp men ansåg inte att detta var lika givande. Alla specialpedagogerna menar att enskilt arbete med barnen var det mest effektiva. De flesta av skolledarna anser att enskilt arbete kan vara befogat men det bör finnas en balans för att ge eleven möjlighet att lyckas. Varken specialpedagoger eller skolledarna ansåg att det specialpedagogiska arbetssättet behövde förändras, på en skola fanns ingen specialpedagog av ekonomiska skäl. Alla ansåg att skillnaden mellan Montessori och traditionella skolor var märkbar med ett differentierat material och ett individanpassat arbetssätt. Några skolledare ansåg att Montessoripedagogiken hade betydelse för det specialpedagogiska arbetssättet genom miljöns möjlighet att förstärka de goda egenskaperna hos barnen. Skolledarna hade svårt att se skillnaden mellan Montessoripedagoger och pedagoger i den traditionella skolan. Några skolledare menar att det inom Montessoripedagogiken finns en gemensam plattform. Övriga anser att det beror på pedagogens trygghet i den egna rollen.

### 4.3 Lärande i Montessoriskolor

#### 4.3.1 Specialpedagoger

Den förberedda miljöns betydelse för lärandet ansåg specialpedagogerna entydigt vara viktig. De yngre barnen, menade en, lär sig saker som de annars kanske inte hade lärt sig så tidigt, det finns inga spärrar för vad de kan göra och miljön väcker deras nyfikenhet, det ska vara ett lustfyllt lärande. Baskunskaperna tränas både praktiskt och mer abstrakt och gör att de små sedan kan klara sig själva och förstår sin roll genom de normer som sätts redan från början. En menade att miljön lockar dem, erbjuder dem och sedan även utmanar dem. En annan tar också upp att denna miljö skapar ett inre lugn som gör det lugnt i klassrummet, en miljö som förenklar det för barnen och gör dem självständiga. En av specialpedagogerna tar upp problematiken med att den kanske inte passar alla barn utan att de med koncentrationssvårigheter kanske behöver styras mer.

Materialet är tydligt och genomtänkt vilket är positivt för barnen det gagnar deras lärande. (A)

Om denna miljö kan ge ett optimalt lärande råder det delade meningar om, två av specialpedagogerna menar att den kan det genom att varje barn jobbar på sin egen nivå där varje barns förutsättningar tas tillvara. Eftersom de följer sin egen studiegång är det en möjlighet till ett optimalt lärande efter deras förmåga, vare sig de följer den övre halvan eller den nedre. En anser att barns inlärningsstilar är så olika. I övrigt anser en att det inte går att mäta och en annan att den inte kan det för det finns alltid barn där det inte går. Ytterligare en menar att det inte är miljön i sig som har betydelse.

Inte miljön i sig, det finns alltid barn som inte fungerar men då är det pedagogens ansvar. De får styra mer som lärare, se till eleverna som kanske behöver dagsplanering. (D)

När det gäller om barns drivkraft har förändrats menar en specialpedagog att det inte går att säga, de har alltid en drivkraft men det ser olika ut hur man lär sig. En menar att det alltid funnits elever som inte förstått meningen med skolan och anser i övrigt att drivkraften annars är starkare idag än när de bara gjorde det som fröken hade bestämt. Även den tredje specialpedagogen anser att drivkraften finns kvar men att deras koncentration är störd, något som man får arbeta mycket med. Barnen har inte haft möjlighet att öva sin koncentration genom tystnad på grund av ljudstörningar sedan tidig barndom. De övriga var av åsikten att barnens drivkraft hade minskat och menade att barn har för mycket omkring sig idag och matas ständigt av nya intryck. Barn är delaktiga i vuxenvärlden på ett annat sätt idag, de har också otroliga erfarenheter från omvärlden. En av dessa specialpedagoger menar att vi måste

leva i den tiden vi är och inte som Maria Montessori. Fast skolan behöver inte heller vara dödskul hela tiden. En annan av dem menar att Montessori kanske är för mjuk.

Ja de har för mycket runt omkring sig. Otryggheten, stressen nonchalansen har blivit värre. Vi måste anpassa oss efter samhället, skolan är inte tillräckligt lyhörda för förändringen i samhället utan har blivit en skyddad verkstad: föräldrarnas engagemang är oerhört viktigt. Det kan va så att Montessorin är för snäll, den är ju ganska mjuk och mild. (C)

Assistenternas bästa sätt att stödja barnens lärande menar specialpedagogerna är att finnas till men med en viss distans, beroende av vilket funktionshinder barnet har, eftersom barnet ska bli så självständigt som möjligt. Därför måste de vara väldigt lyhörda och observanta för hur de på bästa sätt kan stödja barnet. Flera nämner att det är olika vilket barn det gäller, att vissa behöver föras framåt medan en del behöver hållas tillbaka men assistenten ska hela tiden se till att barnet arbetar som planerat men även släppa efterhand. En tydliggör detta genom att säga att assistenterna hela tiden bör arbeta för den egna avvecklingen.

Det beror på om det är fysiska handikapp, annars bör de hela tiden arbeta för sin egen avveckling. (A)

#### 4.3.2 Skolledare

Alla skolledare ansåg att den förbereda miljön hade stor betydelse för barns lärande. Finns det intressanta saker i klassrummet vill de arbeta. Det möjliggör ämnesgrupperingar och många ämne kan vara igång samtidigt och ändå finns det struktur. Det är viktigt att barnen kan ta egna initiativ och inte behöva en vuxen bakom sig hela tiden. En skolledare menar att den stöder lärandet på ett bra sätt, att barnen får en speciell vaccinerande lärandegång i sig. En skolledare menar att genom barnens vetskap om vad som förväntas av dem uppmuntras de till aktivt arbete. Däremot går det inte att bara köpa in materialet och tro att det blir bra eftersom läraren har en stor betydelse, det måste finnas en helhetssyn.

Miljön är inget om inte rätt människa finns. Finns det inte en pedagog som en länk mellan miljön och barnet har miljön inte så stor betydelse. (F)

Några av skolledarna ansåg att barnen kunde få ett optimalt lärande upp till materialets gräns, de hade en möjlighet att testa sig fram vilket gav dem större chans att lyckas, men däremot menade vissa att Montessorimiljön inte passade alla barn. Övriga menade att eftersom barnen påverkas av yttre faktorer som skolan inte kan göra något åt kunde Montessori inte ge optimalt lärande. Däremot måste vi vuxna våga ta ansvar, inte gömma oss bakom någon pedagogik utan försöka hitta de verktyg som behövs för att nå målen

Inte 100 % det tror jag inte, det finns ingen optimal miljö. Men vi når rätt långt. (E)

De flesta skolledarna ansåg inte att barns drivkraft förändrats för lärandet men att barnen påverkas av allt som händer runt omkring dem, intrycken haglar över dem och har blivit ofantligt mycket större. De får vara med om så mycket som de inte förstår och det är mer av överstimulans än understimulans. Drivkraften är stark men i puberteten fokuseras på annat än skolan. En skolledare ansåg att barns drivkraft däremot förändrats mot en ökning och att det inte bara är skolan som är viktigt längre när det gäller barns lärande.

Barn har så hög drivkraft att vi har svårt att hantera den, barn lär sig otroligt mycket utanför skolan. (E)



Flera av skolledarna menade att assistenterna måste hitta rätt nivå i sitt arbete så att det är barnet som arbetar inte assistenten. De ska fokusera på barnets positiva sidor, tro på barnets kompetens och vara både ett stöd och en utmaning för barnen. De måste veta barnens problematik menar en och veta varför barn agerar och reagerar som de gör och sedan våga handla även om det bär emot. Det är också viktigt med rätt person anser denne som även kan utveckla barnet. Assistenterna ska vara det barnet inte har, ett extra jag men samtidigt göra barnet självständigt. De flesta skolledarna ansåg att assistenterna skulle arbeta för att arbeta bort sig själv.

En yrkesgrupp som ska arbeta för att arbeta bort sig själv, en tuff roll. (D)

### **4.3.3 Sammanfattning**

Alla specialpedagoger och skolledare anser att den förberedda miljön är viktig för lärandet eftersom den ger barnet lust och nyfikenhet att gå vidare. Miljön ger även struktur och barnen vet vad som förväntas av dem. Däremot passar den inte alla barn. Några specialpedagoger menar att denna miljö kan ge alla barn ett optimalt lärande. Några anser att miljön i sig inte kan ge optimalt lärande. Hälften av skolledarna är av åsikten att denna förberedda miljö inte kan ge optimalt lärande för alla barn, några menar att Montessori inte passar alla barn. Hälften av specialpedagogerna är av åsikten att barn drivkraft har minskat på grund av alla intryck som de utsätts för av omgivningen. Övriga anser att drivkraften är oförändrad Flera av skolledarna ser inte drivkraften som förändrad men menar att barn påverkas av yttre faktorer som skolan inte kan påverka. En skolledare anser däremot att barns drivkraft blivit större eftersom de lär sig mycket även utanför skolan. Alla specialpedagogerna menar att assistenternas arbetssätt är beroende av barnens behov. Skolledarna anser att assistenterna måste ha kunskaper kring barnens problematik och kunna agera på ett relevant sätt, de ska vara ett extra jag men ändå arbeta för barnens självständighet. De flesta skolledare tillägger även att de på sikt måste våga arbeta bort sig själv.

## **4.4 Montessori, skolan för alla**

### **4.4.1 Specialpedagoger**

Några av specialpedagogerna menar att en skola för alla borde se ut som det samhälle vi lever i, för övrigt med blandade bakgrunder och olika kulturer där det finns mer förståelse för varandras olikheter. En ansåg att det i en skola för alla behövs mer tid för varje barn så att det går att individualisera mer. Där måste man se till att varje barn blir sett och får en känsla av att duga. En annan menar att Montessoriskolan är för alla genom den förberedda miljön, att de arbetar i egen takt och den röda tråden nerifrån och upp. Av vikt ansågs av denne att det inte görs avbrott mellan stadierna utan att elevernas dokumentation hela tiden följer med vilket görs inom Montessoriskolan. Det är även viktigt att skolorna förblir lagom stora menade en del av dessa. Den återstående specialpedagogen såg dock svårigheterna och menade att intentionen kräver en rejäl omändring.

Man skulle önska att det fanns en bred skola med plats för alla. Intentionen kan ju vara där men man måste tänka om i grundskolan. Ta hänsyn till hela spektrat, anpassad studiegång, både för de jätteduktiga och de som har det svårare. Först göra en behovsanalys så att alla kan få det de behöver. Men vi har inte så många rätter på smörgåsbordet. Det är svårt att skapa en skola för alla, man måste tänka om rejält. (C)

Flera av specialpedagogerna menade att deras skola kunde möta intentionen om en skola för alla, en dock med invändningen om en förhoppning att barnen förstår att vi lever i ett uppblandat samhälle. En med tillägget att alla var välkomna men att pengar saknades och en

annan tillade att de inte ville att utvalda barn skulle gå där men det är föräldrarnas val. En av de övriga menade dock att Montessoriskolans speciella framtoning gjorde att den inte var till för alla. Grundtanken var god menade denne specialpedagog men alla barn står inte ut i den lugna miljön. En specialpedagog anser att personalvård, fortbildning och olika former av handledning, behövs för att kunna lägga kraft på barnen.

Jag tycker att lärarna gör ett jättebra jobb men de skulle behöva mer handledning både pedagogisk och psykologisk. Mer personalvård så att det inte blir så högt energiläckage utan att man kan lägga kraften på barnen. Kvalificerad fortbildning behövs också. (A)

För att resurserna skulle bli likvärdiga ansåg en specialpedagog att denne själv gjorde sin prioritering medan en annan var av åsikten att det inte behövde prioriteras så mycket. Den förberedda miljön gjorde att läromedelsinköpen blev lägre, vilket gjorde att det fanns pengar över. Flera av de övriga nämner klasskonferenser, kollegiala samtal, och samarbete mellan pedagogerna där de försöker lägga resurserna så lågt ner i åldrarna som möjligt. De ansåg även att det inte alltid var så lätt att prioritera, läsinlärning prioriterade dock först, men en av dem menade dock att alla fick tid.

Vi har klasskonferenser där klassläraren tar upp om det är något barn som behöver hjälp med något. Då får jag hjälpa det barnet, jag säger aldrig att jag inte har tid, jag får fördela tiden så att alla får den tiden de behöver. (D)

#### **4.4.2 Skolledare**

Alla skolledare är eniga om att deras skola är en skola för alla. Däremot kan praktiska problem som skolskjutsar, handikappanpassning och för lite plats göra så att alla inte just kan vara i deras skola. Det är då omständigheter som de inte kan råda över. Skolledarna menar att en skola för alla ser ut som Montessori med individanpassning, gott klimat och bra pedagoger. Detta gör att alla kan utvecklas efter egna förutsättningar vilket gäller oavsett om eleven är duktig eller har svårigheter.

I Montessoripedagogiken kan alla gå vidare oavsett om man är väldigt duktig eller har svårigheter. (A)

Alla ansåg att de redan hade en skola för alla och kunde möta den intentionen. Det handlar bara om att utvärdera, utvecklas och föra en dialog hela tiden. En menar att det inte heller går att hela tiden prova på nytt utan att också landa där man är.

En skola för alla är att kunna utvecklas efter egna förutsättningar. (E)

De flesta skolledare anser att de fördelar resurserna efter de behov som finns. På en skola fördelar ledningsgruppen de pengar som finns. Övriga skolledare menar att efterhand som behoven uppmärksammas fördelas resurserna, i detta arbete har specialpedagogerna på två skolor stort inflytande. En skolledare ansåg att de hade en hög personaltäthet genom att de utnyttjade alla vuxnas kompetenser, även de som inte direkt arbetade som pedagoger. En menade att det i Montessorimiljön inte blev så avvikande med det extra stöd och att det där gick lättare att arbeta individuellt.

Det behövs satsning på individuellt plan för att de ska kunna själva hantera sitt handikapp och klara det i verkligheten. (C)

#### 4.4.3 Sammanfattning

Specialpedagogerna hade olika åsikter om hur en skola för alla skulle se ut, en ansåg att Montessoriskolan är för alla genom den förberedda miljön. Övriga framförde att det krävdes olika förändringar för att bli en skola för alla. Alla skolledarna menar att deras skolor är en skola för alla dock kan praktiska problem förekomma. De menar att en skola för alla ser ut som Montessori med individanpassning vilket gör att både de elever som är duktiga och de som har svårigheter kan utvecklas. De anser att det är av vikt att hela tiden utvärdera för att utvecklas. De flesta av specialpedagogerna var av åsikten att deras skolor kunde möta intentionen om en skola för alla. Flera av specialpedagogerna anser att prioriteringarna ska göras i samverkan med andra pedagoger men att resurserna bör förläggas i de lägsta årskurserna. Alla skolledare menar att de fördelar resurserna efter behov men vid några av skolorna var det specialpedagogerna som gjorde denna prioritering. Någon skolledare ansåg att Montessorimiljön tillät bättre möjligheter till viktiga individuella stöd.

#### 4.5 Slutsatser

De slutsatser som kan dras av våra intervjuer är att den förberedda miljön ansågs viktig genom sin speciella struktur och individanpassning, en bild som både specialpedagoger och skolledare gav. Specialpedagogerna var inte eniga vad det gällde Montessorimiljöns möjligheter att möta alla barns behov, några av dem ansåg att miljön inte passade alla barn. Behövdes förändringar i miljön skulle det ske efter barns behov. Alla informanterna menade att övriga grundtankar i denna pedagogik gagnade alla barn. För att hålla Maria Montessoris filosofi levande var det viktigt att så många som möjligt var Montessoriutbildade och pedagogiken diskuterades på studiedagar och personalmöten.

Det specialpedagogiska arbetssättet på skolorna ansåg både specialpedagoger och skolledare fungera bra. Några specialpedagoger arbetade i klassrummet medan övriga arbetade enskilt med barnen eller med en liten grupp. Trots att alla framhåller materialets förträfflighet använder de flesta inte det i sitt specialpedagogiska arbetssätt. Alla specialpedagoger föredrog att arbeta enskilt med de barn som behövde stöd. Specialpedagogerna styrde själv sin verksamhet och ansåg inte att den behövde förändras, endast mer tid var en önskad förändring. Skolledarna var nöjda med dagens utformning av specialpedagogiken, mer specialpedagogtid var den enda önskan om förändring som framfördes. Skolledaren vid en skola framförde behovet av specialpedagog som förändring.

Den förberedda miljön hade stor betydelse för barns lärande enligt alla informanterna. Några skolledare hade åsikten att Montessorimiljön inte passar för alla barn. Denna miljö kunde inte ge ett optimalt lärande menade hälften av specialpedagogerna och hälften av skolledarna. Hälften av specialpedagogerna ansåg att barnens drivkraft, när det gällde lärande, hade minskat. Drivkraften att lära hos barn ansåg skolledarna vara i stort sett oförändrad, däremot påverkas barn av yttre faktorer. En skolledare hade en motsatt åsikt och menade att barns drivkraft ökat. Assistenterna ansågs av alla informanterna viktiga, men deras uppgift var att göra barnen så självständiga som möjligt. Alla uttryckte åsikten att assistenterna bör arbeta mot sin egen avveckling.

De flesta av specialpedagogerna ansåg att Montessori kunde bli en skola för alla med vissa förändringar, samtidigt var de flesta av åsikten att deras egna skolor redan klarade av att möta intentionen om en skola för alla. En av specialpedagogerna och samtliga skolledare ansåg däremot att Montessori redan var en skola för alla genom den förberedda miljön. Skolledarna menade att endast praktiska problem kunde försvåra detta och de såg inte några problem att

möta intentionen som finns, eftersom deras egna skolor redan var en skola för alla. Alla menade att de fördelade de resurser som fanns tillgängliga efter behov på bästa sätt.

## 5 Diskussion

Vår avsikt var att undersöka specialpedagogers och skolledares uppfattning om Montessorimiljöns betydelse för barnen och dess lärande. För att undersöka detta och synen på Montessoriskolan som en skola för alla intervjuade vi både specialpedagoger och skolledare. Vi ställde samma frågor till båda yrkesgrupperna för att undersöka om det fanns olika synsätt beroende på yrkesroll. Vi ansåg att en kvalitativ undersökning med intervjuer var att föredra som undersökningsmetod eftersom vårt mål var att få en personlig åsikt om våra frågeställningar.

Alla informanter oavsett yrkesroll eller utbildning ansåg att den förberedda miljön var viktig och en fördel för barns lärande. Detta genom att den var tillrättalagd för barnen, både i den meningen att den är uppbyggd för barnen och att den är individanpassad. När det gäller denna miljö är informanterna oeniga med de pedagoger vi intervjuade i förra arbetet. Till skillnad från dessa pedagoger som ansåg att alla barn kunde mötas oavsett behov, uttryckte flera av informanterna att miljön inte passade alla barn. Eftersom Maria Montessori (1976/1992) ansåg att hänsyn även skulle tas till barns begränsningar vid utformandet av miljön borde förändringar kunna ge alla barn en bra lärandemiljö. Vår tolkning är att den förberedda miljön inte utnyttjas enligt Maria Montessoris filosofi. Montessorimiljön ansågs dock vara mycket betydelsefull för barns lärande genom sin individanpassning, inspiration och sitt genomtänkta material menade alla oavsett yrkesroll. Även om miljön anses viktig kan den inte ge ett optimalt lärande för alla barn anser hälften av informanterna, lika fördelat mellan skolledare och specialpedagoger eftersom det inte enbart är miljön som har betydelse. Informanterna var oeniga vad det gäller barns drivkraft i sitt lärande, åsikterna var att den både minskat och var oförändrad. En skolledare förde även fram åsikten att barns drivkraft ökat eftersom de lär sig mycket även utanför skolan. Detta kallar Alerby m.fl. (2000) genuint lärande, att barnen lär sig att begripa sin omvärld och kunna handla på det sätt som behövs i den.

I diskussionen om sambandet mellan miljö och lärande uttryckte några skolledare att Montessorimiljön inte passade alla barn, exempel som gavs var barn med diagnoser. Detta uppfattade vi mer som okunskap om problemets natur än som ovilja att möta dessa elever. De barn som hade behov av mer styrning och struktur, passade inte heller in i Montessorimiljön. Carlgren och Marton (2004) menar emellertid att lärarens pedagogiska uppdrag är att hantera de förutsättningar som finns och skapa olika situationer som främjar barns lärande. Vid jämförelse av Carlgren och Martons (a.a.) åsikter och Lpo 94 där det ramhålls att lärarna ska omarbeta och förändra sitt arbetssätt anser vi att informanterna inte kan hävda miljöns olämplighet för vissa barn. Saloviita (2003) har uppfattningen att elevernas beteendeproblem minskar om hänsyn tas till alla barns individuella begåvning. Informanterna framhåller miljön och materialets förträfflighet genom dess struktur och individanpassning men ändå anser en del att vissa barn behöver mer struktur. Vår åsikt är att detta borde gå att genomföra i den förberedda miljön eftersom den ska vara anpassad efter individen. Någon specialpedagog menade att den lugna miljön som övriga informanter såg som en fördel, faktiskt inte passade alla barn. Kan åsikterna härröra från det faktum att de flesta specialpedagoger inte arbetar i den förberedda miljön eftersom de föredrar att arbeta enskilt med barnen eller i liten grupp? Vi fick uppfattningen att alla utom en av specialpedagogerna arbetade individorienterat och fokuserade på svårigheterna. Här menar Jakobsson (2002) att undervisning i smågrupper eller enskilt arbete inte garanterar optimalt lärande, det är kvaliteten på det pedagogiska arbetet som avgör. Det enskilda arbetet med barn som är i behov stöd är kanske orsaken till att pedagogerna i vår tidigare studie inte nämnde specialpedagogerna som en resurs. För själva gruppen i Montessorimiljön blir de inte någon resurs genom detta förfarande.

Inriktningen på det specialpedagogiska arbetssättet som vi tolkar det, var att försöka avhjälpa just den del av lärandet som barnet hade svårigheter i, inte att se helheten. Detta fann vi märkligt då alla utom en av specialpedagogerna hade någon form av Montessorit utbildning och med tanke på Maria Montessoris holistiska filosofi är det ett annat synsätt. Hon ansåg att allt är en del av helheten och att vi bör inspirera barnen att vara en del i denna helhet (Wennerström och Smeds, 1997). Vår uppfattning är att det kan vara svårt för barn som särskiljs vid undervisning att se sig själv som en del i denna helhet. Ahlberg (2001) menar att elevernas kompetens beror på det sammanhang och mening de kan skapa i sin omvärld. Vi menar att det är svårt för eleverna att skapa ett sammanhang om delar av undervisningen sker enskilt utanför den miljö och grupp barnet vanligen tillhör. Vi anser att det vid vissa specifika tillfällen kan vara befogat men att det måste finnas en balans. Vår tolkning var att specialpedagogerna inte heller såg sig själva som en del av Montessorimiljön, utan istället som en resurs vars uppgift var att kompensera barns svårigheter. Nilholm (2003) menar att specialpedagogiken kan indelas i olika perspektiv och här syns tydligt att specialpedagogerna lutar sig mot det kompensatoriska perspektiv vilket inriktar sig på barnets brister.

De flesta specialpedagoger arbetade inte med någon form av handledning gentemot övrig personal. Med tanke på att assistenterna oftast var utbildade menar vi att handledning från skolans specialpedagog kunde ha underlättat för assistenterna, vilka enligt alla informanterna hade en svår yrkesroll. Assistentrollen är enligt Jakobsson (2002) svår med en ständig bedömning och avvägning om vilket stöd som behövs i olika situationer samtidigt som yrkesrollen kan vara oklar. Är det en pedagog eller vårdare som behövs? Assistenten ska också hela tiden självständigt bedöma om barnet behöver puffas på eller begränsas och på vilket sätt barnet kan stödjas i sociala situationer samt i den aktuella problematiken men även aktivt arbeta för att avskaffa sig själv menar hon. Den åsikten ger även flera skolledare uttryck för men samtidigt upplevde vi att stödet till assistenterna inte prioriterades. Jakobson (a.a.) anser att kommunikationen mellan all skolpersonal är viktig för att stödet inte ska bli ett hinder för barnen. En skola hade ett nätverk för assistenterna som gav dem möjlighet att diskutera olika frågor men ingen handledning. På den enda skola där assistenterna fick aktiv handledning var det av en specialpedagog som anlätades utifrån. Detta förfarande fick oss att reflektera över vilken roll specialpedagogen hade på skolan och även vilken syn skolledaren har på specialpedagogens roll. När vi analyserade våra intervjuer fann vi att endast ett fåtal av specialpedagogerna arbetade med någon form av handledning och att ingen av skolledarna uttryckte att det skulle vara en fördel med detta.

En av specialpedagogerna förde fram tanken att specialpedagogiken borde användas mer konsultativt och handledande även gentemot föräldrar. De övriga specialpedagogerna gav däremot inte uttryck för någon önskan att ändra sitt arbetssätt till en mer konsultativ yrkesroll. Specialpedagogerna var enligt uppgift inte styrda vad det gällde arbetssättet, de bestämde själv vilken inriktning de ville arbeta efter. Den slutsats som vi drar av detta är att specialpedagogerna gör ett aktivt val vad det gäller arbetssätt, ett val som vi inte anser överensstämmer med Maria Montessoris grundtankar. Armstrong m.fl. (2000) framhåller erfarenheter som visat att alla elevers bästa miljö är det egna klassrummet då borde även en förändring av specialpedagogrollen accepteras. Trots det rådde en total enighet om filosofins betydelse mellan samtliga skolledare och specialpedagoger, de menar att Maria Montessoris grundtankar gagnar alla barn. Något som gör oss konfunderade är att denna gemensamma grundsyn, inte enligt vår tolkning, avspeglar sig i det specialpedagogiska arbetssättet. Vi upplever att i stort sätt alla dessa Montessoriskolor skiljer på Montessoripedagogiken och specialpedagogiken i arbetssättet. Att inte se och ta till vara Montessoripedagogiken som ett

yttre redskap även gällande det specialpedagogiska arbetssättet är att inte utnyttja de kompetenser som finns. Samtidigt framför de flesta av informanterna åsikten om att arbetet inom Montessorimiljön underlättas av att alla har samma grundsyn och har en gemensam plattform att stå på vilket underlättar förhållningssättet och bemötandet av barnen.

Vi fick uppfattningen att specialpedagogerna arbetade som speciallärare trots att alla utom en hade specialpedagogutbildning och även skollära gav intryck av att det var speciallärarkompetensen de värdesatte. Tideman m.fl. (2004) skriver att specialpedagogen fortfarande förväntas arbeta med specialundervisning och att skolan inte vant sig vid specialpedagogernas nya arbetsuppgifter. Ingen av skollära uttryckte heller någon önskan om förändring av det specialpedagogiska arbetssättet. En skola hade ingen specialpedagog av ekonomiska skäl men även den skollära uttryckte behovet av en specialpedagog, eller som vi tolkade det, en speciallärare, som kunde arbeta just med de barn som hade svårigheter.

Vad det gäller Montessoriskolans möjlighet att ta emot alla barn är informanterna oeniga både inom gruppen och med de pedagoger som ingick i vårt förra arbete. En av specialpedagogerna menar att det deras skola redan är en skola för alla medan övriga anser att förändringar behövs men att Montessori bör kunna möta intentionen om en skola för alla. De uttrycker samma åsikt som Haug (1998) när han påpekar att en skola för alla kräver förändringar. Skollära, även de som tidigare uttryckt en åsikt om att alla barn inte passar i Montessori anser att deras skola redan är en skola för alla, om det går att överbrygga rent praktiska problem. Om skolan är för alla, vilket skollära anser, menar de då en skola för de barn som passar i Montessorimiljön, vilka är då alla? Går det då att utveckla kompetensen eller andra praktiska förutsättningar så att dessa skolor blir en skola för alla? De barn som inte passar i Montessorimiljön var ska de placeras? Vad händer om Carlbecks – kommitténs (SOU 2004:98) betänkande godkänns av regeringen och genomförs? Alla barn ska då ha rätt till undervisning i grundskolan utifrån sina behov. Enligt Lpo 94 ska skolan ta hänsyn till de olika förutsättningar och behov som finns hos eleverna, särskilt de som har svårigheter att nå målen.

Vi anser, för att på bästa sätt stödja barnen och verka för en skola för alla bör det specialpedagogiska arbetssättet innefatta alla tänkbara infallsvinklar, till exempel genom observationer, vilka bör utföras både grupp- och individriktade. Observationer är för övrigt en grundsten i Montessoripedagogiken. När vi tidigare i denna studie konstaterat att det specialpedagogiska arbetet inte utfördes i den förberedda miljön, ställer vi oss frågan om specialpedagogerna inte kopplar samman den specialpedagogiska utbildningen med Montessoriuutbildningen som de flesta har.

Då det var informanternas spontana svar på våra frågor vi önskade valde vi att inte sända frågorna i förväg, detta kan vara en orsak till att några informanter av oss upplevdes som lite osäkra. Det som försvårade vår undersökning var att samordningen av tider för intervjuerna blev tidsödande, det var många personer som skulle hitta en lämplig tid. Det hände även att den bokade tiden blev avbokad på grund av sjukdom och andra orsaker vilket gjorde att vi fick söka efter en annan tid som kunde godtas av de berörda. En annan orsak som påverkade tidsåtgången var att en del av informanterna i samband med våra frågor delade med sig av sina gedigna kunskaper inom området. Detta var enbart positivt eftersom de flesta hade en lång och bred erfarenhet vilket gav oss mycket att reflektera över från olika perspektiv. Vi hade av de tidigare litteraturstudierna fått förståelse för att kvalitativ undersökning kunde vara tidsödande, men fick ändå inte rätt perspektiv på tidsåtgången (Närvänen, 1999). Intresset för vår undersökning har varit stort hos våra informanter både vid första kontakten och vid

intervjutillfället, alla skolor har haft önskemål om att få det färdiga arbetet. Eftersom det är informanternas personliga och spontana åsikter som belyses kan inga generella slutsatser dras men det har aldrig varit vår mening med studien. Resultatet av studien visar endast informanternas syn på den egna verksamheten.

Då vi inte frågade specialpedagogerna om de observerade barnen i den förbereda miljön, kunde en fullständig bild av det specialpedagogiska arbetssättet inte ges. Eftersom vi förutsatte att specialpedagogerna arbetade efter Maria Montessoris grundtankar insåg vi inte vikten av frågan. Vi borde även ha frågat informanterna om skillnaden mellan speciallärare och specialpedagoger samt om de ansåg att dessa yrkesgrupper har olika arbetssätt. Vi förstod tyvärr inte behovet av den frågan förrän vi analyserade intervjuerna. Enligt Tideman m.fl. (2004) råder fortfarande oklarheter om kompetensskillnaden mellan yrkesgrupperna och specialpedagogik förknippas med svårigheter som ska kompenseras. Vår syn på hur en specialpedagog bör arbeta och med den kunskap vi fått under utbildningen gjorde att vi förutsatte att specialpedagogerna både arbetade på organisations-, grupp-, och individnivå. Vi fick uppfattningen efter våra intervjuer att alla utom en arbetade enbart på individnivå. Denna enda specialpedagog som kombinerade sin Montessoriuutbildning med specialpedagogiken och menade att Montessoriuutbildningen var den grundläggande faktorn i det dagliga arbetet. Informanten ansåg att Montessoripedagogiken var viktigast. Det som förenar specialpedagogiken och Montessoripedagogiken enligt Asmerviks (2001) sätt att beskriva specialpedagogens roll är engagemang, vördnad och respekt. Eftersom Maria Montessoris grundtankar utgår från barnets alla behov behöver specialpedagogiken inte bli så speciell. Detta överensstämmer även med andra författares åsikter.

Övergripande syfte skulle kanske kunna uttryckas som, att det gäller att sträva efter att göra "special" så lite speciellt som möjligt utan att ge avkall på att elever bereds optimala möjligheter till den hjälp och det stöd de har rätt att få (Emanuelsson, Persson, Rosenqvist, 2001, s. 149).

Enligt nyutgiven forskning (Nordin-Hultman 2004) bör barnet ses i ett helhetsperspektiv, där hela den pedagogiska miljön studeras. Flera olika arbetssätt behöver finnas, anser hon för att alla barns olikheter ska rymmas i lärandemiljön. Är då Montessorimiljön närmare intentionen om skolan som ska vara till för alla än många andra skolor? En fråga som vore intressant att gå vidare med är varför Montessorimiljön inte passar alla barn. Är det pedagogiken, pedagogernas kompetens och personliga inställning eller enbart ekonomiska förutsättningar som påverkar? Det skulle också vara intressant med ytterligare studier av specialpedagogers arbetssätt för att utröna om det kompensatoriska perspektivet kommer att fortsätta dominera, eller om den holistiska synen kommer att genomsyra även den specialpedagogiska verksamheten.



## 6 Sammanfattning

Syftet med vårt arbete var att undersöka vilken syn specialpedagoger och skolledare, verksamma inom Montessoriskolor, hade på Montessorimiljöns betydelse för barns lärande och specialpedagogiskt arbetssätt i denna miljö. Vi avsåg även att studera om de ansåg att Montessoriskolan kunde möta intentionen om en skola för alla. För ämnet relevanta litteraturstudier gjorde att vi fick en god förståelse både vad det gällde miljön och specialpedagogiken. Vi fokuserade på Montessoripedagogiken, speciellt Maria Montessoris grundtankar, begrepp och syn på lärarrollen. Andra viktiga områden vi studerade var specialpedagogik, specialpedagogiskt arbetssätt, lärande och en skola för alla. Vi valde kvalitativa studier med en hermeneutisk ansats. I ett hermeneutiskt angreppssätt finns en vilja att förstå den intervjuades verklighet och stor vikt läggs vid tolkningen av de resultat som framkommer. Eftersom vikten ligger på tolkningen är det en lång process där helheten och delarna tolkas både var för sig och tillsammans. Vi genomförde tolv intervjuer, sex specialpedagoger samt lika många skolledare vid sex olika Montessoriskolor. Samtliga intervjuer genomfördes av oss båda och spelades in på band. De analysmetoder vi använde oss av var meningskoncentrering och ad hoc metoden (Kvale, a.a.).

Utifrån de resultat vi fått i vår studie anser vi att den förberedda miljön inom Montessori måste ses som en stor fördel för barnens lärande. Flera av informanterna framhåller den lugna, strukturerade och för barnen uppbyggda miljön samt det individanpassade materialet. Däremot kunde vi inte styrka att den miljön skulle kunna ge alla barn möjligheter till ett optimalt lärande eftersom hälften av informanterna inte ansåg att miljön hade den betydelsen. Denna studie visade istället att en del av informanterna ansåg att Montessorimiljön inte passade alla barn på grund av olika orsaker. Den åsikten är rakt motsatt Maria Montessoris tanke att genom observationer kunna ge varje barn undervisning anpassad efter barnets behov. Alla informanterna ansåg även att Maria Montessoris grundtankar vad det gäller fredsfostran, frihet under ansvar och den holistiska synen, att alla är en del i en helhet, att allt hänger ihop gagnar alla barn. Samtidigt kunde vi vid analysen konstatera att de flesta av specialpedagogerna valde att arbeta enskilt utanför klassen eller möjligen i små grupper, även de särskilda från de övriga barnen. Det arbetssättet menar flera övriga författare i våra litteraturstudier är enbart inriktat på att individen äger svårigheterna och det är hindrande i arbetet mot en skola för alla.

Enligt vår undersökning arbetade de flesta specialpedagogerna mestadels kompensatoriskt vilket enligt andra författare kan verka stigmatiserande. En specialpedagog kombinerade sina olika utbildningar genom att använda både Montessoripedagogik och specialpedagogik i det dagliga arbetet inom klassen. Vi fick uppfattningen att de övriga specialpedagogerna inte använde den Montessoriutbildning som de hade utan de ägnade sig åt specialpedagogiken enbart. Det var inte enbart specialpedagogerna som såg det enskilda arbetet som mest effektivt, även skolledarna ansåg att det specialpedagogiska arbetssättet var bra. Det framfördes inte heller några önskemål om förändring av arbetssättet och detta tolkar vi som att informanterna inte ansåg att det var skillnad mellan specialpedagog och speciallärare eller att deras arbetsuppgifter är olika. På frågan om en skola för alla svarade de flesta specialpedagogerna att deras skola kunde med förändringar bli en skola för alla. Däremot ansåg alla skolledare att deras skola redan var en skola för alla, även de skolledare som tidigare uttryckt åsikten att miljön inte passade alla barn. Detta gör enligt vår tolkning det svårt att analysera hur skolledarna menar när en skola för alla diskuteras.

## Referenser

- Alerby, E. & Kansanen, P. & Kroksmark, T. (red) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Armstrong, F. & Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education*. London: David Publishers Ltd.
- Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S. & Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Benedictsson, A. & Söderlund, B. (2004). B-uppsats *Montessori en bekräftande läromiljö för alla?*
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindenstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, M. (2004). *Lärare av i morgon*. Kristianstad: Kristianstads boktryckeri AB.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2002). *Vägval och växande*. Falköping: Elanders Gummessons AB.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1999). (2001). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning om det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, R.-M. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn- ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia AB.
- Gettman, D. (1987). *Basic Montessori*. New York: S. Marins press.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.

- Hainstock, E.G. (1978/1999). *Montessori från grunden*. Finland: WSOY.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Stockholm: HLS förlag.
- Jakobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan*. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lumholdt, H. (2004). *Förskolan. Nr. 6*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Malm, G. (2003). *Personal values, professional roles*. G M Educational Consulting.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M. (1938/1998). *Barndomens gåta*. Oskarshamn: AB Primo.
- Montessori, M. (1946/1998). *Utbildning för en ny värld*. Oskarshamn: AB Primo.
- Montessori, M. (1948/1989). *To educate the human potential*. England: Cleo press.
- Montessori, M. (1948/1998). *Upptäck barnet*. Oskarshamn: AB Primo.
- Montessori, M. (1949/1992). *Barnasinet*. Solna: Mac Book.
- Montessori, M. (1949/1998). *Att bli en människa*. Oskarshamn: AB Primo.
- Montessori Jr, M. (1976/1992). *Från barn till vuxen*. Helsingfors: Werner Söderström OY.
- Montessoritidningen. (2004). Nr.6 Stockholm: Svenska Montessoriförbundet.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm:Liber AB.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A.-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.

- Pathel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogisk uppslagsbok. (1996).
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, K. (1995), Montessoripedagogiken- en kritisk analys, *Häftet för didaktiska studier nr.52*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Salamancadeklarationen. (2001). Nr.1. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla*. Vasa: Lärums förlaget.
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2001:23. *Utbildningsplan för Specialpedagogiskt program*. Stockholm: Statens författningssamling.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans, om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. & Rosenqvist, J. & Lansheim, B. & Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet: *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköping: Linköpings universitet.
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Wennerström S, K. & Smeds B, M. (1997). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Borås: Natur och kultur.

## Intervjuguide

Bilaga 1

Vad har du arbetat med tidigare?  
Vilken utbildning och erfarenhet har du?  
Hur länge har du arbetat på denna skola?

Vad betyder Maria Montessoris förberedda miljö för dig?  
På vilket sätt finns det möjligheter att möta alla barns behov i denna miljö?  
Är det något i denna miljö som skulle kunna förbättras?  
På vilket sätt gagnar M. Montessoris övriga grundtankar alla barns olika behov?  
Hur lyckas ni få M. Montessoris filosofi att genomsyra hela organisationens förhållningssätt gentemot alla barn?

Vad anser du om det specialpedagogiska arbetssättet på denna skola?  
Skulle du vilja förändra arbetssättet för att utnyttja den specialpedagogiska kompetensen annorlunda?  
När anser du att det är av vikt att låta något barn lämna sin grupp för enskilt arbete, eller arbete i liten grupp?  
Ser du någon skillnad mellan Montessoripedagogernas arbetssätt kontra de pedagoger som arbetar på ett traditionellt sätt?

Vilken är din spontana uppfattning om den förberedda miljöns betydelse för barns lärande?  
På vilket sätt kan M. Montessoripedagogiken ge barn möjligheter till ett optimalt lärande?  
Anser du att barns inre drivkraft förändrats på något sätt?  
Kan du nämna på vilket sätt assistenterna kan stödja barnen i deras lärande?

Hur ser en skola för alla ut enligt dina tankar?  
På vilket sätt kan er Montessoriskola möta intentionen om en skola för alla?  
Hur prioriterar ni de resurser ni har för att ge alla barn likvärdiga förutsättningar?

