



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Integrering av särskoleelever i grundskolan

- lärares uppfattningar om möjligheter, hinder och utmaningar

Erica Hagstedt & Mona Qvil Bengtsson

LAU390

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Ingela Andreasson

Rapportnummer: VT12-2910-114

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Integrering av särskoleelever i grundskolan – lärares uppfattningar om möjligheter, hinder och utmaningar

Författare: Erica Hagstedt & Mona Qvil Bengtsson

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Ingela Andreasson

Rapportnummer: VT12-2910-114

Nyckelord: individintegrerad, särskola, grundskola, inkludering, specialpedagog

Syfte

Syftet med vår undersökning var att undersöka grundskolepedagogers uppfattningar om att arbeta med individintegrerade särskoleelever. Våra frågeställningar var:

- Vad uppfattar pedagogerna som möjligheter i detta arbete?
- Vad uppfattar pedagogerna som hinder i detta arbete?
- Vad uppfattar pedagogerna som utmaningar i detta arbete?

Metod

Vi har använt oss av intervjuundersökning. För att få en bredd i vår studie och variation i svaren har vi vänt oss till fem skolor i tre olika kommuner. Vi har intervjuat fem pedagoger i grundskolan och en skolledare. Vi spelade in intervjuerna, transkriberade dem och utförde sedan en kvalitativ analys på datamaterialet där vi sökte efter likheter och skillnader i intervjupersonernas utsagor.

Resultat

De intervjuade pedagogerna uppfattar att det finns både möjligheter, hinder och utmaningar i arbetet med individintegrerade särskoleelever i grundskolan. De möjligheter som nämns är att alla elever får gå tillsammans och lära sig att alla människor är olika. Men också lära sig av varandra när det gäller skolämnen. Med stigande ålder på eleverna kan dock de intervjuade pedagogerna se att de sociala klyftorna ökar och integreringen kan då bli till ett hinder. En utmaning i arbetet med individintegrerade särskoleelever är att dessa elever ska uppleva sin skolgång som meningsfull och vara en del av klassgemenskapen även i de äldre åldrarna. Ytterligare en möjlighet för deras arbete, vilket vi uppfattar som en förutsättning, är stödet från särskolans specialpedagog. Nästan alla de individintegrerade särskoleeleverna träffar specialpedagogen från särskolan varje dag. På en skola följer en resurslärare särskoleeleven under skoldagen. Studien visar att alla de intervjuade pedagogerna är positiva till att arbeta med individintegrerade särskoleelever, men säger de samstämmigt, att utan specialpedagogen skulle det inte fungera. En förklaring till det, som vi ser det, är att endast en av respondenterna har fått lämplig fortbildning för uppdraget att integrera särskoleelever i grundskolan.

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Syfte.....	5
Begrepp och definitioner.....	6
Utvecklingsstörning.....	6
Särskola	7
Individintegrering	7
LSS	8
Litteraturgenomgång	8
Historisk tillbakablick.....	8
Integrering och inkludering	10
Inkluderingstanken.....	12
En skola för alla	13
Lärarkompetenser	13
Styrdokument.....	14
Teoretisk anknytning.....	14
Relationellt och kategoriskt perspektiv.....	14
Organisatorisk och pedagogisk differentiering	15
Sociokulturell teori	15
Metod	16
Datainsamlingsmetod.....	16
Undersökningsgrupp	17
Genomförande och analys	17
Reliabilitet	18
Validitet	18
Etiska överväganden	19
Resultat.....	20
Möjligheter.....	20
Socialt samspel med klasskamraterna	20
Specialpedagogens betydelse	21
Arbetsätt	22
Kompetens	24
Läroplan.....	24

Överlämnande	25
Föräldrasamverkan.....	25
Hinder	26
Socialt samspel med klasskamraterna	26
Undervisning	27
Handikappmedvetenhet.....	28
Kompetens	28
Sociala klyftor	29
Framtid	29
Utmaningar.....	30
Etiska aspekter	30
Kunskapskrav.....	31
Utvecklad yrkesprofession	31
Sammanfattning	32
Diskussion.....	33
Metoddiskussion	33
Sammanfattande analys och resultatdiskussion	33
Det sociala samspelet.....	33
Specialpedagogens betydelse	35
Kompetens	36
Framgångsfaktorer	37
Sammanfattning	37
Framtida forskning	38
Referenser	39
Bilaga 1	41

Inledning

Vi har båda innan vi började studera under en lång tid arbetat i särskolan och är bekanta med hur pedagogerna arbetar där. Under vår utbildning har vi varit ute på verksamhetsförlagd utbildning (hädanefter benämner vi detta med VFU) och har i samband med denna fått uppfattningen att det finns en oro hos pedagogerna i grundskolan för att ta emot elever som är inskrivna i särskolan. Vi vill undersöka om så är fallet och se om vi kan ta reda på vilka möjligheter, hinder och utmaningar pedagogerna uppfattar i arbetet med individintegrerade särskoleelever.

Ett av skolans uppdrag enligt styrdokumentet är att "Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (LGR11, s.14, Läroplan för grundsärskolan, s.15)

Då föräldrar/vårdnadshavare har rätt att välja skolform till sina barn, oavsett om barnet har en funktionsnedsättning eller ej, finns möjligheten att fler föräldrar väljer att placera sina barn, som är inskrivna i särskolan i en grundskoleklass. Barnen blir då individintegrerade i grundskoleklassen och detta ökar kraven på lärarna i grundskolan. Pedagoger som får en anställning i särskolan har ofta någon specialpedagogisk utbildning och från och med 1 december 2013 (Skolverket, 2012-05-09, personlig kommunikation) kommer det dessutom att vara ett krav på detta. Samma krav ställs inte på de pedagoger som arbetar med individintegrerade särskoleelever i grundskolan, fast det är samma elevgrupp som man undervisar. Därför vill vi med denna studie undersöka hur grundskolepedagogerna uppfattar detta arbete.

I studien kommer vi att använda orden barn och elever synonymt. När vi använder ordet föräldrar avser vi också barnens vårdnadshavare, då vi är medvetna om att alla barn inte lever tillsammans med sina biologiska föräldrar. Vi kommer också att använda orden pedagog och lärare synonymt.

Syfte

Vårt övergripande syfte är att undersöka ett antal pedagogers uppfattningar om hur det är att arbeta med särskoleelever i grundskoleklass. Syftet preciseras i följande frågeställningar:

- Vad uppfattar pedagogerna som möjligheter i detta arbete?
- Vad uppfattar pedagogerna som hinder i detta arbete?
- Vad uppfattar pedagogerna som utmaningar i detta arbete?

Begrepp och definitioner

I det här avsnittet definierar vi några av de olika begrepp som förekommer i uppsatsen. De begrepp som definieras är följande: Utvecklingsstörning, Särskola, Individintegrering och Lagen om stöd och service (LSS).

Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning är inget entydigt begrepp, de flesta är överens om att utvecklingsstörning innebär en nedsättning av begåvningsnivån samtidigt som det också innebär svårigheter med att klara sig själv i vardagen. Utvecklingsstörning kan betraktas som en personens egenskap, men också som ett resultat av att miljön runt individen inte är anpassad efter dennes förutsättningar (Granlund & Göransson, 2011, s.12). En stor anledning till att diagnosticera är enligt Granlund & Göransson(2011) att man därmed kan fastslå om barnet har rätt till särskola och stödsatser enligt LSS. I det här arbetet avser vi de barn som har fått diagnosen utvecklingsstörning. (s.13)

När Tideman (2000) reder i begreppet utvecklingsstörning refererar han till Sonnander (1990), som skriver att utvecklingsstörning kan definieras på tre olika sätt: psykologiskt, socialt och administrativt.

Det psykologiska perspektivet förklarar utvecklingsstörning som en nedsatt intellektuell förmåga som kan mätas med intelligenstester. Personer med en intelligenskvot (IQ) under 70 har en utvecklingsstörning.

Den sociala definitionen innebär att en person som på grund av sitt funktionshinder inte klarar av en del av de krav samhället ställer, har en utvecklingsstörning. Den här definitionen är i motsats till den psykologiska relativ då kraven från samhället varierar över tid.

Tideman (2000) säger vidare, att den administrativa delen är en sammanvägning av de psykologiska och sociala faktorerna (s.42). Den innebär att utvecklingsstörning är en nedsättning av de begåvningsmässiga funktionerna som gör att ett barn till exempel blir i behov av särskild undervisning eller särskilt stöd (s.42).

Utvecklingsstörning är en samlingsbeteckning för nedsatta intellektuella funktioner som uppstår under utvecklingsperioden, d.v.s. före 16 års ålder, i USA 18 år (Granlund & Göransson, 2011, s.17, Tideman, 2000, s.43). Funktionshindret har mycket stora variationer och gränsen för utvecklingsstörning ur ett psykologiskt perspektiv brukar sättas till en intelligenskvot (IQ) på 70. Det finns, enligt Tideman, dock ingen tydlig gräns mellan svag begåvning och utvecklingsstörning (s.43). Utvecklingsstörning delas ofta upp i tre stadier A, B och C.

- A- stadiet, grav utvecklingsstörning, innebär att personen förstår och agerar i det upplevda närrummet, här och nu. Kan inte tala men kan använda signaler i form av kroppsspråk och ljud.
- B- stadiet, svår till måttlig utvecklingsstörning, innebär att personen förstår sin närmiljö men saknar förståelse för det som är frånvarande.
- C- stadiet, lindrig utvecklingsstörning, innebär att personen har en allmän tids- och rumsuppfattning. Förstår att det finns en framtid och en dåtid. Personen kan lära sig att läsa och skriva, men har fortfarande svårt att arbeta med problem där flera faktorer samverkar (Kylén, 1981, s.32-33, Tideman, 2000, s.43).

Liknande uppdelning görs i de diagnosmanualer, ICD10¹ och DSM-IV², som används vid utredningar av barn och ungdomar vid utredning om utvecklingsstörning (Granlund & Göransson, 2011, s.13). Till skillnad från Kylén delar man begreppet i fyra undergrupper istället för tre, nämligen

- grav (djupgående) utvecklingsstörning
- svår utvecklingsstörning
- medelsvår (måttlig) utvecklingsstörning
- lindrig utvecklingsstörning

Syftet med att klassificera kan vara att samhället med detta underlag ska kunna planera hur resurser och stödåtgärder ska fördelas till människor i behov av särskilt stöd (Granlund & Göransson, 2011, s. 13)

Särskola

Särskola är en egen skolform jämte grundskolan. I särskolan tar man emot de barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning. Det är barnets hemkommun som tar beslut om mottagande i särskolan. Innan beslut tas, ska utredning göras som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Detta ska ske i samråd med barnets föräldrar (Skollagen 2010:800, s.43). men det finns undantag, ”Ett barn får dock tas emot i grundsärskolan utan sin vårdnadshavares medgivande, om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa” (Skollagen 2010:800, s. 44).

Vårdnadshavare till en elev som är inskriven i särskolan har rätt att välja att placera sitt barn i grundskolan istället för grundsärskolan. Särskoleelever som får sin klasstillhörighet i en grundskoleklass skall få sin undervisning enligt grundsärskolans läroplan (Skolverket 2002:2037).

Individintegrering

Individualintegrering innebär att en elev med funktionshinder har sin klasstillhörighet i en klass med icke funktionshindrade elever (Brodin & Lindstrand, 2004, s.70). Ineland, Molin & Sauer (2009) kallar detta för individintegrering, men avser samma sak (s.102) För enkelhetens skull väljer vi att använda begreppet individintegrering och syftar då till bägge begreppen, eftersom de är synonyma.

¹ International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>, hämtad 2012-05-16)

² Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (<http://allpsych.com/disorders/dsm.html>, hämtad 2012-05-16)

LSS

LSS står för Lagen om stöd och service: SFS 1993:387. LSS är en rättighetslag som ska försäkra att personer med bestående funktionsnedsättningar får den hjälp de behöver i vardagslivet för att kunna leva som andra människor. Den innebär också att dessa personer ska kunna påverka vilket stöd och service de får (www.socialstyrelsen.se, hämtad 2012-04-26).

Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenterar vi den litteratur vi läst som utgångspunkt för vår studie. Vi kommer att presentera litteraturen under underrubrikerna, Historisk tillbakablick, Integrering och inkludering, Inkluderingsstanken, En skola för alla, Lärarkompetenser och Styrdokument.

Historisk tillbakablick

I detta avsnitt kommer vi att redogöra hur skolan och specialundervisningen sett ut genom flera århundraden. Vi kommer i detta avsnitt att använda de historiska benämningarna för personer med utvecklingsstörning, bland annat sinnesslöa, obegåvade barn och psykiskt efterblivna.

Bildning och lärande har förkommit så länge det har funnits människor. Redan för cirka trehundra femtio år sedan menade Johan Amos Comenius att vi människor är förnuftiga varelser som alla kan lära. Det finns tröga och obegåvade människor men det är inget hinder, utan Comenius säger att skolan skall anpassas efter elevernas individuella förutsättningar. Han delar in eleverna i följande sex kategorier:

Det finns *skarpsinniga, vetgiriga och bildbara* barn. Dem behöver läraren endast erbjuda vishetens näring.

Det finns *skarpsinniga och långsamma* barn. Dem behöver läraren bara sporra.

Det finns *skarpsinniga och vetgiriga* barn som samtidigt är *trotsiga och oböjliga*. [...] det är just i denna grupp elever som vi hittar de som senare blir de största männen, bara de behandlas riktigt i skolan.

Vidare finns det *foglila och vetgiriga* barn men som dock är *långsamma och som har svårt att fatta*. Dessa barn måste skolan möta på deras egen nivå [...].

Det finns några *obegåvade, håglösa och trötta* barn. Även dessa kan bildas men de kräver stor klokhet och mycket tålamod av läraren.

Till sist, menar Comenius, finns det *obegåvade barn vars natur också är förvänd och dålig* och som för det mesta står utanför möjligheten till bildning [...]. (Comenius, svensk utgåva 1989, s.18-19).

De elever som finns i fokus i vårt arbete, elever med utvecklingsstörning, återfinns i Comenius tre sista definitioner. Man har alltså alltid känt till dessa barn, de kom inte med särskolans införande.

Vi skall nu förflytta oss från Comenius fram till 1800-talets mitt och titta närmre på hur elever, med funktionshindret utvecklingsstörning, skolgång sett ut genom tiderna.

1842 kom den första folkskolestadgan och redan då togs det hänsyn till elever med svag begåvning. De fick förvisso sin undervisning ihop med de andra eleverna men läste så kallade minimikurser, vilket innebar en förkortad kursplan. Dessa kurser läste också fattiga barn som snabbt behövde ta sig genom skolan (Brodin, Lindstrand, 2004, s.37, Frithiof, 2004, s.19). Vidare säger Frithiof, att alla barn som infann sig i skolan blev undervisade. Elevernas begåvningsmässiga förutsättningar var ett didaktiskt problem för läraren att lösa (s.19).

Från cirka 1850 fram till början av 1900- talet präglades synen på undervisningen av barn med utvecklingsstörning av optimism. En av pionjärerna i detta arbete var Emanuella Carlbeck som 1866 startade den första "idiotskolan" i Sverige (Ineland, m.fl., 2009, s.97-98). Carlbeck hyste en stor tilltro att även barn med handikapp skulle kunna utvecklas till nyttiga samhällsmedborgare (SOU 2003:35, s.37). Under den här perioden kan man utläsa tre utgångspunkter i vårdideologin. Först Optimismen, som innebär att "Det fanns en tro att man med pedagogiska och specialpedagogiska åtgärder skulle kunna hjälpa barn med utvecklingsstörning att bli självständiga" (SOU2003:35, s.38). Ytterligare utgångspunkter var Barmhärtighetstanken och Skyddstanken, som båda syftade till att leva upp till det kristna kärleksbudet och skydda de sinnesslöa mot den onda världen (Ineland, m.fl., 2009, s.98, SOU2003:35, s.38). Det inrättades institutioner och särskoleinternat för barn med funktionsnedsättningar. Att det blev denna form berodde på att det inte fanns möjligheter att transportera eleverna mellan skola och hem, men det var också så att eleverna inte alltid kunde erbjudas den omvårdnad de behövde i sina hem (SOU2003:35, s.37-38).

I början av 1900-talet förändrades synen på utvecklingsstörda från att ha varit optimistisk till att bli pessimistisk. "Vårdideologin präglades nu av att samhället skulle skyddas från de 'sinnesslöa' (SOU2003:35, s.38). Detta tar även Frithiof (2004) upp och säger att segregeringen blev en aktiv process under första hälften av 1900-talet och att de sinnesslöa skulle skyddas mot den grymma världen. Dessutom, skriver hon, att även de andra eleverna skulle skyddas mot de abnorma, det vill säga de sinnesslöa eleverna (s.22). Ett sätt att skilja elever med olika förmågor åt blev intelligenstestet, som introducerades i början av 1900-talet. Med hjälp av det kunde man nu skilja ut svagbegåvade elever från skolundervisningen. Argument för denna urskiljning var, uttrycker Ineland m.fl.(2009) att "värna om de svagbegåvades väl" (s.98) Vidare citerar Ineland m.fl.(2009) Rosenqvist & Tideman som säger:

Enligt den dominerande retoriken var det för de svagbegåvades skull ett särskiljande måste göras. Det var synd om dem som inte hade förmågan att hänga med i den normala undervisningen och de ansågs må bäst av att få vara för sig själva. Barn med skolvårigheter fick en diagnos som avvikande och undervisning och behandling i avskildhet (s.98).

1944 kom den första lagen om undervisning för sinnesslöa. Den innebar att landstingen ansvarade för så kallade skolor för sinnesslöa. Lagen omfattade också vård av sinnesslöa. I realiteten betydde det att "de bildbara sinnesslöa" fick rätt till utbildning medan de som ansågs obildbara fick rätt till vårdhem (Ineland, m.fl., 2009, s.99, SOU2003:35, s.39). Redan 1954 trädde nästa lag i kraft som kallades Lag om undervisning av vissa psykiskt efterblivna. Denna lag innebar "en förbättrad skolsituation för personer med utvecklingsstörning utan tilläggshandikapp, men utestängde de med grav utvecklingsstörning" (SOU2003:35, s.39).

1968 kom det som kom att kallas Omsorgslagen, vilken var en rättighetslag som skulle fungera som ett komplement till andra lagar. Denna lag gav alla personer med utvecklingsstörning, oavsett grad av funktionshinder, rätt till skolgång och när den var avslutad, rätt till daglig verksamhet. Med andra ord var landstinget nu skyldigt att ta hand om alla personer med utvecklingsstörning. Samtidigt infördes allmän skolplikt för alla barn. I lagtexten byttes nu begreppet psykiskt efterbliven ut mot psykiskt utvecklingsstörd. Tack vare omsorgslagen fick särskolan ett ökat undervisningsansvar och elevantalet nästan fördubblades. Träningsskolor för elever med grav utvecklingsstörning startades (Brodin & Lindstrand, 2004, s.53). Det innebar att särskolans lokaler inte räckte till och för att lösa lokalbristen integrerades särskolan i grundskolans byggnader. 1973 var 68 % av alla grundsärskoleklasser lokalintegrerade (Frithiof, 2004, s.27).

Under samma tid fanns det en oro för hur skolan skulle kunna hantera elevers olika förutsättningar. SIA-utredningen om skolans inre arbete tillsattes för att undersöka situationen för elever med skolsvårigheter och för att finna lösningar på stöd till dem. ”Utredningen föreslog 1974 ett mer elevanpassat arbetssätt och ökad samverkan i undervisningen” (Frithiof, 2004, s.27). SIA-utredarna betonade vikten av att det specialpedagogiska arbetssättet genomsyrade hela skolans verksamhet och i ”analysen av skolsvårigheter framfördes behovet av att se över skolans mål, organisation och arbetsformer” (Persson, 2007, s.19). Ur denna utredning växte nästa läroplan fram, Lgr 80. Målsättningen med Lgr 80 var enligt Frithiof (2004) ”[...] att motverka segregation så långt som möjligt. Skolsvårigheter betraktades som ett relativt begrepp” (s.27). Elevens förutsättningar kontra skolans krav kunde orsaka svårigheter och detta skulle förebyggas genom att decentralisera resurserna till arbetslagen på skolorna. (s.27). Även Persson (2007) tar upp detta och säger att i och med Lgr 80 skulle skillnaderna mellan pedagogik och specialpedagogik tonas ned. Specialundervisningens viktigaste mål, menar Persson (2007) blev att hindra att elever fick svårigheter i skolan (s.19).

Omsorgslagen omarbetades och 1986 kom den i ny upplaga. I och med det uppmärksammades elevers, med utvecklingsstörning, behov av tidig stimulans. ”Tanken var att barn med utvecklingsstörning skulle få tillgång till andra barn som förebilder för sin egen sociala och emotionella utveckling” (SOU2003:35, s.40). Detta skulle ske genom gemenskap med andra barn. Fortfarande var det dock så att landstingen ansvarade för särskolan och det skulle dröja ytterligare ett decennium innan ansvaret lades över på kommunerna. En av grundtankarna med kommunaliseringen, menar Ineland m.fl. (2009) var att kommunerna skulle leva upp till parollen ”en skola för alla” (s.100). I och med Lpo 94 var läroplanen gemensam för grundskolan och grundsärskolan och 1996 blev särskolan kommunal (Frithiof, 2004, s.28). Idag har läroplanerna återigen skiljts åt genom Lgr 11 och Läroplan för grundsärskolan 2011.

Integrering och inkludering

Begreppet *integrering* kan ha olika betydelser. Den vanligaste betydelsen i skolsammanhang är att barn i behov av särskilt stöd får gå i sin lokala skola. I diskussionen kring dessa barn talar Haug (1998) om begreppet *integrering* och menar att det kan delas upp i två inriktningar, *segregerande integrering* och *inkluderande integrering*. Det är genom att använda sig av dessa begrepp, som man kan definiera de skillnader som finns och som inte framgår om man enbart använder begreppet *integrering* (s.19).

Persson(2007) förklarar att begreppet *integrering* kommer från ”inclusion” och myntades i USA på 1980-talet. Det innebär att utbildningsväsendet, skola och även samhället i stort har krav på sig att anpassa verksamheten för att alla elever ska få möjligheter att känna

delaktighet och gemenskap i skolan (s.9). Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35) säger att begreppet används ofta för att ”beskriva åtgärder som främjar integrering i skolan” (s.33). Vidare säger de att begreppet kan tolkas som att ”ingen ska föras in, utan att de är” (s.33). Alla ska vara med från starten och utgår från ett aktivt deltagande (s.33). Även Ineland, m.fl., (2009) definierar begreppet och hävdar att det inte handlar om att eleven ska rätta sig efter skolan, utan att det är skolan som ska anpassa sig till eleven (s.100).

En *inkluderande integrering* är enligt Haug(1998) att uppfattningarna om specialundervisning och undervisning möts och alla elever ska få den undervisning de behöver i klassrummet genom att individanpassa för varje enskild elev.

Under lång tid, skriver Haug (1998), ansågs undervisning vara som en gemensamhetsinriktad verksamhet. Det var en pedagog som hade hand om och arbetade med en grupp elever. Det var den enskilda pedagogen som planerade och lade upp arbetet efter egen uppfattning vad som behövdes i undervisningen för att alla skulle förstå och därmed nå målen. Undervisningen definieras senare till att individanpassa undervisningen, inom gemenskapen i klassrummet. En förutsättning för att *inkluderande integrering* ska kunna ske är just individualisering (s.35). Det här kan jämföras med begreppet pedagogisk differentiering, vilket enligt Persson (2007), innebär att pedagogen anpassar undervisningen så att hänsyn tas till alla elevers behov och förutsättningar (s. 128-129).

Vidare talar Haug (1998) om *segregerande integrering* och menar att det är specialundervisningens ursprung. Uppfattningen är att den skola som ligger närmast barnets hem är den naturligaste skolplaceringen för de flesta barnen, men någon eller några barn kan behöva andra åtgärder. Det finns således olika alternativ hur man organiserar barnets skolgång. Det kan handla om att barnet är med i klassen tillsammans med sina kamrater, barnet får undervisning enskilt, vistas i mindre grupper utanför klassen (s.20). Det här kan man jämföra med organisatorisk differentiering, vilket enligt Persson(2007) innebär hur man organiserar verksamheten (s.128-129). Det viktiga är att man hittar den mest gynnsamma miljön för den enskilda individen. I de fall där barnet tas ur klassen eller skolan är målet oftast att han eller hon ska tillbaka och fungera på likvärdig bas med sina kamrater. Målet är att barnet ska integreras i samhället och kunna ta del av ett vanligt samhällsliv både som barn och vuxen. Här är det skillnad på specialpedagogik och pedagogik och den är rätt så väl synlig. Utmaningen är att ge eleven kompensatorisk bemötande för att den enskilda eleven ska kunna anpassa sig till skolan och samhället i den mån det är möjligt (Haug, 1998, s.20-21).

Haug (1998) talar om ytterligare en riktning på integrering och det är *inkluderande integrering*. Med begreppet *inkluderande integrering* menar Haug (1998) att undervisningen ska äga rum inom den klass där barnet som elev är inskrivet i. Det primära resonemanget för detta är bundet till en föreställning om social rättvisa som lika rätt till deltagande med utgångspunkt i kollektiva demokratiska värden. Här bedömer man att det bästa och mest rättvisa är att alla, oberoende av förutsättningar, förmåga att prestera och intressen deltar i samma samhällsgemenskap och undervisning från tidiga år. Vidare säger Haug (1998) att det på så vis blir en positiv grund för barnen och att de även som vuxna ska kunna verka och fungera i samhällslivet tillsammans. Här är det viktigt med den sociala träningen och utvecklingen med att känna gemenskap och att olikheter accepteras. Alla barn ska alltså få en likvärdig utbildning i klassrummet genom individuellt tillrättalagd undervisning och därmed komma så långt det är möjligt i sin kunskapsutveckling. Det här ska ske utan att elever blir ställda utanför gemenskapen (s.22). Återigen kan detta jämföras med den pedagogiska differentiering som Persson (2007) talar om.

Inkluderingsstanken

Inkluderingsstanken innebär att alla människor ska ha en självklar plats i samhället utifrån sina egna förutsättningar. Nirje (2003) talar om normaliseringsprincipen som bygger på att människor med utvecklingsstörning bör få samma möjligheter att leva så normalt som möjligt, vilket enligt Nirje (2003) kan vara att få uppleva till exempel, en normal dygnsrytm och en normal självbestämmanderätt (s.91)

Normaliseringsprincipen gäller alla utvecklingsstörda, oberoende av om det är lindrigt eller svårt utvecklingsstörda och oavsett i vilken del av världen de bor. Den är användbar i alla samhällen och för alla åldersgrupper och tillämpningen kan anpassa till individuell utveckling eller förändringar i samhället. Tillämpningen av normaliseringsprincipen leder inte till att ”utvecklingsstörda människor blir normala” (Nirje, 2003, s.92).

Således kan man säga att elever inskrivna i särskolan har rätt till en skolgång där de har en lika naturlig plats som alla andra elever och ta del av en skoldag efter sina förutsättningar. Dessa tankar är formulerade i den så kallade Salamancadeklarationen. Där står bland annat att

- Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,

samt att,

- I lagstiftning eller riktlinjer stadfästa principen om integrerad undervisning, som innebär att alla barn undervisas inom det ordinarie skolväsendet, om det ej finns tvingande skäl att handla på annat sätt, (Svenska Uneskorådet, 2/2006, s.11).

Tankarna från Salamancadeklarationen återfinns hos flera författare. Holmqvist & Bergstrand (2011) säger att inget barn ska pekats ut som annorlunda och av den anledningen anses tillhöra en speciell grupp. Det betyder, säger författarna, inte att lärarna ser eleverna som en homogen grupp som alla ska behandlas lika, utan meningen är att varje elev ”skall bemötas utifrån dess aktuella behov” (Holmqvist & Bergstrand, 2011, s.127). Vidare säger Holmqvist & Bergstrand att undervisningen är menad att anpassas utifrån varje enskild elevs specifika behov. Stora krav ställs på pedagogerna då det i en stor elevgrupp finns många olika behov. ”Elevens olikheter [...] ses som en tillgång för alla och inte ett oöverstigligt hinder som måste undvikas” (s.127). En förutsättning för att lyckas med detta, menar författarna, är att man som pedagog får stor handlingsfrihet och de ekonomiska resurser som behövs (s.127). Även Ineland m.fl. (2009) berör detta då de säger att elever med skolsvårigheter i ”största möjliga mån ska vara del av den reguljära undervisningen” (s.101). Ytterligare fördelar för särskoleelever att vara individintegrerade skrivs det om i Skolverkets rapport, *I särskola eller i grundskola?* (2002:2037) där det talas om att särskoleeleverna får positiv dragkraft från sina klasskamrater och social träning. Det finns dock en oro över att särskoleeleverna riskerar att bli socialt isolerade om de inte kan bygga upp en eller flera kamratrelationer i klassen (s.25). Fler författare tar upp vinster med individintegrering och inkludering, när de menar, att både särskoleelever och grundskoleelever påverkas positivt av detta. Särskoleelever får relationer med icke funktionshindrade elever och grundskoleelever får en ökad acceptans för olikheter som kan minska risken för segregering (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson 2005, s.230). Också Ineland m.fl. (2009) talar om att det i den allmänna debatten numer argumenteras för mångfalden, ”personer med utvecklingsstörning har något att bidra

med i samhället och att dessa personer på så vis är en resurs i den allmänna skolan” (Ineland m.fl., s.101).

En skola för alla

I Regeringens skrivelse 1996/97:112 definieras *en skola för alla* enligt följande:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle(www.regeringen.se, hämtad 2012-05-10, s.21)

Enligt Persson (2007) är *en skola för alla* en utmaning för skolan att ska skapa förutsättningar för en meningsfull skolgång för alla barn inom ramen för grundskolan (s.8). För att kunna nå dit, säger Brodin & Lindstrand (2004), så är det första steget att sluta tala om normalitet och avvikelser. Variation och olikhet behöver lyftas fram som något värdefullt och där pedagogerna har en bred kompetens som gör det möjligt att skapa en skola för alla (s.145). Carlbeckskommittén, en statlig utredning som utredde utbildningssituationen för personer med utvecklingsstörning i Sverige, skriver att *en skola för alla* har att göra med ”delaktighet och gemenskap, rättvisa och jämlikhet och synen på olikhet” (SOU2003:35, s.200). Hill (2001) uttrycker att ”skolans bristande förmåga att möta barns likheter och varierande utvecklingsprofiler tolkas alltför ofta i termer av bristande begåvning hos eleverna” (Hill, 2001, s.95). Vidare säger Hill (2001) att det sker en sortering av elever redan vid skolstart då de elever som har funktionsnedsättningen utvecklingsstörning blir placerade i särskola istället för i grundskolan. Med det menar han att ”En skola för alla” blir till ”En skola för nästan alla” (Hill, 2001, s.95).

Lärarkompetenser

Persson (2007) anser att i princip ska alla pedagoger ha tillräcklig kompetens för att klara av att undervisa alla elever. Han säger att redan under lärarutbildningen ska studenterna utveckla kunskaper för att kunna möta elever i behov av särskilt stöd. Vidare säger Persson(2007) att alla pedagoger inte kan kunna allt om alla slags hinder, däremot behöver det finnas en förståelse för dem. Det behövs en insikt hos pedagogerna när de märker att den egna kompetensen inte räcker till att söka stöd hos speciallärare och specialpedagoger (s.106). Brodin & Lindstrand (2004) berör också detta då de säger att det är lärarna och skolan som ska anpassa sig efter eleverna och inte omvänt. ”Vi har en ny skola där en mångfald av elever från olika kulturer med olika bakgrund och med olika förutsättningar möts. Det är en verklighet som lärarutbildningen måste förbereda blivande lärare för” (s.143).

För att arbeta som pedagog i särskolan efterfrågas ofta någon form av specialpedagogisk utbildning och från och med 1 december 2013 blir det ett krav (Skolverket, 2012-05-09 personlig kommunikation). För att arbeta med individintegrerade särskoleelever i grundskolan ställs inte dessa krav utan pedagogerna förväntas klara av detta ändå. När man läser Skolverkets rapport (2002:2037) står det att endast ett fåtal pedagoger i grundskolan som arbetar med individintegrerade särskoleelever har någon gång upprättat en Individuell utvecklings plan (IUP) för dessa elever (s.40).

Styrdokument

I och med att den nya skollagen (2010:800) infördes fick grundskolan och särskolan var sin läroplan, Lgr 11 och Läroplan för grundsärskolan 2011. Det är de styrdokument som pedagogerna i grundskolan har att förhålla sig till i sitt arbete med individintegrerade särskoleelever. De bägge läroplanerna skiljer sig åt i kunskapskraven för eleverna men riktlinjerna för värdegrunden är lika. Där står bland annat att "Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (Lgr11, s.14, Läroplan för grundsärskolan 2011, s.15).

Teoretisk anknytning

Under denna rubrik presenterar vi några olika perspektiv och begrepp som vi kommer att använda vid analysen av vårt resultat. Perspektiven och begreppen presenteras under underrubrikerna Relationellt och kategoriskt perspektiv, Organisatorisk och pedagogisk differentiering. Vi kommer också att använda oss av sociokulturell teori i vår analys.

Relationellt och kategoriskt perspektiv

Enligt Persson(2007) är utbildning och skola paradoxala verksamheter. Skolan ska verka för att den ska vara likvärdig och målen jämställda för alla elever och parallellt ska den stödja variation och mångfald (s.164).

En pedagog kan undervisa ur flera perspektiv, till exempel relationellt och kategoriskt. Ur det relationella perspektivet verkar pedagogik och specialpedagogik i samspel med varandra. Det är betydelsefullt vad som sker i interaktionen och förhållandet mellan olika människor. (Persson, 2007, s.166). Detta kan ställas mot ett kategoriskt perspektiv som innebär att pedagogen är undervisningscentrerad. Elevens svårigheter reduceras till en prestationsförmåga av hans eller hennes låga begåvning(s.167). Svårigheterna är bundna till individen, det blir en elev *med* svårigheter medan ett relationellt perspektiv ser eleven *i* svårigheter.

von Wright (www.skolverket.se, hämtad 2012-04-27) tar också upp de här perspektiven men kallar, såsom vi tolkar det, det kategoriska perspektivet för punktuellt perspektiv. "Punktuella egenskaper tillhör en individ och är tidsbestämda [...] Relationella fenomen är inte tidsbestämda och de omfattar (minst) tvåsidiga beskrivningar, där den ena sidan förstås genom beskrivning av den andra" (s.11-12). Vidare tar von Wright upp ett exempel där hon visar på skillnaderna i de två olika perspektiven. I exemplet utgår hon ifrån en pedagogs arbete med elevers behov av att bli sedda. I ett punktuellt perspektiv ser pedagogen elevens behov av att bli sedd som ett individuellt behov och kan då tillfredsställa behovet genom att rikta sig direkt till eleven och visa att hon ser eleven. I ett relationellt perspektiv, säger Wright, kan behovet att bli sedd användas i undervisningssituationen. "Behovet att bli sedd kan som relationellt fenomen förstås som en önskan om delaktighet, och genom att inbjuda till delaktighet blir 'behovet' omförvandlat i den sociala situationen" (s.16) Det individuella behovet blir till ett gemensamt intresse. Vidare, berättar von Wright, att ur det relationella perspektivet kan vi förstå "människors handlingar som kommunikation och samförstånd" (s.12). Det är i mötet med andra som vi kan förstå andra och oss själva.

Organisatorisk och pedagogisk differentiering

Under 1960-talet förändrades skolan och nästan alla barn skulle undervisas ihop i klassrummet. Pedagogerna sattes i en situation som de varken hade kunskap om eller utbildning för. Alla elever trots deras olikheter skulle ges bästa möjliga förutsättningar för sitt lärande. För lärarna innebar det att de skulle individualisera undervisningen, vilket togs för givet att de skulle klara. Undervisningen skulle anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar, den organisatoriska differentieringen skulle ersättas med den pedagogiska differentieringen. För läraren innebär pedagogisk differentiering att utgå från alla elevers olika kunskapsutveckling. Det idealiska är att läraren anpassar undervisningen så att hänsyn tas till alla elevers behov och förutsättningar (Persson, 2007, s.128-129).

Organisatorisk differentiering såsom vi tolkar det, utifrån Persson (2007), innebär hur man organiserar verksamheten, man ordnar särskilda skolor, grupper och klasser för elever som är avvikande på något sätt. Förr fanns det hjälpklasser och obklasser, nu talar man om särskilda undervisningsgrupper, som till exempel autismgrupper och grupper för elever med ADHD. För elever med utvecklingsstörning finns särskolan. Den organisatoriska differentieringen innebär att eleven är placerad där under lång tid och styrs till stor del av politiker och skolledning. Särskolans vara eller icke vara har ifrågasatts många gånger, men sittande regering har beslutat att den ska vara kvar.

Pedagogisk differentiering såsom vi tolkar det innebär att pedagogen i grundskolan ska anpassa undervisningen för varje enskild elev. Detta kan dock ske i samråd specialpedagogen från särskolan då det gäller individintegrerade särskoleelever. Carlbeckskommittén (2003:35) menar att den stora utmaningen för skolorna är att kunna skapa lärandemiljöer så att den pedagogiska differentieringen sker inom klassen (s.208). Med andra ord går alla elever i samma klass och pedagogens uppgift är att möta elevers olikheter och ordna undervisningen så att alla kan arbeta tillsammans, men på sin nivå.

Sociokulturell teori

Tanken med en skola för alla bygger i stort på att alla lär av och i samspel med varandra. Dessa tankar för oss till den sociokulturella teorin som Lev Vygotskij (1896-1934) grundade. Vygotskij säger att den sociala samverkan innebär att social aktivitet och kulturella handlingsmönster som är historiskt relativa ligger till grund för utvecklingen av det individuella medvetandet (Dysthe & Igländ, 2003, s.75) Han menar att all utveckling har sitt utgångsläge i sociala aktiviteter. Den egna tankeförmågan är socialt betingad och kommer ur det sociala samspelet mellan barnet och andra människor runt det. Den egna individuella utvecklingen resulterar inte till social aktivitet, tvärtom så går barnet från att kunna tillsammans med andra till att kunna själv. Det är enligt Vygotskij så att den sociala utvecklingen kommer före den individuella (Imsen, 2006, s.312, 316). Vidare, skriver Imsen (2006), att enligt Vygotskij kallas det som barnet klarar av att göra på egen hand och det som barnet klarar av att göra med stöd av andra, för proximala utvecklingszoner eller den närmaste utvecklingszonen. Den pedagogiska utmaningen ligger i att stimulera eleven att arbeta tillsammans med andra och stödja henne på vägen att klara uppgiften på egen hand (s.316).

Metod

Vi valde att göra en kvalitativ studie då det var de personliga uppfattningar pedagogerna har om arbetet med individintegrerade särskoleelever som vi ville undersöka. Vår intention var att vi även skulle använda oss av observationer som underlag för vår undersökning. Det gick inte att genomföra då ingen av pedagogerna hade möjlighet att ta emot oss på lektionstid.

För att få en bredd i vår undersökning har vi sökt oss till tre olika kommuner och fem olika skolor. Vi har intervjuat pedagoger både från de tidigare och från de senare åldrarna för att få variation i svaren.

Datansamlingsmetod

Syftet med att använda sig av kvalitativa intervjuer, säger Widerberg (2002), är att man kan använda sig av det ”unika samtal som uppstår i just denna kontext” (s.16). Vidare betonar Widerberg (2002) att för att få till det unika samtalet är det viktigt att man som intervjuare är förberedd och har gjort en intervjuguide (se bilaga 1). Vi förberedde oss också inför intervjuerna genom att utarbeta en sådan guide och efter första intervjun arbetade vi om den för att få en bättre struktur på samtalet. Är man väl förberedd blir det lättare att senare analysera de svar man fått under intervjun (s.16). Även May (2001) talar om intervjuer och delar upp dem i olika kategorier, strukturerade, ostrukturerade eller fokuserade och semistrukturerade intervjuer. Den strukturerade intervjun innebär att alla personer får svara på exakt samma frågor som ställs på exakt samma sätt. Denna metod gör, enligt May, svaren jämförbara, dock finns det lite utrymme för respondenterna att komma med personliga synpunkter (s.148). Den ostrukturerade eller fokuserade intervjun kännetecknas av dess öppna karaktär. Det kan, säger May, innebära en utmaning för forskaren och hans eller hennes förutfattade meningar. Vidare säger May att det också kan innebära att den intervjuade kan prata om det den vill (s.151). Semistrukturerade intervjuer är en mellanform av dessa båda intervjumetoder och innebär att det blir möjligt för respondenterna att svara på frågorna med egna ord. Stukat (2005) talar också om strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Den strukturerade intervjun har en bestämd ordning på frågorna och lämnar inte utrymme för egna ord från den som intervjuvas. Avsikten med detta är att svaren ska bli så objektiva som möjligt.

I en ostrukturerad intervju är den som intervjuar väl medveten om vilka områden som måste vara med. Med hjälp av en intervjuguide ges det utrymme att ställa frågorna i den ordning som passar bäst i samtalet och även ha en översikt att allt kommer med. En fördel är också att följdfrågor kan ställas, exempelvis: Hur menar du då? Kan du berätta mer? Interaktionen i samtalet utnyttjas för att få så mycket information som möjligt och blir en så kallad semistrukturerad intervju (s.38-39). Våra intervjuer blev av karaktären ostrukturerad/semistrukturerad intervju och det var också vår intention att det skulle bli så. Avsikten var att respondenten med egna ord skulle berätta om just sin uppfattning i de frågor vi ställde.

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007) säger att ”en samtalsintervjuundersökning av respondentkaraktär bygger inte på källkritik utan det är människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser man vill komma åt” (s.291). Det betyder att intervjuaren behöver skapa ett förtroende till respondenten. Författarna säger att det är en utmaning att komma intervjupersonerna så nära att man fångar deras tankevärldar (s.291). Kvale & Brinkman (2009) säger att vill vi veta människors upplevelse om någonting så får man prata med dem. Att samtala är en väsentlig form av

mänskligt samspel. Det är genom samtal som vi får ta del av människors känslor, åsikter och erfarenheter (s.15).

Undersökningsgrupp

I vår studie ingår sex intervjupersoner i fem skolor i tre kommuner. På en av intervjuerna var två pedagoger med samtidigt. Alla respondenter var kvinnor. Fem av sex respondenter är pedagoger i grundskolan, den sjätte personen träffade vi i en tidigare studie (Bryngelsson, Hagstedt, Nordin & Qvil Bengtsson, 2011) då hon arbetade som specialpedagog för de äldre åldrarna. Vi har valt att intervjua henne även denna gång då arbetssättet på den skolan hon arbetar på skiljer sig från de övriga och alltså bidrar med ytterligare variation i svaren.

Det var för att få en bredd i vår undersökning som vi sökte oss till tre olika kommuner och träffade pedagoger från både de yngre och de äldre åldrarna. Kontakten till pedagogerna förmedlades via rektorer och specialpedagoger vi mött under tidigare VFU. En kontakt hade vi sedan tidigare. Det betyder att vi inte hade träffat fem av sex pedagoger. Det såg vi som en fördel eftersom det kan vara svårt att vara objektiv med någon man redan känner. McCracken (I Esaiasson m.fl., 2007) säger att om man redan känner personen som intervjuas kan det kännas dumt att fråga för detaljerat. Esaiasson m.fl. citerar McCracken, som säger att "Sett från respondentens sida kan det också vara lättare att öppna sig för en person som man inte skall fortsätta umgås med utan har en begränsad relation till" (s.291-292).

Av de respondenter vi intervjuat har tre av dem arbetat som lärare i 30 år eller mer. Alla pedagoger har utbildning i de ämnen som de undervisar i, men ingen har någon form av specialpedagogisk utbildning, förutom den rektor som vi har pratat med. När vi skriver specialpedagog avser vi särskolans specialpedagog och kommer att benämna den pedagogen vid det genom hela studien. På skola C följer en resurslärare från särskolan den individintegrerade särskoleeleven under hela skoldagen. Alla de individintegrerade särskoleeleverna har gått i grundskolan hela sin skolgång. Två av dem blev inskrivna i särskolan i årskurs två.

Genomförande och analys

Vi tog kontakt med pedagogerna via mejl där vi presenterade vårt ärende och frågade om vi kunde få komma till dem för att genomföra en intervju och eventuellt vara med i klassrummet för observation. Efter upprepad mejlkorrespondens och några telefonsamtal hade vi till slut bokat sex stycken intervjuer. En av skolorna hade vi besökt i en tidigare undersökning och då träffat en av skolans specialpedagoger som numera arbetar som rektor. Det var henne vi kontaktade för en intervju för den här undersökningen. Det var meningen att både hon och en pedagog skulle vara med vid intervjutillfället. Verkligheten kom emellan och det var bara rektorn som kunde närvara vid intervjun. Då vi från tidigare erfarenhet vet att hon är väl insatt i de frågor som vi ville ta upp kändes det ändå som att intervjun var relevant. Vi anpassade dock en del av frågorna så att de passade in i sammanhanget. På de fyra andra skolorna träffade vi enbart pedagoger från grundskolan.

När vi kom ut till skolorna informerades vi respondenten ännu en gång om vad vår studie handlade om. Vi informerades också om att intervjuerna ska användas i vårt examensarbete vilket innebär att det är en offentlig handling. Med anledning av detta talade vi om att vi kommer att avidentifiera och anonymisera både skolan och pedagogerna. Vi frågade också om vi fick lov att bilda intervjun, även här talade vi om att inspelningen endast skulle användas av oss och raderas efter bearbetning. Det var inget problem på någon av skolorna och vi fick tillåtelse från samtliga respondenter.

Vi var båda två med på alla intervjuerna. En av oss höll i intervjun och den andra lyssnade och gjorde anteckningar. Vi turades om att hålla i intervju och att anteckna.

För att kunna hålla fokus under intervjuerna hade vi, som tidigare nämnts, gjort en intervjuguide (bilaga 1). Vi kom även in på andra frågor, men intervjuguiden hjälpte oss att återvända till ämnet.

Våra respondenter hade alla sett till att vi satt ostört på en plats som de själva valt. Det överensstämmer med Stukat, som säger att den som blir intervjuad bör få välja för att det ska kännas så bekvämt som möjligt (Stukat 2005, s.40). Detta gjorde att intervjuerna fungerade väl. Vi skrev ut intervjuerna så snart vi fick tillfälle medan de fortfarande var aktuella. Vi lyssnade igenom inspelningarna tillsammans och transkriberade dem till viss del. Det innebar att vi endast transkriberade de delar som var adekvata för vår studie, vi skrev alltså inte ut småord utan betydelse. Då vi bägge två var med på alla intervjuerna och den ena förde anteckningar blev dessa ett stort stöd för vår analys. Kvale & Brinkman (2009) påstår att "Det finns ingen sann objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form" (s.152) Vidare menar de att, för att få ett allmänt intryck av respondentens åsikter kan det vara på sin plats med omformulering.

När vi analyserade vårt insamlade material sorterade vi dem i de intervjuade pedagogernas uppfattningar om möjligheter, hinder och utmaningar. Vi grupperade sedan svaren i underkategorier till dessa och de blev sedan underrubriker i vår resultatredovisning.

Reliabilitet

Reliabilitet betyder enligt Stukat (2005) tillförlitligheten på mätinstrumentet (s.125). För att få så god reliabilitet som möjligt har vi i våra intervjuer använt oss av bandspelare för att spela in intervjuerna. Samtidigt har den av oss som inte haft ansvaret för att hålla i intervjun observerat och skrivit anteckningar. Efter avslutade intervjuer har vi så snart tillfälle getts gått igenom svaren vi fått. Vi har transkriberat alla intervjuerna till viss del och använt oss av de anteckningar som förts under intervjuerna. På den första intervjun hade vi en del problem med inspelningsutrustningen och ljudkvalitén blev inte så bra (den gick dock att använda), vilket innebar att vi fick förlita oss mer på anteckningarna från den intervjun. Vi arbetade även om vår intervjuguide efter första intervjun då vi insåg att det behövdes för att kunna analysera svaren både bättre och lättare.

Då vi under våra intervjuer var närvarande bägge två fick den av oss som inte intervjuade rollen som observatör och kunde registrera svaren parallellt med intervjuaren. "Överensstämmelsen mellan registreringarna av svar eller observationer utgör då ett mått på reliabiliteten som kallas *interbedömarreliabilitet*" (Patel & Davidson, 2003, s.101). Tack vare att vi också spelade in och "lagrade" intervjuerna och till viss del transkriberade dem så menar Patel & Davidson, att vi också kunde jämföra den lagrade verkligheten för att kontrollera interbedömarreliabiliteten (s.101).

Validitet

Då intervjuer har varit vår enda faktainsamlingsmetod är vi medvetna om att respondenternas svar på intervjufrågorna inte kan sägas vara sanna eller falska. Detta styrks av Esaiasson m.fl. som menar att utmaningen är att komma respondenterna så nära att man får deras egna uppfattningar (2007, s.291) Vår intention har också varit att undersöka respondenternas uppfattning om arbetet med individintegrerade särskoleelever i grundskolan. För att höja

validiteten i vår studie har vi efter tolkning och analys av respondenternas utsagor, bifogat citat från de intervjuade pedagogerna. Det innebär att man kan jämföra dessa citat med vår tolkning, för att se om de är rimliga utifrån det som respondenten sagt. Vi har också försökt att vara noggranna med att beskriva hur undersökningen har gått till. Detta för att visa att undersökningen är genomförd på ett tillförlitligt och noggrant sätt och på så sätt ytterligare höja validiteten.

Vi kan bara utgå ifrån och har inga tvivel på att respondenterna svarat så sanningsenligt de kunnat. Vi kan dock inte generalisera utifrån den studie vi gjort då den endast omfattar sex stycken respondenter och vi har inte kunnat uppnå någon mättnad i respondenternas svar. Vi hade med största sannolikhet fått in ytterligare variationer på respondenternas uppfattningar om vi hade intervjuat fler och gjort undersökningen större, därmed hade vi också ökat validiteten i vår studie. Nu var vår tid begränsad och tiden avgjorde på så sätt storleken på arbetet.

Etiska överväganden

Respondenterna informerades om att intervjuerna kommer att användas i vårt examensarbete vilket innebär att det är en offentlig handling. Vi var därför noggranna med att tala om att vi kommer att aidentifiera alla för att på så sätt garantera, så långt det är möjligt, anonymiteten. Vi garanterade också att alla ljudinspelningar kommer att raderas efter transkribering och bearbetning. Vidare lovade vi att även det transkriberade materialet och våra egna anteckningar från intervjuerna skulle förstöras på samma sätt.

Resultat

Vårt övergripande syfte var att undersöka ett antal pedagogers uppfattningar om, hur det är att arbeta med särskoleelever i grundskoleklass. Vårt syfte preciseras i följande frågeställningar:

- Vad uppfattar pedagogerna som möjligheter i detta arbete?
- Vad uppfattar pedagogerna som hinder i detta arbete?
- Vad uppfattar pedagogerna som utmaningar i detta arbete?

Här nedan följer en kort presentation av skolorna och vilka vi har intervjuat, för att avidentifiera dem benämner vi skolorna med bokstäver och pedagogerna med fiktiva namn.

Skola	Pedagog	Utbildning	Antal år i yrket	Årskurs	Antal elever på skolan	Antal individintegrerade särskoleelever i klassen
A	Anna	Ämneslärare	30	7	650	1
B	Britta	Grundskolelärare 1-7	17	2	310	2
C	Cecilia	Specialpedagog/rektor	4/1	F-9	430	7 på hela skolan
D	Disa	Grundskolelärare 1-7	17	2	300	1
E	Elin	Ämneslärare	30	8	275	2
E	Eva	Ämneslärare	39	8	275	2

Tabell 1: Beskriver antal respondenter, antal år i yrket, årskurs där respondenten är verksam, elevantal på respektive skola och antal individintegrerade särskoleelever

Alla skolorna som vi har besökt har liknande upptagningsområden. Det är blandat med lägenheter, radhus och villor och ingen av skolorna ligger i ett mångkulturellt område.

I följande text omtalas vid flera tillfällen specialpedagogen. Vi vill påpeka att, eftersom det i alla omnämnda klasser, finns flera elever i behov av särskilt stöd som också träffar specialpedagoger. Dessa elever får hjälp av grundskolans specialpedagog, medan de individintegrerade särskoleeleverna får stöd av särskolans specialpedagog.

Vi kommer att redovisa vårt resultat under rubrikerna Möjligheter, Hinder och Utmaningar.

Möjligheter

Möjligheterna presenteras under följande underrubriker: Socialt samspel med klasskamrater, Specialpedagogens betydelse, Arbetssätt, Kompetenser, Läroplan, Överlämnande och Föräldrasamverkan.

Socialt samspel med klasskamraterna

Den stora fördelen med att ha individintegrerade särskoleelever i klassen anser samtliga intervjuade lärare är att alla elever får möjlighet att lära sig att människor är olika och att acceptera varandras olikheter. En av lärarna säger:

De lär sig ju att alla inte kan allting och att man måste kunna vara kompisar ändå. (Britta).

Den åsikten delar hon med de andra pedagogerna, Eva och Elin säger också att det är viktigt för de individintegrerade särskoleeleverna att socialiseras tillsammans med grundskoleeleverna. De säger att det är i klassen och kanske främst på rasterna som eleverna lär sig de sociala koderna som man behöver för att klara sig i livet.

Det gynnar naturligtvis dem oerhört mycket för de får ju lära sig hur man är med och hur vanliga ungdomar är med varandra, hur man umgås och pratar (Eva).

Elin och Eva berättar vidare att det sociala samspelet i klassen fungerar ovanligt bra, men påpekar starkt att det nog inte hade gjort det i en annan klass. De har båda arbetat mycket länge och ingen av dem har varit klasslärare åt en så socialt välfungerande klass tidigare. Båda lärarna säger att det är ovanligt med en sådan klass. De beskriver vidare att de två individintegrerade särskoleeleverna i klassen är socialt kompetenta och de fungerar väl med kamraterna och kan de sociala koderna. Lärarna förklarar att de menar, att de individintegrerade särskoleeleverna till stor del själva bidrar till att det fungerar så väl, eftersom de just klarar av sociala situationer. De jämför med en annan elev i klassen som är i behov av särskilt stöd och inte har samma sociala förmågor. Den eleven fungerar inte alls tillsammans med kamraterna i skolan.

Hon är en "icke person" och är inte med i gemenskapen alls. Det är ingen man räknar med. (Eva)

De tar upp detta, eftersom de själva vill visa att det inte alltid är självklart vem som klarar sig socialt bra. De berättar vidare, att bara för att en elev går i särskolan så kan ingen säga hur den eleven fungerar och att dessa elever inte har specifika förmågor som social kompetens, lika lite som man säga det om en grundskoleelev.

Alla pedagoger talar om vikten av att finnas med i ett sammanhang. Genom att vara individintegrerad skapas möjligheter till detta. Vidare är de eniga om att alla elever får lära sig att människor är olika och lär sig på varierande sätt. De får lära sig att alla är lika mycket värda, eleverna lär sig ta hänsyn och att hjälpa till.

Specialpedagogens betydelse

Specialpedagogen från särskolan har en viktig roll för det dagliga arbetet på alla skolorna. Flera av pedagogerna säger att den täta kontakten med specialpedagogen ökar möjligheterna för att arbetet med de individintegrerade särskoleeleverna ska fungera. En annan möjlighet som flera pedagoger nämner är att när de arbetar flera vuxna i klassrummet ökar tryggheten, inte bara för särskoleeleven, utan för alla elever.

På skola C har särskoleeleverna, när de är med i klassen, med sig en resurslärare och därmed träffar eleverna inte specialpedagogen lika ofta som särskoleeleverna på de andra skolorna gör. Resursläraren, klassläraren och specialpedagogen har dock ett nära samarbete med kontinuerliga möten för pedagogiska samtal. På de andra skolorna träffar de individintegrerade särskoleeleverna sin specialpedagog i snitt ett lektionspass per dag, förutom eleven på skola B, som läser efter träningsskolans läroplan och endast har två inplanerade lektionspass med "sin" specialpedagog i veckan. Disa lärare på skola D berättar att det även kommer en talpedagog från särskolan en gång i veckan för ett arbetspass på 60 minuter tillsammans med hennes särskoleelev.

Alla de intervjuade lärarna träffar specialpedagogen för planering, men det ser olika ut vad det gäller hur ofta de har och hur lång tid det finns avsatt för planering. Anna på skola A har schemalagd planering med specialpedagogen en gång per månad och då gör de tillsammans en grovplanering för särskoleeleven och den kommande månaden. De har mellan dessa planeringar tät mejlkontakt.

Britta på skola B har avstämning med specialpedagogen varje vecka, trettio minuter där de bland annat diskuterar elevens IUP (individuella utvecklings plan). Skolorna D och E har en liknande situation. De träffar specialpedagogen regelbundet varje vecka, men planeringen är inte schemalagd.

Vi försöker sätta oss med jämna mellanrum, vi försöker väl och förra året satt vi varje vecka. Det gör vi inte alltid nu men vi försöker ändå sätta oss ner med jämna mellanrum. Det blir nästan varje vecka [...] men hon är på språng och vi är på språng (Elin).

Det kanske man skulle önska, någonting, att det var lite mer tillrättalagt, att skolledningen såg till [...] så att vi får mera tid (Eva).

På skola C har de en kontinuerlig planering som är schemalagd. På alla skolor förutom skola C håller specialpedagogen i den pedagogiska planeringen för de individintegrerade särskoleeleverna och hjälper klasslärarna att tolka grundsärskolans kursplan. På samtliga skolor är specialpedagogen med på utvecklingssamtalen.

Arbetsätt

Ytterligare en möjlighet, enligt pedagogerna, är att de genom samarbetet med särskolans specialpedagog, får tillgång till anpassat material, kunskap om hur de kan använda det material som redan finns och tips på hur de kan anpassa undervisningen. De utvecklar alltså genom detta samarbete sitt arbetsätt i klassen.

På frågan om hur pedagogerna väljer innehåll till sin undervisning fick vi dock lite olika svar. Det gemensamma var specialpedagogens betydelse för att verksamheten ska fungera. Med andra ord är det återigen specialpedagogens stöd som gör det möjligt att bedriva en fungerande undervisning för de individintegrerade särskoleeleverna. På skola A säger Anna att hon får mycket stöttning av specialpedagogen när hon ska välja vad och hur de ska arbeta med olika ämnen.

Vi träffas en gång i månaden och planerar och vi har en tät mejlkontakt, så om det är något jag undrar över kan jag alltid mejla (Anna)

Britta på skola B (den skola, där det går en träningskoleelev och en grundsärskoleelev i samma klass) säger att hon inte anpassar speciellt för de två särskoleeleverna utan att hon utgår i sitt arbete från den stora gruppen. Planeringen för träningskoleeleven, sköter assistenten, det är hon som tar fram material och gör det möjligt för träningskoleeleven att delta i undervisningen. Britta säger också att grundsärskoleeleven också ofta ber assistenten om hjälp när det är något som han behöver stöttning med.

På skola D byter Disa och specialpedagogen från särskolan roller ibland. Specialpedagogen arbetar med klassen och Disa arbetar enskilt med den individintegrerade särskoleeleven. Syftet med detta är att alla elever i klassen ska bygga upp en trygghet med dem båda och att specialpedagogen inte ska upplevas som en privatlärare för en elev.

Ibland är hon bara med som en extra vuxen och då har vi gjort så att jag hjälper den här eleven och hon hjälper de andra just också för att inte hon ska känna; "Nu kommer min fröken och hon hjälper bara mig" (Disa).

Tack vare att Disa och specialpedagogen arbetar på detta sätt ökar tryggheten för både den individintegrerade särskoleeleven och de andra eleverna. Alla känner de vuxna i klassrummet och det blir inga konstigheter att vända sig till specialpedagogen för att få hjälp. Det skapar möjligheter till inkludering och särskoleeleven blir en del av klassen.

Disa berättar vidare att hon använder sig av mycket konkret material och att specialpedagogen arbetar med speciellt anpassade datorprogram. Eleven har ännu ingen egen dator men det är på gång och det betyder, säger Disa, att eleven så småningom kommer att kunna arbeta med dessa program även i klassrummet. Även Elin och Eva på skola E talar om konkret material och hur de försöker anpassa för sina två särskoleelever. I NO-ämnena som Elin har, arbetar de mycket praktiskt med till exempel experiment.

För alla elevers skull försöker jag arbeta så praktiskt jag bara kan och då tänker jag att de får vara med och göra, titta och se och så får de uppfatta det de kan. Men sen naturligtvis försöker jag förenkla å [X] och jag kommer överens om vad som är viktigt att de lär sig (Elin).

Eva berättar att hon använder sig mycket av tankekartor och bilder. När Eva undervisar i ämnet religion, kan det fungera så att specialpedagogen är med när hon introducerar en uppgift och antecknar allt som skrivs upp på tavlan. Nästa lektionstillfälle arbetar specialpedagogen, med samma uppgifter, enskilt med de individintegrerade särskoleeleverna. Vidare, säger båda pedagogerna, att de vid gruppindelningar av klassen gör detta mycket medvetet. Planeringen av grupperna är viktig för att alla och då speciellt särskoleeleverna ska få en meningsfull uppgift.

På skola A säger Anna, att även de andra eleverna gagnas av att specialpedagogen kommer, då det ganska ofta händer att någon som behöver lite extra hjälp kan få gå med när särskoleeleven går iväg för enskild undervisning.

Det är inga konstigheter när [X] kommer och andra elever kan också vara med ibland på den enskilda undervisningen (Anna).

Cecilia på skola C hänvisar till Vygotskij i sina tankar kring metod och möjlighet till lärande, och menar att Lgr1 utgår ifrån den sociokulturella teori som Vygotskij står för. Hon nämner också i samband med detta att de på skolan använder sig av belöningsystem i arbetet med särskoleeleverna. Vidare, säger Cecilia, att belöningar ofta fungerar bra i arbetet med dessa elever. Några av skolans motto är:

Våga testa, våga pröva, våga göra och säga fel.(Cecilia)

Skolan använder också en tydliggörande pedagogik, struktur och tydlighet är mycket viktigt. Eleverna har individuella scheman, det finns också scheman framme på tavlan och i de fall det behövs är dessa scheman förstärkta med bilder.

ALLA mår bra av struktur och tydlighet [...] struktur föder kreativitet.(Cecilia)

Att tillhöra en grundskoleklass höjer, enligt Cecilia, undervisningsnivån för särskoleeleverna. De får större möjligheter till utmaningar i det sammanhanget än vad de skulle få i en liten undervisningsgrupp.

När man ser hur man gör och eleven hela tiden matas med att den eleven gör vi så och med den eleven gör vi så . Man lär sig så mycket mer utifrån det man faktiskt ser än vad man säger.(Cecilia)

Kompetens

En möjlighet för att arbetet med de individintegrerade särskoleeleverna ska fungera är att det finns personal med kunskap om människor med utvecklingsstörning. Detta påtalar både Cecilia och Britta men med olika utgångspunkter. Cecilia menar att det ska vara pedagogisk utbildad personal till pedagogiskt arbete, medan Britta förlitar sig på sin *mycket kompetenta elevassistent*. De andra pedagogerna talar också om vikten av kompetens, men då de har liten eller ingen specialpedagogisk kunskap får de förlita sig på specialpedagogen

Cecilia säger att för att kunna generera möjligheter till ett lustfyllt lärande för alla elever behöver personalen ha relevant utbildning. Samtidigt kvalitetssäkrar man och kan på så sätt hålla en hög kvalitet på undervisningen.

Cecilia betonar att de på skolan inte har några assistenter, men fritidspersonal kan användas som assistenter vid behov. Hon förklarar vidare att alla som anställs för arbete med eleverna har pedagogisk utbildning. I arbetslaget ska alla kompetenser täckas in, både ämnes- och specialpedagogisk behörighet. De arbetar även målmedvetet med fortbildning för personalen. Det innebär att de har studiecirkel där aktuell forskning läses som de diskuterar på APT(arbetsplatsträff) två gånger per termin. Cecilia förklarar vidare att skolan har full frihet att arbeta på det här sättet då det finns direktiv från kommunpolitiker som stödjer dem i det här arbetssättet. Vidare säger Cecilia att det är av stor vikt att personalen är utbildad för skolans uppdrag.

Vår målsättning är att det ska vara pedagoger till pedagogiska uppgifter(Cecilia).

Britta har en elevassistent i klassen under hela skoldagen som är knuten till träningskoleleven. Enligt Britta är det en förutsättning att assistenten är med för att undervisningen ska fungera. Assistenten finns även till hands för grundsärskoleeleven och Britta talar om att han vänder sig till henne i olika situationer för att få hjälp.

Utan assistenten hade det inte fungerat, hon är en klippa och håller i det mesta som rör [Y]och hjälper även [Z] mycket.(Britta).

Läroplan

Möjligheten att tolka grundsärskolans läroplan bygger på att pedagogerna har tillgång till specialpedagogens hjälp. Att ha överlämnande konferens ökar möjligheterna till samverkan och att pedagogerna får kunskap om elevernas behov.

Huvudansvaret för planering och tolkning av grundsärskolans läroplan ligger på alla skolorna, förutom skola C, på specialpedagogerna från särskolan. Det är de som planerar och ansvarar för de individintegrerade särskoleeleverna, det är även de som i de fall det är aktuellt sätter betyg. Pedagogerna säger samstämmt att utan specialpedagogens insatser skulle det bli svårt att kombinera grundskolans och grundsärskolans läroplaner. Men i det gemensamma arbetet får pedagogerna både möjlighet att lära sig särskolans plan och hjälp att tolka den.

Jag har ju hjälp uppe från särskolan i form av en specialpedagog som kommer flera dagar i veckan, å hon har ju mera koll på den delen och jag har ju koll på den vanliga. Och sen så

pratar vi ihop oss å så, så gör vi. Jag kan inte säga att jag har koll på särskolans läroplan (Disa).

På skola C arbetar man i arbetslag där specialpedagogen i samarbete med klassläraren och resursläraren arbetar gemensamt med att tolka grundsärskolans läroplan. Cecilia säger att på så sätt får alla möjlighet att lära sig flera läroplaner.

Överlämnande

Inför att en individintegrerad särskoleelev ska börja i en klass bör man ha haft en överlämnande konferens, detta är alla intervjuade pedagoger överens om. Det för att både pedagog, elev och föräldrar ska känna sig trygga och för att från början skapa goda möjligheter till ett bra samarbete kring eleven. Tre av pedagogerna, Britta, Elin och Eva säger att de har haft överlämnandekonferenser. På en av dem var föräldrarna med och på den andra var det enbart kollegor och rektor som var närvarande.

På skola C börjar man redan tidigt på vårterminen att se över vilka elever som kommer och vilka som är i behov av särskilt stöd.

Inför skolstart har vi ett mycket tätt samarbete med personal i förskolan, förskolechef och förskolans specialpedagog. Vi träffar vårdnadshavare tillsammans med förskolans personal. Vi har även ett tidigt möte på vårterminen där vi pratar om de barn som är i behov av särskilda stödinsatser, utifrån det mötet skapas en individuell plan för överskolning (Cecilia).

Anna och Disa säger att deras individintegrerade särskoleelever redan gick i klassen när de fick den. Båda säger dock att de hade varit betjänta av att ha en överlämnandekonferens.

Föräldrasamverkan

En god föräldrakontakt ökar möjligheten till samverkan. Detta i sin tur, menar pedagogerna, genererar möjligheter för eleven att nå de mål som finns uppsatta.

Nästan samtliga lärare upplever samarbetet med föräldrarna som välfungerande. Det är mycket tack vare att specialpedagogen tar ett stort ansvar för dels det pedagogiska arbetet, dels för att skicka med eleven hemuppgifter, ibland också för veckobrev och telefonsamtal. Anna förklarar att både hon och specialpedagogen har en tät kontakt med föräldrarna. De arbetar gemensamt kring eleven på ett målmedvetet sätt.

Vi arbetar tillsammans men det är [X] som håller ihop det hela (Anna)

På skola B är det mestadels elevassistenten som har kontakt med föräldrarna. Britta förklarar att det till stor del beror på att det är elevassistenten som träffar föräldrarna vid lämning och hämtning på fritids.

Det blir naturligt att elevassistenten har den mesta kontakten, hon är ju alltid med när det är lämning och hämtning (Britta)

På skola C har resursläraren och klassläraren lika mycket kontakt med föräldrarna. Rektor träffar föräldrarna vid uppföljningsmöten och studieövergångar. Vår studie visar att föräldrarna till de individintegrerade särskoleeleverna har tät kontakt med pedagogerna och då oftast med specialpedagogen.

Sammanfattningsvis kan man säga att pedagogerna är överens om att det blir möjligt att bedriva bra undervisning för de individintegrerade särskoleeleverna tack vare att

specialpedagogen är närvarande så mycket som hon är i dagsläget. Detta styrks av att pedagogerna upprepade gånger säger att den viktigaste förutsättningen för att undervisningen ska fungera är det nära samarbetet med specialpedagogen. Det gagnar också dem själva då de ser en möjlighet att i det gemensamma arbetet med specialpedagogen också utvecklas i sina roller som pedagoger.

Hinder

Under denna rubrik kommer vi att presentera de hinder pedagogerna ser i arbetet med individintegrerade särskoleelever under följande underrubriker: Socialt samspel med klasskamraterna, Undervisning, Handikappsmedvetenhet, Kompetens, Sociala klyftor och Framtid.

Socialt samspel med klasskamraterna

Situationer som pedagogerna upplever som hinder är ofta av social karaktär. De säger att det är i sociala situationer som till exempel matsituationer och raster som det uppstår problem. När särskoleeleverna inte kan de sociala koderna kan det bli ett hinder för dem i relationerna med klasskamraterna.

Anna berättar att hon tycker att det är viktigt för den stora gruppen att få lära sig att alla är olika. I klassrummet fungerar det bra. Det är på rasterna det blir svårt, eftersom det inte alltid är den struktur som särskoleeleven behöver. Anna upplever också att det kan bli svårt i matsituationer för eleven då hon har svårt med bordsskicket, spiller mycket och blir därmed annorlunda. Det är även svårt vid omklädningen på idrotten. I situationer som dessa upplever Anna att det kan bli en besvärlig balansgång. Samtidigt som hon ska verka för att eleven ska få vara tillsammans med kamraterna i klassen på självständigt sätt ska hon hjälpa eleven med saker som alla de andra klarar själva.

Det är just att det inte är någon klar struktur i dessa situationer och hon klarar det inte själv (Anna).

På skola B berättar Britta att träningsskoleeleven är med i gemenskapen, men inte på lika villkor. Skolkamraterna kommer och vill gärna leka och hon behandlas på ett varsamt sätt. Britta uppfattar att eleven är glad och tillfreds. Hon kan dock se att den här eleven missar mycket annat som hon tror att eleven skulle få i en annan skolform, till exempel kamrater på sin egen utvecklingsnivå där det blir lek på lika villkor. Eleven skulle få möjlighet att lära sig de sociala koderna på ett konkret sätt och vara en bland de andra. I nuläget är hon med i leken, men blir behandlad mer som en liten docka som eleverna "gullar" med och det blir enligt Britta ett hinder i hennes utveckling i både kunskap och sociala relationer.

Hon behandlas som en prinsessa på en piedestal (Britta).

Britta beskriver vidare att hon även tycker att grundsärskoleeleven skulle må bra av att gå i en annan skolform. Eleven har det svårt, speciellt i de sociala relationerna på rasterna. De andra barnen uttrycker att han är besvärlig och bråkig. Bekymret är att eleven inte själv förstår vad som händer och varför det blir fel när de leker. Eleven blir ledsen och arg och det kan bli mycket medling i dessa konflikter för Britta. Hon säger vidare att han själv reflekterar över sina svårigheter och över att han inte har en naturlig plats i klassen.

Han funderar mycket över detta. En dag sa han att när jag är borta så saknar ingen mig. Det kändes i mig (Britta).

Elin och Eva på skola E uppfattar att situationer som kan bli svåra för de individintegrerade särskoleeleverna är i samtal med klasskamraterna, detta på grund av svårigheter med talet. I de få konflikter som uppstår så inträffar det ofta i sociala sammanhang som på rasten och inte i klassrummet.

Cecilia på skola C talar om ytterligare en svårighet i sociala sammanhang som kan bli till ett hinder för särskoleeleverna. Hon ger ett exempel med hur en historia är rolig i ett sammanhang men vid ett annat tillfälle blir plumpt. Det är vid dessa tillfällen viktigt, säger Cecilia att läraren förklarar vad som blev fel.

Någon som säger en rolig historia i klassrummet, sen går barnet ut och berättar samma roliga historia fast i ett helt annat sammanhang. Det blir inte roligt alls, det blir bara plumpt. Sådana saker kan man prata med dem om (Cecilia).

Undervisning

Ett annat hinder som pedagogerna påtalar är att de ofta arbetar själva i klassrummet. Detta gör att det oftast inte finns någon tid för pedagogerna att anpassa undervisningen för den individintegrerade eleven, vilket utgör hinder för elevens kunskapsutveckling. Flera pedagoger uttrycker också att det är ett hinder när de är osäkra på hur stora krav de kan ställa på eleverna.

Britta på skola B uttrycker att en av de stora svårigheterna i arbetet med de individintegrerade särskoleeleverna är språket. Bägge eleverna har utländsk bakgrund och vare sig eleverna eller deras föräldrar behärskar det svenska språket fullt ut. Det blir svårt med kommunikationen, särskilt på möten när ingen tolk är närvarande. Britta berättar vidare att hon saknar anpassat material till de individintegrerade särskoleeleverna men kan inte precisera vad det är hon saknar. Hon poängterar att planeringen och arbetet med framförallt träningsskoleeleven sköts av assistenten som arbetar i klassen och att det är hon som tar fram passande material till träningsskoleeleven. Vidare förklarar Britta, att hade det inte funnits en assistent i klassrummet skulle det vara svårt att bedriva undervisning. Ett hinder för Britta som klasslärare är att hon varken har kunskap eller tid att planera undervisningen för träningsskoleeleven.

Utan henne hade det inte fungerat.(Britta)

Britta säger vidare att hon upplever att det är svårt att ge eleven som läser utifrån grundsärskolans läroplan det stöd som han behöver. Hon förklarar att det till stor del beror på att hon inte har den kunskap som behövs för att ha möjlighet till det. Hon uttrycker att det inte heller finns någon tid att sätta sig in i grundsärskolans läroplan eller anpassa undervisningen för honom då hon ansvarar för många elever.

Jag har inte satt mig in i den läroplanen så mycket det är [X] som har hand om den och hjälper mig med den (Britta).

Elin, Eva och Disa träffar specialpedagogen regelbundet varje vecka, men planeringen är inte schemalagd. Det upplevs stressande, eftersom de får hitta en stund i exempelvis personalrummet eller när de har rastvakt ute på skolgården för att byta några ord. Det finns en önskan från alla tre pedagogerna att specialpedagogen både ska vara med på arbetslagets planering och enskild planering. Sammanlagt uppskattar pedagogerna på både skola D och E att det rör sig om 30-40 minuter per vecka. Det känns stressande att inte ha en fast

schemalagd tid där det pedagogiska arbetet kan planeras för att det ska bli så bra som möjligt för de individintegrerade särskoleeleverna menar de.

Vi har en springande planering på måndagar när jag har rastvakt(Disa).

Handikappmedvetenhet

Ytterligare ett hinder som pedagogerna berör är att handikappmedvetenhet hos särskoleeleverna inte bara är av godo. Det kan skapa oro hos särskoleeleven som känner sig annorlunda gentemot sina klasskamrater.

Britta som undervisar de yngre eleverna observerar redan nu i år 2 att grundsärskoleeleven uppfattar sig som annorlunda och inte kan lika mycket som de andra. Hon berättar att hon inte tror att eleven redan nu har ett handikappsmedvetande, men att han har börjat fundera över detta. Hennes träningskoleelev har inte alls det här tänket, säger hon. Hon är, uppfattar Britta, nöjd, trivs och känner sig jämlik sina kamrater.

Elin och Eva på skola E berättar att deras två individintegrerade särskoleelever är medvetna om att de läser efter en annan läroplan än deras klasskamrater gör. Däremot har det inte varit helt tydligt för klasskamraterna förrän helt nyligen då det blev dags för betyg. En elev, säger Eva, gick fullständigt i taket när han och en av särskoleeleverna skulle få samma betyg i engelska. De andra ser och hör ju vad särskoleeleverna presterar och att det inte är lika stora krav på dem som de själva har. Det blev ramaskri bland flera av eleverna och pedagogen säger vidare, att det blev ett större problem än vad det hade behövt bli. Det hade varit lättare om det hade varit ett mer öppet klimat kring att särskoleeleverna läser efter en annan läroplan som har andra kunskapskrav. Det blev svårt för pedagogerna att reda ut detta med klassen, eftersom de bara fick tillåtelse av särskoleelevernas föräldrar att tala om att deras barn läser efter en annan läroplan endast för de elever som ifrågasatte betygen.

På så sätt blev våra händer bakbundna, vi hade gärna velat prata med hela klassen om det här. Nu blev det ett smusslande som kunde startat en massa onödiga rykten. Nu fick vi göra så här (Eva).

Vi fick förklara för dem att det finns två olika skalor och att det är en annan läroplan (Elin).

Kompetens

Ännu ett hinder som pedagogerna påtalar är bristen på information och fortbildning kring arbetet med särskoleelever.

Alla intervjuade lärare, utom Cecilia som är rektor säger sig ha fått lite eller ingen information alls om elevens funktionshinder innan de kom till klassen. Det upplevs av pedagogerna att det blir ett hinder i arbetet med eleverna. De uttrycker att de kände en oro inför terminsstarten på grund av att de kände sig okunniga om arbetet med särskoleelever. De säger alla att om de hade fått veta mer så hade de själva kunnat vara mer förberedda och därmed kunnat bemöta särskoleeleverna på ett säkrare sätt.

Vad det gäller fortbildning om elever med utvecklingsstörning ser det likvärdigt ut på tre av skolorna. Pedagogerna har ämneskunskaper, men ingen specialpedagogisk utbildning. De har inte och får ingen fortbildning av arbetsgivaren men önskar att få det. Stödet från ledningen i den här frågan upplevs som liten.

Disa säger att hon vill ha mer utbildning för att veta hur hon kan arbeta i olika situationer. Hon säger även att hon har en önskan om ett samarbete med kommunens särskola.

Men just det här, klura ut, få tips hur man kan göra. Mer handfasta tips [...]. Jag känner för min egen skull så hade det varit lite skönt att få se hur man jobbar upp på särskolan (Disa).

Det är specialpedagogen som har kunskap om elever med utvecklingsstörning och de intervjuade pedagogerna uttrycker samstämmigt att det pedagogiska arbetet med särskoleeleverna inte skulle fungera utan specialpedagogen.

Sociala klyftor

Alla är överens om att klyftorna mellan särskoleeleverna och grundskoleeleverna ökar med elevernas ålder. På skola B och D uttrycker båda pedagogerna en oro för framtiden. Både Britta och Disa befarar att det blir stora problem redan om två år då eleverna börjar år 4. Orsaken är att de med sin erfarenhet vet att det är stor skillnad på att gå i år 2 och i år 4. Barn utvecklas fort och de individintegrerade särskoleeleverna kommer med stor sannolikhet inte att hänga med i kamraternas utveckling och kommer halka efter både socialt och kunskapsmässigt.

Tjejerna, de blir ju ganska stora i 4:an. Det är då jag känner; Hur ska det gå? Jag kan nästan få magknip och tänka, stackars henne [...] När de blir äldre kommer det att bli nästan ohållbart. Hon kommer att vara yngre (Disa).

Även på skola E upplever Elin och Eva en oro fast det fungerar så bra. De märker att klasskompisarna har en snabb kunskapsutveckling och särskoleeleverna ligger långt efter i de flesta delarna i undervisningen, de hänger inte med. Klyftorna ökar både intellektuellt och socialt. Klasskamraterna har en ”ta hand om” roll som de lever upp till väl. De hjälper de individintegrerade särskoleeleverna att komma i tid till lektionerna, tar hand om deras datorer när de lämnats någonstans i skolan och låser deras skåp som de ofta glömmer. För klasskamraterna kan det bli ett hinder då de förväntas göra dessa hjälpsamma saker hela tiden. Det blir oftast i de så kallade ”snälla eleverna” som tar på sig ansvaret för detta, inte för att de vill utan för att de känner att de måste. Det är oerhört viktigt, säger Eva, att lärarna inte utnyttjar det här och låter det fortgå för att det är bekvämt.

De har svårt ibland att hålla ordning på papper och sånt och var de ska vara. Grejer blir glömda. Klasskompisarna får en roll som de snälla och det är inte rätt mot dem. De har också rätt att vara som ungdomar är utan att känna ansvar mot någon (Eva).

Lärarna måste, säger Elin, arbeta medvetet för att de individintegrerade särskoleeleverna ska bli så självständiga som möjligt.

Framtid

De intervjuade pedagogerna ser hinder för eleverna att klara av att gå kvar i sin nuvarande skolform längre fram. Detta på grund av att kunskapsutvecklingen hos de individintegrerade särskoleeleverna är långsam, att undervisningen går för fort fram och att möjligheten till anpassad undervisning blir mindre ju äldre de blir. För de eleverna som går i de tidigare skolåren uttrycker lärarna att det handlar om övergången till skolår 4 och för de äldre rör det sig om gymnasiet.

På skola A och B finns det en stor oro inför nästa läsår. Det beror på att det specialpedagogiska stödet från särskolan kommer att försvinna på grund av nedskärningar. Då kommer de individintegrerade särskoleeleverna och deras klasslärare att förlora det kontinuerliga stöd som de nu har. Det kommer alltså för klasslärarna att innebära att de ska klara av att ge både grundskoleeleverna och de individintegrerade särskoleeleverna förutsättningar att klara kunskapskraven från de olika läroplanerna.

Jag känner ingen oro nu. Det går bra nu. Men inför hösten känner jag stor oro över att specialpedagogens timmar försvinner. Det kommer att bli svårt att tillgodose elevens behov(Anna).

Disa betonar att det är med sorg hon tänker på att eleven med stor sannolikhet inte kommer att kunna gå sina skolår fullt ut på skolan. Hon förklarar vidare att som pedagog har hon en önskan om att det ska gå, men samtidigt inte riktigt förstår hur det ska gå till. Disa talar vidare om att ur hennes perspektiv blir det en känsla otillräcklighet, att inte kunna hjälpa eleven så att det räcker hela vägen under grundskolan.

Jag tror att hon kommer att bli jätteensam, de andra kommer liksom titta, nämen, nu vill vi inte vara med henne. Det är det jag är rädd för, att hon blir väldigt ensam och utstött (Disa).

Blickar man längre fram i tiden kommer alla eleverna att gå på gymnasiesärskola. Alla de intervjuade lärarna säger att det är det enda alternativet, anledningen till det är att eleverna inte kommer att klara kunskapskraven och likaså att de sociala klyftorna ökar. Det blir ett hinder just för att klyftorna ökar och toleransen för olikheter minskar ju äldre eleverna blir. Hos Elin och Eva på skola E som undervisar de äldre individintegrerade eleverna är detta mer märkbart. Båda pedagogerna upplever att särskoleeleverna vet att det inte klarar de kunskapskrav som deras kamrater har och att grundskoleeleverna gör en snabbare intellektuell resa. Vidare, understryker både Elin och Eva återigen hur viktigt det är att de faktiskt ställer krav på särskoleeleverna, precis som på de andra eleverna, deras kunskapsutveckling är lika viktig som de andras. De ska ju söka till ett gymnasium som sina klasskamrater och då gäller det att läsa hårt och göra sitt bästa. Alla intervjuade pedagoger talar om vikten att påtala särskoleelevernas förmågor för att stärka dem inför framtiden.

Sammanfattningsvis så känner de intervjuade pedagogerna att det finns hinder för att ge de individintegrerade särskoleeleverna de förutsättningar som behövs för bästa möjliga kunskapsutveckling. De uttrycker att de inte har den kompetens som krävs för att de ska kunna ge dem detta. Pedagogerna har över lag en önskan om att få fortbildning av ledningen men har inte fått någon. Alla intervjuade pedagoger är också överens om att klyftorna ökar ju äldre eleven blir, både socialt och kunskapsmässigt. Det i sin tur leder till att hindren blir större och svårare för pedagogerna att klara av att ge särskoleeleverna bra förutsättningar att lyckas.

Utmaningar

Under denna rubrik kommer vi att presentera de utmaningar pedagogerna ser i arbetet med individintegrerade särskoleelever under följande underrubriker: Etiska aspekter, Kunskapskrav och Utvecklad yrkesprofession.

Etiska aspekter

Det är en utmaning, säger de intervjuade pedagogerna, att kunna möta både särskoleelever och grundskoleelever i diskussioner kring människors olikheter och lika värde. På skola B och D säger Britta och Disa att de individintegrerade särskoleeleverna inte är medvetna om att de har svårigheter som de andra eleverna inte har. Det beror, tror de båda på att eleverna fortfarande befinner sig i de tidiga skolåren. Disa säger också att de andra eleverna inte heller är speciellt medvetna om särskoleelevens funktionsnedsättning. Det kan vara så, säger Disa att eleverna i de tidiga skolåren har en större acceptans för varandras olikheter än de äldre eleverna. För pedagogerna är det en utmaning att ligga steget före i diskussionerna med barnen om att alla människor är lika värda och lär sig på olika sätt innan denna acceptans blir mindre.

De är vana med och tar hand om henne å än så länge är de så små. Däremot pratade jag mycket med [X] i höstas, om vad händer sen om två år, när de andra går i fyran och hon fortfarande då, hon är alltså två år yngre än vad hon är. [...] jag tror det kommer märkas mer ju äldre de blir.(Disa)

Kunskapskrav

De intervjuade pedagogerna berättar att flera av de individintegrerade särskoleeleverna läser ämnen från grundskolans läroplan. Det är oftast de praktiska ämnena som musik, slöjd och bild som detta fungerar bäst, men någon elev läser också ett teoretiskt ämne. Utmaningen för pedagogerna är att förhålla sig till de båda läroplanerna för att kunna ge ett riktigt omdöme. Två av de intervjuade pedagogerna säger att det är en utmaning att kunna ställa relevanta krav på de individintegrerade särskoleeleverna.

Elin och Eva på skola E säger att deras särskoleelever till viss del är medvetna om sina svårigheter och ibland utnyttjar de två eleverna detta. Det är en utmaning för dem som pedagoger, säger Elin och Eva, att vara vaksamma så att de individintegrerade särskoleeleverna, inte lutar sig tillbaka och tänker att det där kan jag inte ändå så det kan de andra göra. Som pedagog är det viktigt att ställa krav och ”pusha” eleverna till att våga prova nya saker. Det blir en utmaning förklarar Elin och Eva att i undervisningen ställa adekvata krav.

I vissa sammanhang har de ju vant sig vid att de inte kan mäta sig med sina klasskamrater. De vet det, att det finns många som kan mycket mer än dem. Ibland skulle behöva lite mer, ibland får man puffa på dem att göra mer. De nöjer sig mer lite för lite tycker jag. [...] Det är lite bekvämt, de andra är där och jag bara flyter med och det är så trevligt. Samtidigt får vi ”sparka” på dem här tror jag, så att de kan ta alla steg själva som de kan ta (Elin).

På skola A läser den individintegrerade särskoleeleven än så länge NO efter grundskolans läroplan, men pedagogen tror inte att hon kommer nå upp till de mål som behövs för att få ett godkänt betyg.

Utvecklad yrkesprofession

Disa uttrycker att hon i början av läsåret kände sig osäker på vad som förväntades av henne som lärare. Tack vare det nära samarbetet med specialpedagogen känner hon sig säkrare nu och ser det som en stor fördel att få arbeta i en klass där det finns en individintegrerad särskoleelev. Hon säger också att det har utvecklat och utmanat henne som lärare då hon numera får tänka på ett annat sätt än hon gjort innan.

Jag tänkte tidigare [...]. Man får förklara på tre fyra olika sätt, sen ibland kanske det inte räcker. Jag måste... Hon lär mig så mycket nytt, alltså jag får tänka på ett helt annat sätt. Jag får omvärdera det tänka lite utanför ramarna [...]. Hon tolkar kanske mig mer bokstavligt om jag säger något(Disa).

Elin och Eva uttrycker också att de ibland upplever att kan vara svårt att veta vilka krav de kan ställa på sina två individintegrerade särskoleelever. Båda säger att det är en utmaning att anpassa de teoretiska ämnena till rätt nivå.

De är ju med på NO:n och det är klart, vi har ju hållit på med fysik och kemi och det är formler och det är grejer och det är inte helt enkelt. Det är ju inte så enkelt för de vanliga eleverna ibland. Så det är ju en utmaning hur jag ska, ibland kör jag bara över dem känner jag efteråt. Jag har inte riktigt tid att göra extra, liksom skriva någonting för dem, det finns ju inte alltid. Ibland så tänker jag att de får vara med och uppleva ämnet.(Elin)

Sammanfattningsvis kan vi se att utmaningen för pedagogerna i sitt arbete med särskoleelever är att skaffa sig tillräcklig kompetens för att kunna möta de individintegrerade särskoleeleverna på bästa sätt. Det innebär också att som pedagog kunna ställa krav på och utmana eleverna att våga ta för sig. Det är inte alltid så lätt att se utmaningarna i det pedagogiska arbetet.

Sammanfattning

De möjligheter som de intervjuade pedagoger uppfattar i sitt arbete med individintegrerade särskoleelever är för elevernas del den stora sociala vinsten då både särskoleelever och grundskoleelever får lära sig att trots att alla människor är olika är alla lika värda. Det är också en möjlighet för pedagogerna att i samarbetet med specialpedagogen från särskolan utveckla sig själva och sitt arbetssätt. Alla intervjuade pedagoger får mycket stöd med det pedagogiska arbetet och planeringen av den samma av specialpedagogen från särskolan. Detta styrks av att pedagogerna upprepade gånger säger att den viktigaste förutsättningen för att undervisningen ska fungera är det nära samarbetet med specialpedagogen.

De hinder som de intervjuade pedagogerna pekar på är deras upplevelse av att inte ha tillräcklig kompetens, de sociala klyftorna på grund av olika mognad ökar bland eleverna med stigande ålder och flera av pedagogerna har svårt att se särskoleeleverna fullfölja sin skolgång i grundskolan. Det finns en stor oro för framtiden. Det är också ett hinder att de som pedagoger ofta arbetar själva i klassrummet och därmed inte hinner med de individintegrerade särskoleeleverna på det sätt som är önskvärt. Ytterligare ett hinder är att planeringen tillsammans med specialpedagogen inte är schemalagd, vilket innebär att planeringen för särskoleeleverna görs i förbifarten och blir enligt pedagogerna, ett onödigt stressmoment. Vidare säger de intervjuade pedagogerna att det är svårt att veta vilka krav de ska ställa på särskoleeleverna, pedagogerna säger återigen att de behöver mer utbildning. På skola C arbetar man i arbetslag där både grundskolans och särskolans pedagoger ingår och upplever därmed inte dessa problem.

De utmaningar som de intervjuade pedagogerna nämner är att kunna ställa relevanta krav på särskoleeleverna. Det innebär också att kunna anpassa material som de använder i undervisningen så att det blir tydligt för särskoleeleven. Ytterligare en utmaning är att föra diskussioner med eleverna om människors olikheter och lika värde. Till sist uttrycker flera av de intervjuade pedagogerna att det är en stor utmaning att vidga sina egna vyer vad det gäller undervisningsmetoder.

Diskussion

Metoddiskussion

Vi har i vår studie valt att göra en kvalitativ studie med intervjuer av respondentkaraktär, detta innebär att intervjun inte bygger på källkritik, utan det är människors uppfattningar om olika företeelser man vill komma åt (Esaiasson m.fl., 2007, s.291). Vi har genomfört fem intervjuer, med sex olika personer (på en av intervjuerna deltog två pedagoger samtidigt). Vi valde att enbart intervjua pedagoger från grundskolan, som alla arbetar med individintegrerade särskoleelever, då vi erfarit under vår VFU att det finns en viss oro hos pedagoger i grundskolan över att arbeta med individintegrerade särskoleelever.

Vi var närvarande bägge två under samtliga intervjuer och inför varje intervju bestämde vi vem som skulle hålla i den och vem som gjorde anteckningar. Det kan enligt Stukat (2005) finnas en risk med att vara två som intervjuar då respondenten kan känna sig i underläge. Å andra sidan säger Stukat också, att fördelen med att vara två är att två personer kan upptäcka mer än vad man kan göra om man bara är en som genomför intervjun (s.41).

Eftersom vi har gjort en förhållandevis liten kvalitativ studie är det svårt att generalisera utifrån intervjusvaren. För att ändå få en bredd på vår undersökning valde vi att söka oss till tre olika kommuner för att få variation i våra svar. Vårt mål har inte varit att generalisera utan fokus har legat på pedagogernas uppfattningar om arbetet med individintegrerade särskoleelever. En svaghet med att enbart genomföra intervjuer är att vi helt och hållet får förlita oss på respondenternas svar. Om vi hade fått tillfälle att göra observationer i klasserna där pedagogerna arbetar hade vi kunnat få ännu mer information till vår studie. Detta blev inte möjligt på grund av den begränsade tid vi hade till vårt förfogande. Det hade naturligtvis blivit en större bredd på vår undersökning om vi intervjuat till exempel föräldrar, skolledare, skolpsykologer om deras uppfattningar kring individintegrerade elever men på grund av den korta tid vi hade till vårt förfogande valde vi att enbart intervjua pedagoger.

Inför första intervjun gjorde vi en intervjuguide. Vi märkte redan under intervjun att den var rörig och arbetade därför om den inför kommande intervjuer. Vi hade även problem med vår inspelningsutrustning under första intervjun, vilket vi också åtgärdade inför de andra intervjuerna.

En av våra respondenter arbetar, som vi tidigare nämnt, som rektor. Detta gör att hennes svar på intervjufrågorna blir ur ett skolledarperspektiv, snarare än ett pedagogperspektiv. Vi anser dock att hennes medverkan var betydelsefull för att få en variation i studien.

Sammanfattande analys och resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka hur pedagoger i grundskolan uppfattar arbetet med individintegrerade särskoleelever. I detta avsnitt har vi valt att diskutera under följande underrubriker: Det sociala samspelet, Specialpedagogens betydelse, Kompetens, Sammanfattning och Framtida forskning

Det sociala samspelet

Vi har genom denna studie fått uppfattningen att en av de viktigaste förutsättningarna för lyckad integrering är hur det sociala samspelet fungerar elever emellan. Den främsta

möjligheten som pedagogerna samstämmigt tar upp, är att både den individintegrerade särskoleeleven och grundskoleeleverna gagnas av att gå i samma klass. Det är viktigt, säger de intervjuade pedagogerna, att alla elever får lära sig att alla människor är olika, men är lika mycket värda, likväl som att alla får vara med på lika villkor. Detta resultat styrks av Tideman m.fl. (2005), som också menar att det finns vinster både för särskoleelever och för grundskoleelever. De säger att en positiv effekt för särskoleeleverna är att ” de får sociala relationer med andra elever/icke funktionshindrade”(s.230). Vidare säger författarna att en positiv effekt för grundskoleeleverna är att ”deras acceptans för olikhet ökar och leder på sikt till ett mindre segregerat samhälle” (s.230).

På skola E talar pedagogerna om att de aldrig tidigare har haft en klass som är så socialt kompetent som den de har nu. Därför menar de, att integreringen av särskoleeleverna fungerar så bra som den gör. Vi anser dock att det största ansvaret för en lyckad integrering ligger hos pedagogerna. Det kan vara så att deras medvetna arbete med hur eleverna placeras i klassrummet och hur gruppindelningar vid gemensamma arbeten görs, påverkar eleverna mer än vad pedagogerna själva tror. Vi menar att pedagogernas inställning att allt är möjligt och att alla får vara med, smittar av sig på eleverna. De ser inte klassen som en homogen grupp utan försöker att se olikheterna hos eleverna som en tillgång. Detta styrker Holmqvist & Bergstrand, (2011. I Holmqvist, 2011) som menar att olikheter kan ses som en tillgång och inte ett hinder som måste undvikas (s.127).

Vi kan se att egenskaper som särskoleeleven har och som av klasskamraterna uppfattas som positiva ökar möjligheten för inkludering. Å andra sidan kan egenskaper som tolkas negativa av kamraterna bli till ett hinder för det sociala samspelet. På skola B säger Britta att träningskoleeleven, som hon beskriver är en glad, söt och positiv person, alltid har någon att leka med på rasterna och klasskamraterna gärna sitter vid samma bord som henne i klassrummet. Däremot säger hon att grundsärskoleeleven (som inte har någon synlig funktionsnedsättning) sällan har någon att leka med, det blir ofta konflikter mellan honom och klasskamraterna och han förstår inte varför det blir bråk. Vi tänker att tack vare att träningskoleeleven har en synlig funktionsnedsättning, men samtidigt är glad och följsam blir hon en populär person att leka med. Klasskamraterna, säger pedagogen, uppfattar grundsärskoleeleven som stökig och han hamnar ofta i bråk med dem och inte sällan blir han utanför gemenskapen. Vi tolkar detta som att de personliga egenskaperna hos särskoleeleverna spelar en större roll för inkludering, även i de yngre åldrarna, än vad vi från början trodde.

De intervjuade pedagogerna säger alltså att en möjlighet för inkluderande undervisning är det sociala samspelet. Eleverna lär av varandra och särskoleeleverna höjer sin kompetensnivå och utmanas att lära sig mer än vad de skulle göra i en särskild undervisningsgrupp. Detta, tycker vi stämmer väl överens med Vygotskijs tankar kring de proximala utvecklingszonerna. Det som man till en början enbart klarar av att göra i samspel med andra (klasskamrater eller läraren) kan man så småningom klara av på egen hand. Utvecklingen går från det sociala till det individuella (Imsen, 2006, s.312, 316). Särskoleeleverna får en positiv dragkraft genom att ha grundskoleeleverna som förebilder (Skolverket, 2002:2037, s.25).

Enligt Haug(1998) är det viktigt att man hittar den mest gynnsamma miljön för den enskilda eleven (s.20). Detta kan ta sig uttryck på olika sätt, eleven som är i behov av särskilt stöd kan bli segregerad genom att få enskild undervisning i ett annat rum. Å andra sidan, menar vi, att eleven även kan vara segregerad om eleven befinner sig i samma rum som sina klasskamrater. När särskoleeleven hela tiden arbetar med individuella arbetsuppgifter med en vuxen vid sin

sida spelar det ingen roll, anser vi, särskoleeleven blir ändå segregerad från klassgemenskapen.

På skola C, berättar Cecilia, att de individintegrerade särskoleeleverna ska vara med på de lektioner i den stora klassen, där de har chans att lyckas. Övriga lektioner har eleven enskilt med resursläraren i ett annat klassrum. Målet är dock att eleverna ska vara med på så många lektioner i klassen som möjligt. Vi tänker att det för särskoleeleven blir som Haug (1998, s.20) benämner det, en segregerad integrering och funderar över hur inkluderad eleven är i klassen om de flesta lektioner sker enskilt. Å andra sidan kan vi inte se att särskoleeleven skulle gagnas av att delta på de lektioner där pedagogerna anser att han/hon inte skulle lyckas. För att undvika detta blir det en utmaning för pedagogerna i sitt arbete med individintegrerade särskoleelever att planera lektioner så att alla kan få uppleva att de lyckas, men på olika kunskapsnivå. Om man ser det ur den sociokulturella teorins perspektiv, där man lär i samspel med varandra stämmer det ju också bättre in att planera så att alla elever ska få vara med i klassrummet, men utifrån sina egna förutsättningar.

Träningskoleeleven på skola B är med i klassrummet, tillsammans med sin assistent, alla lektioner förutom vid två tillfällen då hon träffar specialpedagogen. Det kan ju tolkas som att träningskoleeleven hela tiden är med i klassen och därmed är integrerad hela tiden. Vi uppfattar, utifrån så som Britta berättar att det fungerar i klassen, att assistenten mestadels arbetar enskilt med denna elev och då menar vi att det blir segregerad integrering. De två bildar en egen liten enhet i klassrummet.

Alla intervjuade pedagoger uttrycker att de kan se att klyftorna mellan särskoleeleverna och grundskoleeleverna ökar med stigande ålder. Acceptansen för olikheter minskar ju äldre eleverna blir. Det finns en risk för att särskoleeleverna blir socialt isolerade om de inte har en eller flera kamratrelationer (Skolverket, 2002:2037, s.25). Detta stämmer väl överens med de tidigare erfarenheter vi har. Det är en verklig utmaning för pedagogerna att särskoleeleverna ska uppleva sin skolgång som meningsfull och vara delaktiga i klassgemenskapen även i de äldre åldrarna.

Specialpedagogens betydelse

Ett tydligt resultat som vi kan se i vår studie är hur viktigt specialpedagogens stöd är för både särskoleeleverna och grundskollärarna för en fungerande integrering.

Ur ett relationellt perspektiv på undervisning är det pedagogen och skolan som ska anpassa miljön för att elever i behov av särskilt stöd ska kunna delta i klassrummet på ett för dem jämbördigt sätt som sina klasskamrater. Det är lärarna och specialpedagogerna som har ansvaret att utifrån dessa elevers behov se till att undervisningen fungerar. Det handlar om att pedagogerna ska kunna anpassa undervisningen för elever med skilda förutsättningar. Svårigheter uppstår för elever i mötet med olika händelser i skolmiljön (Persson, 2007 s.167).

Ur ett kategoriskt perspektiv på undervisning är det eleven som ska anpassa sig efter förutbestämda mallar. Pedagogerna ser på elevernas problem som individbundna. Fokus ligger därmed på eleven som är i behov av stöd och miljön har mindre betydelse (Persson, 2007, s.167). von Wright kallar detta för ett punktuellt perspektiv och menar att pedagogen ser elevens behov av att bli sedd som ett individuellt behov. Detta behov kan tillfredsställas genom att rikta sig direkt till eleven (www.skolverket.se , hämtad 2012-04-27,s.16).

Vår tolkning är att de intervjuade pedagogerna och specialpedagogerna försöker att arbeta utifrån ett relationellt perspektiv, eftersom vi uppfattar att de har ett gott samarbete för att

inkluderingen ska fungera för både särskoleeleverna och klassen. Å andra sidan kan man tänka att på grund av att särskoleeleverna får stöd av en särskild specialpedagog blir undervisningen mer ur ett kategoriskt perspektiv. Om undervisningen vore helt relationell skulle man kunna ha samma stödfunktion till alla elever. Vi anser dock att det är särskolans specialpedagog som har den kompetens som behövs för att undervisa elever med utvecklingsstörning.

Vi funderar också på om Britta på skola B har ett mer kategoriskt perspektiv på sin undervisning. Hon säger att hon inte planerar speciellt för någon av de individintegrerade särskoleeleverna utan utgår från den planering hon gör för hela klassen. Behövs det någon anpassning för särskoleeleverna är det assistenten som gör det och då i synnerhet för träningskoleeleven. Assistenten och träningskoleeleven arbetar i klassrummet med individuella uppgifter för eleven som inte är anpassade till det som klassen arbetar med. Vi tänker att undervisningen för träningskoleeleven då kan ses ur ett kategoriskt perspektiv.

Det vi har upptäckt i vår studie är att de intervjuade pedagogerna och specialpedagogerna arbetar tillsammans för att det ska bli så bra som möjligt för de individintegrerade särskoleeleverna. Trots det kan vi se att huvudansvaret för de individintegrerade särskoleeleverna ligger på specialpedagogen. Särskoleeleverna träffar i bästa fall specialpedagogen en timme om dagen och därför ställer vi oss undrande till hur grundskolelärarna kan tillgodose särskoleelevernas behov när alla pedagoger (förutom på skola C) säger sig ha lite eller ingen utbildning kring elever i behov av särskilt stöd. Det är därmed inte sagt att särskoleeleverna får en undermålig utbildning. Vi upplever att de intervjuade pedagogerna arbetar med goda intentioner för att dessa elever ska få bästa möjliga undervisning. De använder sig av den kunskap och i flera fall långa erfarenhet de har.

Det vi ifrågasätter är hur man från skolledningens och kommunpolitikernas håll kan kräva att pedagogerna ska kunna göra den pedagogiska differentiering som krävs för att individanpassa för särskoleelever i den stora klassen, utan att erbjuda fortbildning. Vi ställer oss än mer frågande till den kommun där skola A och B ligger där man från höstterminen 2012 drar in det specialpedagogiska stödet från särskolan. Hädanefter får både pedagoger och särskoleelever förlita sig på skolans specialpedagog, som dessutom ska tillgodose övriga elever som också är i behov av särskilt stöd, men inte inskrivna i särskolan. Vi jämför detta med skola C som har ett tydligt uppdrag från kommunpolitikerna och skolledningen att arbeta med inkludering och dessutom får de resurser som behövs, till exempel följer en resurslärare den individintegrerade särskoleeleven under hela skoldagen.

Kompetens

Att arbeta i en heterogen klass där det finns elever med många olika behov ställer stora krav på lärarna.

Stödet från specialpedagogen är en viktig faktor för att integrering ska bli en möjlighet, likväl som det kan bli ett stort hinder då det specialpedagogiska stödet tas bort, som vi tidigare gett exempel på. Oron hos de två pedagoger som detta gäller är stor över hur de ska gå. Samtidigt kan vi se att pedagogerna på skola B förlitar sig mycket på assistenten, enligt Britta är denna assistent mycket kompetent. Vi reflekterar dock över att hon får ta det ansvar hon gör för träningskoleeleven trots att hon saknar pedagogisk utbildning. De andra intervjuade pedagogerna har inte heller huvudansvaret för sina individintegrerade särskoleelever då de förlitar sig på specialpedagogen. Det är förstås en stor skillnad då hon har adekvat utbildning för uppgiften.

Det vi kan se i vår studie är att pedagogerna förväntas kunna tillgodose särskoleelevernas behov i samarbete med specialpedagogen. I styrdokumentet står det att "Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande," (LGR11, s.14, Läroplan för grundsärskolan, s.15). I Skolverkets rapport 2002:2037 påtalas det att det är få pedagoger i grundskolan som har upprättat en IUP för de individintegrerade särskoleeleverna, vi tolkar det som att det då är specialpedagogen som gör detta. Med andra ord kan vi återigen säga att det är specialpedagogen har den största kunskapen och kompetensen i arbetet med särskoleeleverna. Detta är i och för sig inget konstigt, det anmärkningsvärda är om vi jämför med särskolan, där det redan nu finns specialpedagogisk kompetens hos de lärare som anställs och som från 1 december 2013 (Skolverket 2012-05-09, personlig kommunikation) är det dessutom ett krav. Det planeras för fortbildningsinsats, en så kallad Lärarlyftssatsning, riktad direkt mot pedagoger i särskolan för att öka kompetensen. I grundskolan förväntas emellertid lärarna även fortsättningsvis kunna tillgodose individintegrerade särskoleelever utan vidare krav på utökad kompetens.

Framgångsfaktorer

Det vi kan se som framgångsfaktorer för lyckad individintegrering är sammanfattningsvis det sociala klimatet i klassen, särskoleelevens egen sociala kompetens, specialpedagogens stöd, samt klara direktiv och stöd från skolledningen.

Sammanfattning

Vi ville i vår studie undersöka hur pedagoger i grundskolan uppfattar arbetet med individintegrerade särskoleelever och då särskilt vilka möjligheter, hinder och utmaningar de ser i detta arbete.

Den viktigaste möjligheten i arbetet med individintegrerade särskoleelever är enligt de intervjuade pedagogerna, det sociala samspelet eleverna emellan och att få finnas med i en klassgemenskap. Alla elever får lära sig om människors lika värden. Pedagogerna upplever vidare att de sociala klyftorna ökar med elevernas stigande ålder och kan därmed bli till ett hinder.

Specialpedagogen från särskolan har en stor betydelse för grundskollärarna. Vi har svårt att se utifrån de intervjuade pedagogernas svar hur undervisningen skulle fungera i arbetet med särskoleeleverna utan stödet från henne. Samstämmigt säger pedagogerna att det är specialpedagogen som har huvudansvaret (utom skola C) för det pedagogiska arbetet med dessa elever.

Vi anser att det ställer höga krav på pedagogerna i att arbetet med de individintegrerade särskoleeleverna och ifrågasätter varför pedagogerna inte får någon fortbildning inom detta område. Dessutom kommer det att vara ett krav på specialpedagogisk utbildning för att arbeta i särskolan.

Vi tycker att hela tanken med individintegrerade särskoleelever bygger på en inkluderande integrering. Med anledning av att specialpedagogen från särskolan har så stor betydelse och avsaknaden av fortbildning för pedagogerna, anser vi, att det är anmärkningsvärt att pedagogerna får så lite planeringstid och kompetensutveckling. För att nå en inkluderande integrering, tycker vi att detta är en förutsättning. Dessutom skulle ökad planeringstid och

kompetensutveckling generera i att ansvaret för de individintegrerade särskoleeleverna inte skulle vila så tungt på specialpedagogen.

Vi har genom vår studie också uppmärksammat på, att på skola C arbetar de utifrån att de inte ska ha några små grupper och det finns inte heller någon särskola i kommunen. Med tanke på att det i nuläget endast finns 7 särskoleelever i olika åldrar i hela den kommunen är det inte så konstigt. När vi jämför med de två andra kommunerna vi besökt är det stor skillnad, eftersom kommunerna har särskolor med klasser i alla årskullar. Vi kan se att även om skola C har ett tydligt uppdrag från kommunpolitikerna att arbeta på det sätt som de gör, så kanske det skulle vara svårt att faktiskt göra på något annat sätt, då underlaget med särskoleelever är så pass begränsat.

Redan för cirka trehundrafemtio år sedan menade Comenius att människor är förnuftiga varelser och att alla kan lära. Att det finns, som Comenius uttryckte det, tröga och obegåvade människor är inget hinder utan skolan skall anpassas efter elevernas individuella förutsättningar. Idag kallar vi naturligtvis inte människor för tröga och obildbara men att skolan skall anpassas efter alla elevernas individuella förutsättningar står tydligt i våra styrdokument.

Framtida forskning

Arbetet med individintegrerade särskoleelever är för många pedagoger en ny erfarenhet. Vi tror att antalet individintegrerade särskoleelever kommer att öka. Med detta i åtanke vore det spännande att göra en större studie för att undersöka om det går att generalisera pedagogers uppfattningar om arbetet med individintegrerade särskoleelever. Det vore också intressant att i den studien inkludera föräldra - och elevperspektiv.

Referenser

Brodin, Jane, Lindstrand, Peg, (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bryngelsson, Jeanette, Hagstedt, Erica, Nordin, Susanne & Qvil Bengtsson, Mona (2011). *Inkludering och exkludering. Specialpedagogiskt arbete i och utanför klassrummet*. Göteborgs Universitet.

Comenius, Johan Amos, (svensk utgåva 1989). *Didacta Magna*. Göteborg: Daidalos AB.

DSM-10, <http://allpsych.com/disorders/dsm.html>, hämtad 2012-05-16.

Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann, (2003). *Vygotskij och sociokulturell teori*. I Dysthe, Olga (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena, (2007, tredje upplagan). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Frithiof, Elisabet, (2004, andra upplagan). *Det didaktiska mötet mellan grundskola och särskola. En studie om grundskollärares uppfattningar om grundsärskolan och barn i behov av särskilt stöd*. Institutionen för pedagogik, Växjö Universitet.

Granlund, Mats & Göransson, Kerstin, (2011). *Utvecklingsstörning*. I Söderman, Lena, Antonson, Sivert, (Red.), *Nya omsorgsboken*. Malmö: Liber AB.

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Hill, Anders (2001). *Vart tog visionerna om integrering vägen?* I Rabe, Tullie & Hill, Anders (Red.), *Boken om integrering*. Malm: Studentlitteratur.

Holmqvist, Mona & Bergstrand, Ingrid, (2011). *Specialpedagogik – vägar till förståelse*. I Holmqvist, Mona, (Red.), *Skolan och läraruppgiften*. Lund: Studentlitteratur.

ICD10, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>, hämtad 2012-05-16.

Imsen, Gun (2006, 4:e upplagan). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ineland, Jens, Molin, Martin, Sauer, Lennart, (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kylén, Gunnar, (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: stiftelsen ALA.

Lgr11, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

- Läroplan för grundsärskolan 2011, (2011). Stockholm: Fritzes.
- May, Tim, (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, Bengt, (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa, Davidson, Bo, (2003, tredje upplagan). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt, (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Skollagen, (2010:800) Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Skolverket, (2002:2037) *I särskola eller i grundskola?* (Skolverkets rapport 216). Stockholm: Liber Distribution.
- SOU2003:35, (2003). *För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, Staffan, (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Unescorådet, (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.
- Tideman, Magnus, (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth, Jacobsson, Katharina, (2005, andra upplagan). *Den stora utmaningen Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Författarna.
- Widerberg, Karin, (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- www.regeringen.se (hämtad 2012-05-10) *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet*. Regeringens skrivelse 1996/97:112.
- www.skolverket.se (hämtad 2012-04-27). *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*.
- www.socialstyrelsen.se/regelverk/lagarochforordningar/lagenomstodochservicetillvissa, hämtad 2012-04-26.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Vad har du för utbildning?

Skolan, klassen

Beskriv hur ert upptagningsområde ser ut.

a) Vilka elever går här?

Hur många elever är det i klassen?

a) Pojkar respektive flickor?

Hur många av dessa är inskrivna i särskolan?

Beskriv eleverna i klassen.

a) Finns det fler elever i behov av särskilt stöd?

b) På vilket sätt behöver de stöd?

Hur fungerar klassen socialt?

a) I klassrummet?

b) Ute på rasten?

Hur många pedagoger arbetar i klassen?

Finns det resurs i klassen i form av assistent?

a) Vilken är dennes huvudsakliga uppgift?

Arbetar det flera vuxna i klassrummet samtidigt, på vilket sätt?

Det vore intressant att höra din uppfattning om begreppen inkludering och integrering.

a) Skiljer du på dem?

b) Betyder de samma sak?

Eleven

Hur gick det till när eleven fick sin placering i klassen?

Hur gick det till vid överlämnandet?

- a) Var föräldrarna med?

Vad fick ni för information kring elevens funktionsnedsättning?

Var gick eleven innan?

Kunskaper

Hur arbetar/hanterar du arbetet när du har två läroplaner att förhålla dig till i din undervisning?

Hur lägger du upp arbetet?

- a) Vilka svårigheter upplever du?
- b) Vilka fördelar upplever du?
- c) Vilka metoder/ arbetsätt använder du?
- d) Hur väljer du innehåll?
- e) Vilka förutsättningar behövs för att det ska fungera?

Hur ofta träffar eleven specialpedagogen?

Läser eleven något eller några ämnen efter grundskolans läroplan?

- a) Vilka?

Är eleven själv medveten om att hon/han läser efter särkolans läroplan?

Berätta om hur du ser på vikten av att, för eleven, vara medveten om sitt eget lärande?

Är de andra eleverna medvetna om att eleven går i särskolan och läser efter annan läroplan?

Kompetenser

Vilka olika kompetenser finns i arbetslaget?

Har du fått någon fortbildning för att kunna ta emot elever från särskolan, i så fall vad?

Om du fick önska, vad skulle du vilja ha för fortbildning?

Vad eller vilket stöd får ni från ledningen?

Samverkan

Hur ofta träffar du specialpedagogen för gemensam planering?

Hur lägger/delar ni upp ert gemensamma arbete?

Hur ser samarbetet med föräldrarna ut?

Vilka svårigheter kan uppstå med föräldrarna?

På vilket sätt skiljer det sig (om det gör det) från samarbetet med övriga föräldrar i klassen?

Socialt

Kan du berätta om vilka fördelar du ser med att alla elever går tillsammans?

Beskriv någon eller några situationer som är svåra?

Elevens ålder, vilken roll spelar den för inkludering/segregering?

Framtiden

Vad tänker du om elevens framtida gymnasieplacering?