



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En skola för alla.
Funktionen av integrerad skolgång.

Jeanette Arneskog

LAU390

Handledare: Kerstin Wendt Larsson

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: HT13-2910-190

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: En skola för alla – Funktionen av integrerad skolgång.

Författare: Jeanette Arneskog

Termin och år: HT13

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Kerstin Wendt Larsson

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: HT13-2910-190

Nyckelord: Integrering, inkludering, sociokulturellt perspektiv, specialpedagogik

Denna studies syfte är att beskriva och få förståelse för funktionen av integrerad skolgång med fokus på hur förutsättningarna ser ut för ett gott genomförande av just detta. Frågeställningen är uppdelad i tre frågor där varje frågeställning är relevant för att beskriva och förstå funktionen av integrerad undervisning. Dessa berör varför integrerad skola förespråkas, hur elevintegrering kan se ut samt vilka hinder och möjligheter som pedagoger upplever i arbetet med elevintegrering. För att besvara dessa frågeställningar har intervjuer med pedagoger gjorts och relevant litteratur, teorier och forskning har förts fram. Exempelvis berörs nationella och internationella styrdokument, sociokulturell teori, historisk sammanfattning m.m. Resultatet presenteras utifrån rubrikerna *hinder* och *möjligheter* med beskrivningar från intervjuerna och tillhörande citat. Därefter analyseras den litterära genomgången och intervjurens resultat utifrån studiens tre frågeställningar med en efterföljande diskussion och slutsats. Resultatet beskriver funktionen av integrerad skolgång och bidrar till slutsatsen att integrerad undervisning förespråkas av flera anledningar, att det finns många olika sätt att arbeta med integrering samt att av de hinder och möjligheter som beskrivs väger möjligheterna tyngre. Integrerad skolgång är inte bara möjlig att genomföra utan är även möjlig att genomföra med goda resultat.

Förord

Här vill jag passa på att tacka de pedagoger som ställt upp på intervjuer för den här studien. Jag vill även tacka min fantastiska lokala lärarutbildare, vars hjälp genom dessa dryga tre år på lärarutbildningen har varit ovärderlig. Utan hennes hjälp hade jag inte varit den jag är idag och antagligen inte gjort den här studien.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Problemformulering och syfte	5
2.1 Frågeställning	5
3. Begreppsdefinition	5
4. Litteraturgenomgång	7
4.1 Specialundervisningens historia	7
4.2 Sociokulturell teori	9
4.3 Integrering och inkludering	10
4.4 Styrdokument och riktlinjer	11
4.5 Metoder för integrering	12
5. Metod	14
5.1 Val av metod	14
5.2 Urval	14
5.3 Genomförande	15
5.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	16
5.5 Etiska överväganden	17
6. Resultat	17
6.1 Hinder	18
6.2 Möjligheter	21
7. Analys	23
7.1 Varför förespråkas integrerad skola?	23
7.2 Hur kan elevintegrering se ut idag?	25
7.3 Vilka hinder och möjligheter upplever fyra pedagoger finns kring integrerad skola?	26
8. Diskussion och slutsats	27
9. Referenser	31
Bilaga.1	32

1. Inledning

Skolan förändras ständigt, vilket på sitt sätt innebär att skolan befinner sig i konstant utveckling. Ser vi tillbaka på skolans historia kan vi få en inblick i varför utvecklingen har lett hit vi är idag. Från det att skolan var kyrkligt styrd till att ha blivit en skola för alla, har det hänt mycket. Inte bara synen på människan har förändrats utan även synen på lärande. Dagens läroplan grundar sig till stor del på ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Enligt sociokulturell teori är lärande en social process (Imsen, 2004) där det krävs samspel med omgivningen för att inläring och utveckling ska ske. En förutsättning för samspel mellan barn/elever är att ingen blir utesluten ur verksamheten. Det har lett till en strävan mot inkluderande undervisning som ska anpassas efter varje elevs enskilda behov. I dagens läroplan beskrivs att:

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper”

(Skolverket, 2011, s.8).

Detta kan ibland skapa problematik kring barn/elever i behov av särskilt stöd som blir placerade utanför eller vid sidan av undervisningen i den ordinarie skolan. Samtidigt som det även skapar problem kring elever i behov av särskilt stöd som inom den ordinarie skolan inte får tillräckligt stöd då pedagogen inte har möjlighet att möta behovet av stöd. Intentionen för denna studie är att tydliggöra varför vi idag strävar efter en integrerad skola och hur detta genomförs. Men även vilka hinder och möjligheter som finns för pedagogerna för att kunna genomföra detta med ett gott resultat.

2. Problemformulering och syfte

Studiens övergripande syfte är att beskriva och få förståelse för funktionen av integrerad skolgång med fokus på hur förutsättningarna ser ut för ett gott genomförande av just detta.

2.1 Frågeställning

- Varför förespråkas integrerad skola?
- Hur kan elevintegrering se ut idag?
- Vilka hinder och möjligheter upplever fyra pedagoger finns kring integrerad skola?

3. Begreppsdefinition

Utvecklingsstörning – Begreppet utvecklingsstörning är komplext och har ingen självklar betydelse, därmed heller ingen självklar beskrivning. Begreppet har vuxit fram under tid, genom historien har många olika begrepp använts för det som idag kallas utvecklingsstörd. Exempel på sådana är sinnesslö, idiot eller förståndshandikappad. Ineland, Molin och Sauer (2009) betonar dock att dessa begrepp inte är likvärdiga med varandra. De poängterar att alla begrepp kommer från olika skeden i vår historia och att de har haft olika syften, de går därför inte att

likställa med varandra. Vidare beskrivs utvecklingsstörning ur ett medicinskt perspektiv, där utvecklingsstörning ses som ett resultat av hjärnskada som ger en kognitiv funktionsnedsättning. Hjärnskadan kan ske under fosterstadiet, förlossning eller som barn men sker oftast under fosterstadiet (a.a).

Riksförbundet för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning, FUB, beskriver utvecklingsstörning som en funktionsnedsättning i hjärnan som gör att det blir svårare att förstå vissa saker och att det kan ta längre tid att lära sig (FUB, 2013). Men FUB beskriver även att på andra sätt är en person med utvecklingsstörning som alla andra. ”Barn och vuxna med utvecklingsstörning gläds, gråter, älskar och blir arga, precis som alla andra.” (FUB, 2013)

Begreppet utvecklingsstörning kan i sin tur delas in i klassificeringar, Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver att det finns flera sätt att göra det på och att ett sätt är genom IQ-test då det oftast dras en gräns vid 70. Tre vanliga undergrupper till begreppet är grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. Detta kallas även A, B eller C-nivåer (FUB, 2013).

Särskola – Särskolan består av grundsärskola, träningsskola, gymnasiesärskola och särskild utbildning för vuxna. Särskolan är en alternativ skolform för elever som inte beräknas kunna nå målen i den reguljära skolan då de har en utvecklingsstörning eller hjärnskada. För att ett barn ska bli antaget till särskolan görs i samråd med vårdnadshavare först en utredning. Vårdnadshavare till barn som blir antagna till särskolan har däremot enligt skollagen (3 kap 3 §) rätt att välja skolform för sitt barn. Med undantag för om kommunen skulle drabbas av betydande ekonomiska alternativt organisatoriska problem eller om övriga elevers trygghet och studiero påverkas (11 kap 29 §). Särskolan har sin egen läroplan och även sitt eget betygssystem. Väljer vårdnadshavaren att placera sitt barn i grundskola följer barnet grundskolans kursplan men särskolans läroplan. Detta kallas även elevintegrering.

Specialpedagogik – Imsen (2004) beskriver att det som främst skiljer specialundervisning från vanlig undervisning är att eleverna har någon typ av funktionshinder som gör inläringen tyngre. Detta gör i sin tur att det krävs en särskild kompetens från pedagogerna. Denna kompetens beskrivs av bland annat Haug (1998) som en kompetens som bör finnas hos alla pedagoger. Han menar vidare att den kompetensen är nödvändig för att utveckla en mer inkluderande skola. Brodin och Lindstrand (2010) uttrycker att vad som gör specialpedagogik speciell är något det råder delade meningar om. En enkel version är att specialpedagogiken tar vid där den ordinarie pedagogiken inte längre når fram. Men det, menar Brodin och Lindstrand skulle innebära att specialpedagogiken inte är så speciell utan mer en fördjupning av ”vanlig” pedagogik. Återgår vi till Imsen (2004) uttrycker hon även att det finns en mer formell sida av begreppet specialpedagogik. Den innebär att de elever som inte kan ta till sig den ordinarie utbildningen har rätt till anpassad undervisning och att det är där specialpedagogiken träder fram. Den typen av pedagogik kräver en annan typ av anpassningar och ofta extra resurser.

Integrering och inkludering – Dessa begrepp har mycket gemensamt men används i denna studie som två särskilda begrepp. Brodin och Lindstrand (2010) beskriver att en skillnad mellan begreppen är att integrering kräver segregering. Det vill säga att integrerad är något en elev kan bli om eleven varit segregerad. Inkludering kräver

däremot inte segregering då inkludering innebär att eleven är en självklar del av gruppen. I denna text används därmed integreringsbegreppet utifrån denna tolkning, vilket innebär att integrering är något man arbetar mot i en förhoppning om att i framtiden nå inkludering. En djupare beskrivning av begreppen tillförs senare i texten.

4. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras litterära referenser som är relevanta för denna studie. Avsnittet är indelat i fem underrubriker som utgör fem olika stycken, *specialundervisningens historia, sociokulturell teori, integrering och inkludering, styrdokument och riktlinjer* samt *metoder för integrering*. I texten används begrepp som är aktuella för den tid i historien som berörs, då begreppen inte bör ses som synonyma med begreppet utvecklingsstörning.

4.1 Specialundervisningens historia

Specialundervisning har under lång tid varit ett väl omdiskuterat område. Brodin och Lindstrand (2010) beskriver hur redan 1842 års skolstadga var den första som tillät differentierad undervisning, då genom något som kallades minimikurser. Minimikurserna innebar att svaga elever placerades i särskilda klasser där kraven på kunskap sänktes. Denna typ av skolgång gällde däremot inte dem som klassades som ”idioter” då det ansågs vara självklart att särskilja dem från andra barn och ungdomar (a.a).

Sveriges första ”idiotskola” var ett privat initiativ och startades av Emanuella Carlbeck 1866 i Göteborg (Börjesson, Palmblad 2003). Dock krävdes ganska snart statliga bidrag på grund av ekonomiska problem vilket bidrog till höga förväntningar på ”sinnesslöundervisningen” och därmed högre krav på dem som antogs (a.a). Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver detta som en diffus tid i specialundervisningens historia, men att den har tre utmärkande drag:

1. *Barmhärtighetstanken* – det kristna kärleksbudskapet är här centralt. Tanken att alla är accepterade och älskade för den de är.
2. *Skyddstanken* – att samhället är oförstående och av ondo vilket innebär att de ”sinnesslöa” behöver skyddas från detta.
3. *Optimism* – tanken att ”sinnesslöa” inte var odugliga samhällsmedborgare, utan istället individer som kunde bidra.

Börjesson och Palmblad (2003) beskriver att det fanns stor optimism kring att kunna utveckla de ”sinnesslöa” till självförsörjande medborgare, men att denna optimism kring sekelskiftet lagt sig då förväntningarna ansågs vara för höga. Vidare beskrivs hur utvecklingen för en stund fick annan betoning då arbetshemmens betydelse framhövdes. Detta ledde i sin tur till att motiven för ”sinnesslöundervisning” förändrades, från att vara skapande av självständiga individer till att bli en livslång förvaring (a.a).

Under 1900:talets första hälft förändrades den optimistiska synen på ”idioter” och ”sinnesslöa” till en mer negativ och omvänd skyddstanke där samhället skulle skyddas från de ”sinnesslöa” istället för tvärt om. Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver hur krisen för motiven kring ”sinnesslöundervisningen”, den försämrade ekonomin och uppsvinget för rashygieniska åsikter var tre bidragande orsaker till ett

mer medicinskt perspektiv på ”sinnesslöa”. Ett sätt att särskilja bildbara från icke bildbara barn blev att använda sig av intelligenstagster. Fransmannen Alfred Binet hade redan 1905 konstruerat ett intelligenstagstest för att bland annat avskilja elever till specialklasser som började användas i Stockholm 1920 (Brodin, Lindstrand 2010).

Detta bidrog till att allt fler elever särskildes från reguljära klasser vilket skulle bidra till kritik från föräldrar och lärare angående testens validitet. Börjesson och Palmblad (2003) beskriver att undervisningen av ”sinnesslöa” fortfarande ägde rum under denna period men att under 1940- och 50-talen förändrades åter synen på ”sinnesslöundervisning”.

1944 lagstiftades om obligatorisk ”sinnesslöundervisning” för barn i Sverige (Börjesson, Palmblad 2003). Detta innebar att landstinget nu hade ansvar för undervisningen av ”sinnesslöa”, men undervisningen gällde fortfarande inte alla utom bara dem som räknades som bildbara sinnesslöa (Ineland, Molin, Sauer 2009). Att lagstifta om obligatorisk ”sinnesslöundervisning” har tagits upp flertalet gånger i riksdagen sedan 1800-talets slut. Ett av argumenten för detta var att föräldrarna visade ovilja att skriva in sina barn i ”sinnesslöundervisningen” (Börjesson, Palmblad 2003).. De flesta ”sinnesslöskolorna” var långt in på 1900-talet anordnade som anstalter vilket medförde att en inskrivning betydde att barnet skiljdes från föräldrahemmet. Detta ansågs i många fall nödvändigt då det fanns en tro om att dessa barn behövde mer vård och fostran än vad deras föräldrar var kapabla att erbjuda (a.a). Lagen innebar därmed även att flera barn skiljdes från sina hem för att placeras på anstalter.

1954 lagstiftas det igen, denna gång om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna. Detta innebar att landstingen även fick skyldighet att ge vård och undervisning till ”obildbara” barn och vuxna (Ineland, Molin, Sauer 2009). Men fortfarande uteslöts de med grav utvecklingsstörning. Fortfarande användes även intelligenstagster för att särskilja barn till olika grupper. Beroende på vart på skalan ett barn hamnade placerades de antingen i hjälpklass eller i sinnesslöundervisning. Det som framför allt skilde dessa skolformer åt var att hjälpklassen fungerade som en vanlig klass där barnen efter skoldagen gick hem medan sinnesslöundervisningen var förlagd på anstalt (Börjesson, Palmblad 2003). Senare på 1950-talet avslöjades även många skandaler om hur det såg ut på ”sinnesslöanstalterna” i Sverige. Detta bidrog till att många skolor rustades upp.

1968 lagstiftades om skolplikt för alla personer med utvecklingsstörning, en lag som i vardagligt tal kom att kallas omsorgslagen (Brodin, Lindstrand 2010). Detta var en tid då det gick bra för Sverige ekonomiskt och det hände mycket på många samhällsplan. Efterkrigstiden skapade fokus på demokrati och jämlikhet och detta bidrog till att många människor engagerade sig i samhällsfrågor. Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver hur 1960-talet innebar en brytpunkt då man i högre grad ifrågasatte särskiljande undervisning. Vidare beskrivs hur både den ekonomiska förlusten som särskiljning innebar och den stigmatiserande effekten starkt ifrågasattes. De första tendenserna mot integrering kunde anas och man placerade elever med funktionshinder i reguljära klasser. Det var på 1970-talet som tanken om integrering omsattes i praktiken på riktigt. Inte bara genom individintegrering utan även genom att göra plats för särskoleklasserna i den befintliga skolmiljön (a.a.) Brodin, Lindstrand 2010). Även träningskolor för barn med grav utvecklingsstörning startades nu. I takt med att skolformerna närmade sig varandra växte en skepsis kring

att särskolan omfattades av omsorgslagen istället för skollagen. Detta ledde i sin tur till att lagstiftningen kring särskolan flyttades i mitten av 1980:talet från omsorgslagen till skollagen (Ineland, Molin, Sauer 2009). Dock dröjde det till 1990:talet innan särskolan blev helt kommunaliserad.

I takt med särskolans frammarsch ökade även elevantalet markant. Detta delvis på grund av att barn placerades i specialklasser av fler anledningar än utvecklingsstörning. Exempelvis placerades svagbegåvade barn eller barn med läs- och skrivsvårigheter i specialklass, ibland även barn med sociala svårigheter (Brodin, Lindstrand 2010). 1974 kom *utredningen om skolans inre arbete*, även kallad SIA-utredningen, att få stor uppmärksamhet. Utredningen hade tillkommit för att lyfta fram svårigheter inom skolans arbete och där fanns stor kritik riktad mot specialundervisningen (a.a). Brodin och Lindstrand (2010) beskriver hur det fanns flera punkter som kritiserades, en av dem var att man inte skilde på specialpedagogik som metod och som organisation. Detta innebar att specialpedagogik som metod blev isolerad till den specialundervisning som fanns istället för att utnyttja specialpedagogisk metodik i all undervisning. Detta medförde i sin tur ytterligare kritik riktad mot specialklassernas segregering när vissa elever avskildes från den ordinarie undervisningen. SIA-utredningen betonade vikten av integrering, men kritiserade samtidigt skolans kompetens att hantera alla elevers olikheter. SIA-utredningen skapade en stor diskussion kring specialundervisning i Sverige och påverkade skolpolitiken ett tag framöver. I Lpo94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, fick särskolan och den reguljära skolan gemensam läroplan. Detta gäller dock inte idag då den reguljära skolan och särskolan åter skildes åt med varsin läroplan 2011.

4.2 Sociokulturell teori

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att lärande skapas ur sociala sammanhang. Imsen (2004) uttrycker att lärandet kan ses som en social process där individen samspelar med sin omgivning. Lärandet ses inte som ett individualistiskt skapande utan istället är de sociala och kulturella miljöerna av stor betydelse. Det sätts stort fokus på samspel och samarbete mellan individer, men även mellan individ och redskap.

Den sociokulturella teorin har sina rötter i Ryssland tidigt 1900:tal. Lev Vygotskij som föddes i Vitryssland studerade bland annat medicin, juridik och filosofi på universitet i Moskva. Efter att han avslutat sina studier dröjde det inte lång tid förrän han blev forskare på samma universitet. Det var främst Vygotskijs kritik till den rådande pedagogiska teorin som skapade en tidig grund för dagens sociokulturella teori (Dysthe 2003). Vygotskij intresserade sig för marxistisk filosofi vilket bidrog till att detta speglas i hans arbete. Imsen (2004) beskriver hur framför allt tre punkter var centrala i det sammanhanget:

- *Levnadsvillkor påverkar människans sätt att tänka* – En människa kan inte tas ur sitt sammanhang, utan är en del av en historisk, kulturell och social kontext. Människans sätt att tänka är ett resultat av dess omgivning vilket innebär att vi finner förståelse för varandra genom socialt samspel.
- *Användningen av redskap* – Redskap kan vara både tekniska och mentala, främst ses redskapens potential att förbättra människans levnadsvillkor.

- *En kollektiv process* – Samarbete ger människan större möjligheter. Genom att ta del av varandras kunskap och förena dessa skapas en större gemensam kraft än den enskildes.

Dessa tre punkter är fortfarande centrala i dagens sociokulturella teori. Hundeide (2006) beskriver hur människan fostras och styrs utifrån rådande samhällsnormer. Att detta inte nödvändigtvis sker medvetet men att varje människa är en produkt av sociala och kulturella sammanhang och att dessa utvecklas i det dagliga samspelet med omgivningen. Vidare beskriver Hundeide (a.a) att användningen av redskap är en stor del av detta då det är via dem människan tillägnar sig kunskap om sin omgivning och förståelse för världen. Vygotskij framhäver framför allt språket som ett viktigt redskap, men i dagens sociokulturella teori lyfts även andra redskap fram så som exempelvis data och tv. Lärandet kan därmed ses som en kollektiv process där vi tar del av omgivningen och varandras erfarenheter för att sedan tolka och skapa kunskap inom oss själva. För att studera inläring borde vi därmed studera samspelet mellan individ och omgivning (Imsen, 2004).

4.3 Integrering och inkludering

Begreppet integrering innebär att innesluta något som tidigare varit uteslutet. Inom skolan har begreppet cirkulerat under en längre tid och ofta i samband med begreppet normalisering (Brodin, Lindstrand 2010). Brodin och Lindstrand skriver om hur Bengt Nirje introducerade normaliseringsprincipen som innebär att människor med funktionshinder ska ha möjlighet att leva med samma förutsättningar och på samma villkor som alla andra. Detta ledde i sin tur till en naturlig strävan mot integrering. Däremot är integrering inte ett begrepp med entydig betydelse då det bland annat används för att uttrycka flera olika tillvägagångssätt inom skolan. Haug (1998) beskriver att en vanligt förekommande tolkning av begreppet är att barn ska ha rätt att bo kvar i sitt familjehem och delta i den lokala skolans undervisning. Detta i kontrast till att särskiljas från den ordinarie undervisningen för att delta i specialundervisning placerad någon annanstans. Brodin och Lindstrand (2010) skriver vidare om fyra typer av integrering som används idag:

- *Individintegrering* – Ett barn med funktionshinder placeras i en klass med barn utan funktionshinder.
- *Gruppintegrering* – En grupp barn med funktionshinder placeras i en klass med barn utan funktionshinder.
- *Lokalintegrering* – Särskolans undervisning är placerad i samma lokaler som den ordinarie undervisningen med mer eller mindre kontakt med varandra.
- *Funktionell integrering* – Särskolan och den ordinarie skolan har gemensamma aktiviteter, exempelvis lektioner i vissa ämnen eller studiedagar.

Haug (1998) anmärker att integrering har flera uttryck men att det kan delas upp i två synsätt för att tydliggöra riktningarna på underliggande värderingar kring begreppet. Dessa två indelningar väljer Haug att kalla ”segregerande integrering” och ”inkluderande integrering”. Med dessa begrepp understryker Haug (a.a) att inkludering i praktiken inte nödvändigtvis betyder full inneslutning. Vid segregerad integrering är skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik mer påtaglig. Barnet ska få det stöd som behövs för att kunna anpassa sig till skola och samhälle. Detta kräver i sin tur expertis som finns i form av olika stödåtgärder i och utanför

klassrummet. Inkluderande integrering innebär däremot att det stöd ett barn behöver ska finnas att hämta i barnets ordinarie klass. Undervisningen ska anpassas så att varje barn ska kunna nå så långt det är möjligt utan att behöva bli uteslutna. Detta innebär i sin tur att gränsen mellan pedagogik och specialpedagogik suddas ut. Av de fyra typer av integrering som Brodin och Lindstrand (2010) beskriver används idag, kan därmed flera räknas som segregerad integrering.

Haug (1998) begrepp inkluderande integrering bjuder in till förståelse kring begreppet inkludering. Den främsta skillnaden mellan begreppen menar Brodin och Lindstrand (2010) är att för att bli integrerad krävs först segregering, detta för att man åter ska kunna bli integrerad. Vidare menas att vid inkludering har man aldrig varit segregerad. Ineland, Molin och Sauer (2009) skriver om inkluderingsbegreppet som ett begrepp som behövdes för att poängtera att skolan skulle anpassa sig efter eleven och inte tvärt om. På det sättet skulle skolan kunna inkludera alla barn. Vidare beskrivs även hur Sverige har diskuterat inkluderande undervisning under lång tid men att idén aldrig genomförs fullt ut (a.a).

4.4 Styrdokument och riktlinjer

De läroplaner som verkar underlag för grundskolan och grundsärskolan är idag särskilda. För grundskolan gäller *läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, även kallad Lgr11, och för grundsärskolan gäller *läroplan för grundsärskolan*. De båda läroplanerna uppdaterades 2011 och har samma basgällande värdegrund och uppdrag men skiljer sig åt kring beslut om kunskapsmål. Integreringsbegreppet som sådant benämns inte i dessa läroplaner, däremot uttrycks återkommande hur undervisningen ska anpassas efter varje barns förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Detta uttryck av anpassning kan ses som ett av de grundläggande värdena i integrering- och inkluderingstanken.

Det finns även andra styrdokument som fungerar underlag för den svenska skolans utformning. Exempel på sådana är FN:s standardregler kring människor med funktionsnedsättning och Salamancadeklarationen som berör rätten till utbildning. Sverige är som medlem i FN och UNESCO rekommenderade att arbeta mot dessa riktlinjer. Detta innebär dock att dessa dokument inte är juridiskt bindande, utan fungerar mer som målsättning för olika verksamheter.

FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder antogs år 1993. I vardagligt tal benämns dessa som FN:s standardregler och består av 22 regelområden varav utbildning är regel nummer sex (Brodin, Lindstrand 2010). Reglernas syfte är att skapa delaktighet och jämlikhet i livets delar för människor med funktionsnedsättning. I regeln om utbildning fastställs bland annat att integrerad utbildning bör prioriteras (a.a). Något som då Sverige är rekommenderade att genomföra.

Salamancadeklarationen uppkom 1994 och är en deklARATION som behandlar alla barns rätt att gå i skola, med fokus på barn i behov av särskilt stöd. Här förespråkas en integrerad skola med utbildning som anpassas efter varje enskilt barn. Utgångspunkten för salamancadeklarationen är att skolan ska ge plats för alla barn, ”utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar” (Svenska Unescorådet, 2006 sid.16). Det är normalt att det finns olikheter mellan individer och en integrerad skola tillvaratar dessa olikheter.

”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader” (a.a).

Det understryks att särskiljning av barn till exempelvis specialklasser bör vara en lösning som enbart förespråkas i sällsynta fall. Detta förhållningssätt ska i längden bidra till ett mer integrerat samhälle och motverka diskriminerande attityder. Brodin och Lindstrand (2010) beskriver även hur deklARATIONEN betonar att möjligheterna för att lyckas med en inkluderande skola främst beror på engagemanget och satsningen hos samhället och dess individer.

4.5 Metoder för integrering

European Agency for Development in Special Needs Education har genomfört två sammanhängande studier som behandlar inkluderande undervisning. *Inkluderande undervisning och goda exempel* (2003) och *Inkluderande undervisning och goda exempel del II* (2005) där den första delen vänder sig mot grundskolans tidigare år och den andra delen vänder sig mot grundskolans senare år. De båda studierna syftar till att analysera och beskriva goda exempel av inkluderande verksamhet inom skolan. Studierna har ägt rum i 15 respektive 14 europeiska länder och har genomförts i tre olika delar där den första delen varit en litteraturbaserad rapport, andra delen fallstudier och tredje delen studiebesök och utbytesprogram.

I studien förs flera strategier och förutsättningar för god inkludering fram. I studiens första del som vänder sig mot grundskolans tidigare år har man sammanfattat erfarenheterna från den praktiska undervisningen i fem åtgärder som gynnar god inkludering. I andra delen av studien som riktar sig mot grundskolans senare år har det visat sig att även där är dessa fem åtgärder betydelsefulla. Dock har man lagt till två åtgärder som visat sig relevanta för grundskolans senare år. Dessa sammanlagt sju åtgärder sammanfattas här: (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 & 2005)

1. *Samarbete i undervisningen* – avser pedagogers behov av samarbete, både med andra pedagoger, assistenter och med specialister. Ett sådant samarbete kan bidra till att lärarna tar del av varandras strategier och utvecklar därmed större erfarenhet och förståelse för verksamheten.
2. *Cooperativt lärande* – innebär att elever hjälper varandra i undervisningen. Samarbete mellan elever har visat sig positivt främst för kognitiv och emotionell utveckling och lärande, och det finns inget som tyder på att elever som inte är i behov av särskilt stöd påverkas negativt av detta.
3. *Samarbete i problemlösning* – syftar på ett systematiskt arbete med gemensam problemlösning för att främja regler och gränser. För att underlätta detta arbete krävs tydliga regler som gärna är gemensamt framtagna och mycket uppmuntran.
4. *Blandade grupperingar* – pekar på betydelsen av heterogena grupper under arbetet i verksamheten. Detta har visat sig effektivt för att bemöta mångfalden av elever i en klass och är betydande i arbete med kooperativt lärande. Heterogena grupper minskar även marginalisering av elever i behov av särskilt stöd och främjar positiva attityder hos pedagoger och elever.

5. *Bra metoder för lärande* – innebär att undervisningen är välstrukturerad och innehåller bland annat kartläggning, utvärdering och återkoppling. Det anses vara av vikt att använda samma kursplan för alla elever och utefter den anpassa verksamheten efter de behov som finns. Detta är i sin tur något som visat sig gynna alla elever och inte bara elever i behov av särskilt stöd.
6. *Hemvister* – betonar vikten av att elever får en trygg skolmiljö genom att använda sig av ett begränsat antal klassrum och lärare. Detta är särskilt viktigt för elever i behov av särskilt då det bidrar till kontinuitet och tillhörighet.
7. *Alternativa lärandestrategier* – syftar till att lära elever strategier för lärande och när dessa strategier ska användas. På så sätt lär man elever hur de ska lära sig. Genom detta skapas ett större ansvarstagande hos eleven.

Dessa sju punkter är tillvägagångssätt som används i olika skolor runt om i Europa. Flera betydelsefulla förutsättningar för genomförandet av denna typ av åtgärder beskrivs i studien. Exempelvis poängteras pedagogernas attityd till elever i behov av särskilt stöd som en avgörande roll för hur den inkluderande undervisningen kommer att fungera. Det beskrivs hur en pedagogs acceptans av elever i behov av särskilt stöd och engagemang för en inkluderande verksamhet är väsentlig för att pedagogen inte ska överlämna ansvaret till exempelvis specialpedagog. Studien tyder på att pedagoger som arbetar med de högre åldrarna inom grundskolan har en sämre attityd mot elever i behov av särskilt stöd än de som arbetar med de yngre åldrarna. Detta då det vanligtvis uppstår mer problem kring inkludering i de högre åldrarna. Detta kan bero på att organisationen av undervisningen ser annorlunda ut och att skillnaderna mellan elever i behov av särskilt stöd och deras klasskamrater oftast ökar med åldern (a.a). Detta bidrar i sin tur med problematik kring resultat och betyg. Därmed blir det en större utmaning att arbeta med inkludering i de högre åldrarna. Vidare beskrivs hur pedagogen behöver kunskap, lämpligt materiel och tid för att kunna genomföra sitt arbete, men även att det behövs stöd. Det stöd som behövs är inte enbart assistenter och specialister utan även stöd i form av tydligt ledarskap och politiskt engagemang.

Studien beskriver även vilka hinder som pedagoger anser vara de största att övervinna, och då är det främst två utmaningar som anses störst. Alla länder som deltagit i studien är eniga om att det som är svårast att hantera är elever med sociala och emotionella svårigheter, det innefattar problematik kring uppförande och motivation. Det fokuseras alltså mindre på elevens förmåga och mer på elevens uttryck när pedagogerna beskriver sina utmaningar. Det är få länder som nämnt andra typer av svårigheter i form av diagnoser eller funktionsnedsättningar, istället riktas stort fokus på elever med uppförandeproblem som anses jobbiga. Den andra utmaningen som upplevs av pedagogerna är att tillgodose alla elevers olika förutsättningar och behov i förhållande till gällande styrdokument. Ofta då förutsättningarna för att pedagogen ska kunna genomföra detta är många, och kräver ett brett engagemang från både skola, politiker och samhälle. Ett engagemang som bör ge positiva resultat då studien även konstaterar att de åtgärder som gynnar elever i behov av särskilt stöd oftast gynnar alla elever (a.a).

5. Metod

I följande avsnitt redogörs för studiens metod. Avsnittet är uppdelat i fem underrubriker som utgör fem olika stycken, *val av metod, urval, genomförande, reliabilitet, validitet och generalitet* samt *etiska överväganden*.

5.1 Val av metod

Denna studies aktuella frågeställning riktar sig mot en specifik verksamhets utformning och historia. Detta kallas idiografisk forskning och innebär att forskningens ändamål är att beskriva och förstå specifika fenomen (Stukát, 2005). Den idiografiska forskningen är en del av ett kvalitativt synsätt inom forskning. ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát, 2005 sid.32). Detta överensstämmer med studiens övergripande syfte som är att beskriva och få förståelse för funktionen av integrerad skolgång med fokus på hur möjligheterna ser ut för ett gott genomförande av just detta.

Då frågeställningen bland annat riktar sig mot hur elevintegrering kan se ut och vilka hinder och möjligheter som uppstår kring detta är det relevantt att genom kontakt med pedagoger som arbetar i verksamheten skapa en bild av dagens integrerade undervisning. Utifrån det har intervjuer genomförts med fyra pedagoger som arbetar med elevintegrering. Den typ av intervju som använts är halvstrukturerad intervju (Stukát, 2005) som innebär att intervjun innehåller förutbestämda huvudfrågor som följs upp med följdfrågor passande för det givna svaret utan någon bestämd ordning (se bilaga 1). I detta fall har en intervjuguide med olika teman utgjort grunden för intervjun. En fördel med det är att det ger möjlighet till följdfrågor och ingående svar som ger ett djup i samtalet (Stukát).

I frågeställningen riktas även fokus på varför integrerad skola förespråkas i dagens läge. För att besvara denna frågeställning är det relevantt att se tillbaka på skolans historia och hur frågan har hanterats tidigare. Därmed är studiens litterära genomgång betydande för studiens resultat och analys. Valet av litteratur är gjort utifrån skrivelser som berör det aktuella ämnesvalet och vidare därifrån med referenslitteratur från dessa. De styrdokument som berörs är de som ansetts vara mest relevanta utifrån studiens frågeställning.

5.2 Urval

Anledningen till att kontakt togs med just de aktuella pedagogerna var att de alla arbetar med elevintegrering på ett eller annat sätt. För att få en bred undersökningsgrupp har pedagoger från olika årskurser valts ut. De årskurser som berörs är förskoleklass, år 5, år 9 samt gymnasium. Detta har i sin tur bidragit till ytterligare breddning av undersökningsgruppen då fyra olika skolor samt tre kommuner representeras.

Pedagog 1 har förskollärarexamen och har arbetat som förskollärare i 33 år. Just nu arbetar pedagogen i en förskoleklass med 17 barn varav ett barn är erbjuden ett extra år i förskola för att sedan få gå direkt till årskurs 1 i särskolan. På föräldrarnas önskemål deltar istället barnet i förskoleklassen. Detta barn är alltså inte inskrivet i särskolan men är erbjuden plats från årskurs 1.

I klassen finns även en barnskötare, men denne är huvudsakligen assistent till ett annat barn i klassen med fysisk funktionsnedsättning. Skolan är centralt belägen i en mindre stad och har ca 550 elever i årskurserna F-9.

Pedagog 2 är grundskollärare med behörighet i alla ämnen utom svenska och har även specialisering mot specialpedagogik. Pedagogen har 12 års erfarenhet av yrket och arbetar just nu i en årskurs fem med 28 elever som är uppdelad i halvklass A och B med 14 barn i varje. Klassen arbetar oftast i halvklass med vissa tillfällen i helklass, därmed beskrivs enbart den aktuella halvklassens struktur fortsättningsvis. I halvklassen är ett barn inskrivet i särskolan. Det finns även ytterligare två barn i behov av särskilt stöd varav en av dessa har egen elevassistent. Förutom pedagogen och elevassistenten finns även ytterligare en elevassistent som stöd för eleven som är inskriven i särskolan samt den tredje eleven i behov av särskilt stöd. Skolan ligger på landsbygden i ett mindre samhälle och innefattar ca 140 elever i årskurserna F-6.

Pedagog 3 har arbetat som lärare i 30 år och är adjunkt i biologi, kemi och geografi, hen är även behörig att undervisa i naturkunskap på gymnasienivå. Just nu arbetar pedagogen som ämneslärare och mentor i årskurserna 7-9 och är mentor för en klass med 21 elever. Bland de 21 eleverna är en elev inskriven i särskolan och en elev är i behov av särskilt stöd. Som resurs för klassen finns en elevassistent för dessa två elever som medverkar tre av fem dagar i veckan. Skolan ligger i ett samhälle i en landsbygdskommun och är en F-9:verksamhet som omfattar ca 440 elever.

Pedagog 4 är från början utbildad fritidspedagog och har sedan vidareutbildat sig till specialpedagog. Hen har arbetat i skolan i 21 år och studerar just nu extra för att få ut sin legitimation. Pedagogens nuvarande tjänst är klasslärare i en särskoleklass på en gymnasieskola där man arbetar med elevintegrering på ett annat sätt än föregående intervjuade. Skolan är en internatskola där elever med treårigt gymnasieprogram samt fyraårigt gymnasieprogram delar lokaler och vissa fall pedagoger och lektioner. Det fyraåriga programmet är anpassat för elever inskrivna i särskolan och är uppdelat i två klasser. I dessa klasser har man delat upp eleverna med lindrig utvecklingsstörning i en klass och de eleverna med grövre utvecklingsstörning i en klass. Den intervjuade pedagogen är klasslärare för den förstnämnda av dessa där det går 19 elever. Alla fyra år går eleverna i samma klass med undantag att några elever tar studenten och några nya tillkommer varje år. Varje elev i klassen har lektioner utifrån sin egen kunskapsbas vilket innebär att vissa elever läser kurser tillsammans med treårsprogrammet, det vill säga den reguljära skolan. Skolan är belägen i en landsbygdskommun några mil från en mindre stad och har ca 180 elever.

5.3 Genomförande

För att få kontakt med lämpliga pedagoger att intervjua togs först kontakt med olika skolor via mejl eller telefon. Anledningen till att just dessa skolor kontaktades är att de på olika sätt ingår i mitt kontaktnät. Kontakten togs med annan personal på de olika skolorna som vidare anordnade intervjutillfälle eller kontaktuppgifter till den aktuella pedagogen. Inför varje intervjutillfälle klargjordes för pedagogerna vad intervjun skulle handla om och att de i examensarbetet var anonyma, att inga namn på varken dem själva, kollegor eller barn/elever skulle beröras. Varje pedagog godkände även att samtalet dokumenterades med hjälp av inspelning samt anteckningar. Varje intervju har efter inspelning transkriberats. Transkribering av intervjuer är tidskrävande, Stukát (2005) beräknar att en timmes intervju tar någonstans mellan tre

och fem timmar att transkribera. För att spara tid har därför enbart särskilda intressanta delar av intervjuerna skrivits ut.

Som stöd för intervjun bearbetades en intervjuguide (se bilaga). Intervjuguiden är uppbyggd av fyra stycken med tillhörande frågor som berör olika områden. Det skapades även möjlighet till följdfrågor och andra mer spontana frågor, något som är karaktäristiskt för halvstrukturerade intervjuer då detta ger möjlighet för en djupare konversation (Stukát, 2005). Funktionen av intervjuguiden blev därmed ofta en väg som återgick till ämnet. Frågorna i intervjuguiden är sammansatta för att besvara studiens frågeställning. I första stycket, *bakgrund*, tydliggörs pedagogens erfarenheter och utbildning för att skapa en bild av pedagogens tidigare kunskaper. Andra stycket, *skola*, är den del där en beskrivning av skolans och klassens uppbyggnad förs fram. Detta för att kunna få en bild av hur den aktuella verksamheten ser ut. I tredje stycket, *arbetsförhållande*, uppmärksammas pedagogens situation i sin yrkesroll och hur verksamhetens stödåtgärder är konstruerade. I fjärde och sista stycket, *hinder och möjligheter*, problematiseras pedagogens anpassning och inställning till elevintegrering. Det är i detta stycke som pedagogen mer fritt kan uttrycka hur denne upplever verksamheten och sitt arbete. Dessa stycken är relevanta då de alla behövs för att skapa en bild av verksamheten. Utifrån frågornas svar görs sedan en tolkning som ligger till grund för besvarandet av studiens frågeställning.

Även den fysiska miljön för intervjuerna är av relevans. Stukát (2005) beskriver att miljön bör vara så ostörd och trygg som möjligt. Detta delvis på grund av att skapa de bästa förutsättningarna för inspelningen av samtalet, men även för att informanten ska känna sig säker och lugn. För att ta hänsyn till detta har varje intervju utförts på respektive pedagogs arbetsplats. Därefter har pedagogen själv fått bestämma en plats på skolan som denne tyckt ha passat. Det inspelade materialet har samlats in med hjälp av inspelningsapparat i form av en telefon. Ljudkvalitén är mycket bra och därmed enkel att uppfatta, dock saknas slutet av tredje intervjun då telefonen ringt och inspelningen automatiskt stängt av sig. Trots detta har ingen komplettering av intervjun gjorts då de anteckningar som förts bedömts vara tillräckliga.

Då resultatet från intervjuerna syftar till att synliggöra pedagogernas egna uppfattningar och beskrivningar kring hinder och möjligheter i verksamheten presenteras resultatet under rubrikerna *hinder och möjligheter*. Därefter grupperas pedagogernas svar efter gemensamma nämnare i mindre stycken.

I avsnittet analys presenteras den tolkning av resultatet som ligger till grund för besvarandet av studiens frågeställning. Här analyseras intervjuernas resultat i relation till den litterära genomgång som tidigare getts i studien. För att skapa en tydlig bild av studiens syfte delas analysen upp i tre delar, där varje del representerar en frågeställning.

5.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet kan även benämnas som trovärdighet eller tillförlitlighet och syftar just på studiens och dess metods tillförlitlighet. Stukát (2005) ger exempel på att det finns många reliabilitetsrisker, exempel på sådana är feltolkningar, dagsform, gissningar, felskrivningar med mera. Vid halvstrukturerade intervjustudier finns risk för att intervjuaren påverkar informantens svar genom att undermedvetet eller medvetet betona vad som är det önskade svaret och därmed leda informanten till ett svar som

denne egentligen inte tänkt svara. Detta är viktigt att som intervjuare vara medveten om för att motverka att det inträffar. I motsats till halvstrukturerad intervju finns även strukturerad intervju där alla frågor och formuleringar redan är förutbestämda (a.a). Att använda sig av en sådan metod skulle kunna minska risken av påverkan från intervjuarens sätt att ställa frågor men det insamlade materialet blir mer statiskt och saknar ofta djup (a.a). För att ge studien god reliabilitet finns olika åtgärder, i denna studie har intervjuerna spelats in och transkriberats för att sedan behandlas upprepade gånger inför resultatredovisning och analys. Under intervjuerna gjordes även anteckningar.

Validitet betyder giltighet och avser vid rapportskrivning att man undersöker det man har för avsikt att undersöka och inte något annat (Stukát, 2005). För att skapa möjlighet att uppnå god validitet har en intervjuguide skapats för studien. Där har frågor utformats som förberedelse för intervjuerna med avsikt att leda intervjuaren mot relevanta frågor för studiens syfte. Dock finns ingen säkerhet att den intervjuade ger relevanta svar då det alltid är möjligt att den intervjuade inte håller sig till sanningen eller svarar på något annat än den ställda frågan.

Generaliserbarhet syftar på vem resultatet i en studie gäller för, om resultatet kan generaliseras (Stukát, 2005). Trots att varje stadie i skolan representeras i denna studie är urvalsgruppen liten med enbart fyra intervjuer. Detta bidrar till att generalisering inte är att föredra, men har heller aldrig varit syftet med undersökningen. Då denna studie utgår ifrån ett kvalitativt synsätt är det huvudsakliga intresset att tolka det insamlade materialet, inte att generalisera och förklara (a.a). Studiens generaliserbarhet är därmed i detta fall mindre relevant då det framför allt är enskilda pedagogers kunskap, inställning och åsikt som ligger till grund för resultat och analys.

5.5 Etiska överväganden

För att skapa trygghet för de intervjuade att kunna uttala sig fritt vid intervjutillfällena har de blivit informerade om att de är anonyma i studien. Denna trygghet bidrar förhoppningsvis till att pedagogerna talar utifrån sina egna uppfattningar och inte svarar vad denne tror vara det "rätta" svaret. För att säkerställa att pedagogernas anonymitet benämns de inte vid namn utan har fått tilldelat sig en bokstav- och sifferkombination. Anledningen till att de inte benämns med fiktiva namn är att de heller inte ska behöva kopplas samman med kön och därmed används benämningen "hen". Överväganden om huruvida pedagogens kön är viktigt för studien har gjorts, men det har inte funnits några argument för att pedagogens kön skulle ha någon betydelse för varken resultat eller analys.

6. Resultat

I följande avsnitt presenteras studiens resultat. Resultatet från intervjuerna riktar sig mot pedagogernas egna uppfattningar och beskrivningar kring hinder och möjligheter i verksamheten. Med detta som utgångspunkt presenteras resultatet under rubrikerna *hinder* och *möjligheter*, och delas därefter in i mindre stycken. De olika pedagogerna kommer benämnas som P1, P2, P3 och P4 där P1 motsvarar pedagog 1 och så vidare.

6.1 Hinder

Pedagogerna uttrycker många olika typer av hinder och utmaningar i sin verksamhet med elevintegrering. Gemensamt för pedagogerna är att de uttrycker mer problem kring sin egen undervisningssituation än vad de uttrycker problematik hos de enskilda eleverna. Här presenteras de mest framträdande hindren och utmaningarna under rubrikerna *tid*, *material*, *stöd* och *olikheter*.

Tid

Inte alla pedagogerna är överens om att de behöver mera tid. Men för dem som inte uttrycker bristande tidsresurser finns ändå en förståelse för att tiden är viktig. Hur mycket tid man har är inte något som är konsekvent, utan förändras beroende på elever, kollegor och ledning. P4 beskriver hur skolan under de senaste åren utvecklats negativt i takt med nedskärningar. Ledningen skär ner på personal vilket i sin tur leder till att man hinner mindre då man blir av med kollegor. Samtidigt ställs högre krav på pedagogen att sköta allt mer administrativt arbete så som föräldrakontakter, möten, praktikplatser med mera, vilket tar tid från arbetet med att planera lektioner.

”Jag skulle vilja lägga ner mer tid på bättre planerade lektioner... Men vi har ingen tid!” P4

För de pedagoger som känner avsaknad av tid skapas även en frustration över att de inte kan utföra sin undervisning så som de helst hade velat. P4 beskriver att det ibland ”känns som man ska sluta som en blöt fläck” medan P1 beskriver hur hen ”känner att man inte räcker till”. P1 beskriver även hur det krävs mycket prioriteringar mellan klassen och den enskilda eleven, och att det ofta blir klassen som blir bortprioriterad. Detta då eleverna oftast klarar sig ändå då de är så pass självständiga och kan lära av varandra, medan den integrerade eleven ”går under” om denne inte får tillräckligt stöd.

”Mycket av min planering går till ett enskilt barn, och det är ju inte okej” P1

Det framgår i intervjuerna att prioriteringar är något alla pedagoger gör och det är något som man blir tvungen att lära sig hantera i sin roll som lärare. Även om verksamhetens tidsramar är föränderliga är prioriteringar en del av yrket. Sen går åsikterna om prioriteringar isär pedagoger emellan.

”Man måste prioritera... Om jag ska ha stora travar med matteläxor som tar mig flera timmar att rätta, då har ju jag prioriterat att ge eleverna den här matteläxan som tar så lång tid att rätta” P2

Stöd

Att inte ha tillräckligt med tid kopplas vid många tillfällen ihop med att inte få tillräckligt med stöd. Stöd kan innebära både stöd för pedagogerna och stöd för eleverna och många gånger går dessa hand i hand. När det gäller stöd för pedagogerna är det framför allt stöd i den praktiska dagliga verksamheten som efterfrågas. Exempelvis i form av assistenter som kan handleda enskilda elever i de uppgifter som pedagogen förberett för klassen.

”Nu vill föräldrarna att vi har mycket mer inlärningsstid med honom, men jag har ju hela klassen och då kan jag ju inte gå undan med honom” P1

Det beskrivs att det inte alltid är det pedagogiska arbetet i form av planering eller undervisning som kräver mycket av den enskilda pedagogen. Istället beskrivs hur det finns mycket tidstjuvar i arbetet med enskilda elever som tar tid från undervisningsmomentet i klassen. P2 beskriver hur många små moment av praktiska förberedelser tar tid och gör att resten av klassen ofta får vänta. Något som i sin tur bidrar till en rastlöshet och oro i hela klassrummet som påverkar arbetssituationen negativt för både elever och pedagoger.

”Det kräver SÅ mycket att vara där för dom eleverna, se till att dom har nått att skriva med, att dom tar fram rätt saker, kommer igång med arbetsuppgiften” P2

Även om assistenterna många gånger är efterfrågade uttrycks även en frustration kring att skolans ledning kan ha för stor tillit och lägga för stor del av lösningen på ett problem på assistenterna. Det är inte sällan som oerfarna och utbildade personer arbetar som assistenter, vilket kan göra att det inte alltid blir en positiv effekt att anställa många assistenter. I vissa fall önskas istället en extra pedagog till klassen som man hade kunnat dela hela sitt arbete och ansvar med.

”Just nu bygger våran skola på assistenter som ska ta allt möjligt” P4

Det beskrivs även hur pedagogerna känner ett behov av handledning eller feedback på sitt eget arbete. Något som är svårt att få om man arbetar ensam i en klass. Att man använder ett visst material eller går tillväga på ett speciellt sätt är något som ofta kan utvärderas, men det uttrycks svårt att få syn på sina egna brister. Samtidigt önskas kunskap om fler metoder och tillvägagångssätt som kan utveckla undervisningen, det som förs fram är då framför allt handledning och fortbildning. P2 uttrycker även ett behov av utbyte med pedagoger som arbetar med elevintegrering, exempelvis ett internetbaserat forum.

”Inte för min egen del, aldrig handledning, aldrig någonting, finns inte” P4

Vad gäller stöd för den enskilde eleven så uttrycks även här assistenternas betydelse. Även om assistentens hjälp i undervisningen kan vara viktig för den enskilda eleven så består verksamheten av mycket mer än det som händer i klassrummet. Assistenten blir många gånger en trygghet för eleven och något statiskt i verksamheten. Även om detta även kan skapa problematik om eleven fäster sig för mycket vid assistenten så behövs den tryggheten för att många elever ska må bra.

”Det är hon som går med på toaletten, det är hon som hjälper henne att snyta sig eller torka sig och det är hon som hjälper till i matsalen” P2

Material

Det finns ett gemensamt önskemål om anpassat material från de intervjuade pedagogerna och då främst de som arbetar med ämnesinläring, det vill säga alla utom förskolläraren. Förskolläraren efterfrågar däremot kunskap om anpassade inlärningsmetoder som skulle kunna likställas med efterfrågan av anpassat material.

”Det lägger jag mycket tid på... att hitta material som är anpassat till henne” P2

De tre ämneslärarna poängterar att det tar lång tid att hitta material som är anpassat för den enskilda eleven och särskolans läroplan. Detta är även ett av de områden då flera av pedagogerna efterfrågar stöd och hjälp utanför klassrummet, exempelvis hos skolans specialpedagog eller från särskolan i den aktuella kommunen. Möjligheten att få det stödet varierar kraftigt mellan de olika skolorna. Det beskrivs bland annat att man lånar material från särskolan som man sedan lämnar tillbaka, vilket är väldigt kostnadseffektivt. Materialet behöver inte enbart vara till för eleven utan även material som stödjer pedagogen mot mål och bedömning efterfrågas. Något som även kan användas tillsammans med eleven.

”Vi har fått en bra pärm från särskolan... Där man ganska tydligt i bilder visar vad som förväntas av en elev i olika ämnen” P3

I takt med stigande ålder på eleverna påpekas dock mer problematik kring undervisningsmaterial av pedagogerna. Det uttrycks att ju äldre eleverna blir desto större blir skillnaden ofta mellan de integrerade eleverna och deras jämnåriga kamrater. Ofta behövs förenklat material på en mer grundläggande nivå för de elever som inte når upp till målen i den reguljära skolan. Att hitta material som är anpassat för de eleverna som behöver undervisning på en mer grundläggande nivå uttrycks vara svårt av främst pedagogerna på högstadiet respektive gymnasiet.

”Allt material i grundläggande matematik är så barnsligt, det vill ju inte våra elever jobba med” P4

Till stor del anses det vara svårt att hitta material som är grundläggande men ändå anpassat till äldre elever. Det materialet som finns att få tag på är anpassat för barn vilket ger hela materialet en ”barnslig” presentation. Detta är något som mött stora protester på P4:as skola då eleverna känner sig förlöjligade av materialet. P4 beskriver att hen har hört av sig till flera läroboksförlag för att få tag på passande material, men att det inte funnits något att få tag på. På vissa av förlagen har man till och med sagt att det inte är ovanligt med denna typ av förfrågan och att de anser det konstigt att det ännu inte finns något sådant material.

Olikheter

Alla pedagogerna är överens om att det framför allt är anpassningen av verksamheten efter varje enskilt barn som är den största utmaningen när man arbetar som lärare. Att tillfredsställa alla elevers olikheter i en klass med många elever tycks alltid vara svårt.

”Det absolut svåraste är att tillfredsställa alla olikheter i klassen” P3

Det uttrycks framför allt vara svårt om man arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Inte enbart för att en enskild elev kanske kräver mer stöd utan för att spridningen av kunskaper mellan eleverna får en större omfattning. Med större kunskapspridning krävs även större anpassning av verksamheten. Här påpekar även vissa pedagoger att klassens storlek är mer fördelaktig om den är liten, då det underlättar för anpassning.

”I en vanlig klass är det väldigt spritt, men spridningen i en särskoleklass är enorm” P4

Den stora spridningen av kunskaper hos eleverna är det som ligger till grund för hur pedagogerna lägger upp sin undervisning. Pedagogernas inställning till huruvida elevintegrering fungerar för den enskilde eleven är splittrad. Det finns dem som uttrycker att de inte tror att eleven når sin maximala förmåga och därmed hade klarat sig bättre i en särskoleklass.

”Rent skol- och kunskapsmässigt så är det nog inte så utvecklande för henne att gå här” P3

Det uttrycks även att anpassningarna som ska göras efter varje enskilt barn kräver mycket tid och kunskap. P4 beskriver den reguljära skolan som ”fyrkantig” och svårformad vilket gör den svår att anpassa efter varje enskild elev. Något som tar tid att lära sig, och som många pedagoger saknar i sin utbildning.

”Jag tror inte vi är riktigt där än... Vi har ju inte ens det i våran utbildning” P1

Elevernas olikheter skapar även olika förutsättningar för elevernas möjligheter att ta till sig undervisningen. Det uttrycks av flera lärare att det inte enbart är de eleverna inskrivna i särskolan eller de i behov av särskilt stöd som har svårt att ta till sig kunskap. Det finns många elever som inte är berättigade stöd som kanske till och med hade behövt det mer än några av dem som får stöd. Detta bidrar i sin tur till en ännu större spridning av klassens kunskaper som måste övervägas av den aktuella pedagogen. P4 som arbetar i en särskoleklass beskriver att många av hans elever klarar sig bättre och har mer kunskaper än många av de elever som går i ordinarie klass. Detta gäller även om någon av hans elever är integrerad i en ordinarie gymnasiekurs som exempelvis engelska.

”Vi har asså bä... (sic!), förstå mig rätt nu, ”bättre” elever än på treåriga programmet... Det är något jag funderar mycket på” P4

6.2 Möjligheter

Trots de hinder och utmaningar som uttrycks finns även fördelar och möjligheter i arbetet med elevintegrering. De flesta pedagogerna är överens om att dessa fördelar inte begränsar sig till enbart den integrerade eleven, utan att detta är något hela klassen får ut någonting av. Här presenteras de tre främsta fördelarna och möjligheterna under rubrikerna *struktur*, *samverkan* och *desegregering*.

Struktur

En stor del av att arbeta med elevintegrering uttrycks vara just anpassning av verksamheten så att den enskilda eleven får så bra förutsättningar som möjligt samtidigt som man fokuserar på barngruppen som helhet. Detta har berörts tidigare i resultatet när pedagogerna uttrycker svårigheter kring att prioritera sin tid. Flera av pedagogerna beskriver hur denna typ av prioriteringar ofta leder till att man skapar en struktur i undervisningen som är striktare än om de hade haft en klass utan integrerade elever. Ofta för att detta anses vara något som gynnar den integrerade eleven.

”Det är mycket mer problem på treårsprogrammet än hos oss, men dom har ju inga ramar så som vi har, och eleverna behöver ju tydlighet”

Dessa strukturer, menar pedagogerna, skapar en trygghet och en kontinuitet i undervisningen som i sin tur genererar ett bättre undervisningsklimat i klassrummet. Finns det uppsatta regler och rutiner för den dagliga verksamheten ger detta eleverna möjlighet att få en tydlig bild av dagen och även en tydlig bild av vad som förväntas av dem i olika situationer.

”Vi jobbar jättemycket med rutiner... Varje dag” P1

Att arbeta strukturerat, menar pedagogerna, gynnar även dem själva i många avseenden. Exempelvis underlättar det vid planering och i situationer där det kommer in utomstående i klassrummet. Den största fördelen uttrycks ändå vara att undervisningsklimatet i klassrummet blir lugnare i jämförelse med mer ostrukturerat arbete. I ett klassrum där alla vet vad de ska göra och vad som förväntas av dem så skapas färre situationer där en eller flera elever inte har en arbetsuppgift. P2 beskriver att det är i de lägena som eleverna börjar sysselsätta sig själva med något som känns meningsfullt för dem, och att det kan vara allt från att kasta suddgummi till att vika pappersflygplan. Strukturerad undervisning anses alltså inte bara gynna den enskilda eleven utan även resten av klassen och pedagogen själv.

”Man måste hitta strukturer där allt lektionsarbete är fruktbart hela tiden” P2

Samverkan

Flera av pedagogerna beskriver hur utbytet mellan eleverna är viktigt. Då inte enbart av den anledningen att eleverna kan hjälpa varandra med skolarbete utan även att det finns stora sociala vinster att göra för integrerade elever. Pedagogerna beskriver att det sociala samspelet många gånger gynnas för en integrerad elev då denne inte är avskild från verksamheten och därmed inte blir lika alienerad som denne hade blivit vid en placering någon annanstans.

”Skälet till att hon går hos oss nu är i första rummet att det socialt är utvecklande för henne” P3

Möjligheten till ett mer aktivt socialt samspel med jämnåriga kamrater skapar i sin tur möjligheter för den integrerade eleven att lära sig de osynliga regler som finns i vår kultur. Exempelvis normer, sociala regler och språkbruk. Förutom det sociala samspelet uttrycker flera av pedagogerna även att eleverna får chans att lära av varandra i skolarbetet, och då att det inte enbart gäller den integrerade eleven. När en elev får hjälpa en annan elev gynnar inte det enbart den eleven som får hjälp, utan detta uttrycks även skapa förtroende hos den elev som hjälper.

”Dom hjälper henne med skolarbete, dom hjälper henne att logga in på datorn och plocka fram material” P2

Även om alla pedagogerna inte är överens anser merparten att kunskapsvinsterna är störst för den integrerade eleven. Uttryckligen mycket på grund av att de övriga eleverna oftast besitter mer kunskap än den integrerade eleven. Utbytet med andra elever beskrivs bli större för en integrerad elev än för en elev som avskiljs till en mindre och homogenare klass så som särskoleklassen.

”Hon har lärt sig mycket mer än vad hon hade gjort på särskolan, för hon härmar så mycket av vad dom andra gör, och det kommer hon jättelångt på” P2

Desegregering

Alla pedagogerna är överens om att det sociala samspelet är en stor fördel för den integrerade eleven, men även att det är en stor möjlighet för alla elever att få förståelse för olikheter mellan människor. Detta är något som flera av pedagogerna lägger stor vikt vid då värdegrunden är en stor del av arbetet i skolan. P1 uttrycker hur hela klassen visar stor förståelse för både det integrerade barnet och för det barnet med fysiskt funktionsnedsättning i klassen. Det har blivit något självklart för dem då de möter det varje dag.

”Dom lär sig att ta hänsyn till människor av olika slag... Att ta hand om varandra, och det tror jag är jättebra” P1

Vissa av pedagogerna uttrycker även det kan vara lika viktigt för alla elever att få ökad förståelse för olikheter hos människor som det är för den integrerade eleven att få vara en del av gruppen. Det uttrycks att särskiljningen mellan elever skapar stora glapp mellan individer där inte bara oförståelse utan även rädsla gror, vilket i sin tur inte gynnar kommunikationen mellan dessa individer. Utan istället skapas isolerade grupper eller individer som förlorar mycket social interaktion.

”Jag tror inte riktigt man förstår vad man gör med människor när man placerar dom i fack” P4

P4 beskriver problematiken kring att bli kategoriserad och hur det är många elever som skrivs in sent i särskolan som har svårt att förstå sitt funktionshinder och varför de helt plötsligt ska gå i särskola. I P4s integrerade särskoleklass är det många av eleverna som går in i identitetskriser i samband med detta då de inte längre är säkra på sin tillhörighet. I klassen har de därför många diskussioner om ”*den hemska gränsen vid 70*” (P4) och om att man egentligen är likadan som alla andra, bara att man har svårare att lära sig vissa saker ibland. Att få gå i samma klasser som de eleverna som går det treåriga programmet, ger eleverna bättre självkänsla då de får uppleva att de både kan och förstår.

”Jag har elever som säger såhär: jag hatar att gå i särskolan, men det här är den bästa skolan jag gått på och det är dom bästa lärarna, så därför tycker jag det är bra” P4

7. Analys

I följande avsnitt presenteras den tolkning som gjorts av resultatet. Detta sker med hänvisning till den litterära genomgången. Analysen presenteras i tre stycken där varje frågeställning representerar ett stycke.

7.1 Varför förespråkars integrerad skola?

För att förstå varför integrerad skolgång är något som förespråkars idag är det relevant att se tillbaka på specialpedagogikens historia. Den innehåller många exempel på hur okunskap har bidragit till en kedja av händelser där barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning inte bemötts som likaberättigade människor. Några tidigare nämnda exempel på sådan okunskap är misstron av föräldrarnas kapacitet att ta hand

om sina egna barn (Börjesson, Palmblad 2003), skyddstanken kring samhällets illvilja eller den omvända skyddstanken där samhället behöver skyddas från de människor som då kallades ”sinnesslöa” eller ”idioter” (Ineland, Molin, Sauer 2009). 1950- och 60:talets skandaler om dåliga förhållanden på landets ”sinnesslöanstalter” blev en bidragande orsak till den skepsis som riktades mot både kostnaden och segregeringen vid särskiljande undervisning. Att genomförandet av en integrerad skola satte igång ordentligt under 1970:talet föll sig därmed naturligt. Samtidigt kom även SIA-utredningen med resultat som riktade stor kritik mot specialundervisningens segregering utformning och skolans möjlighet att tillgodose alla elevers behov (Brodin, Lindstrand 2010). Att SIA-utredningen betonade vikten av integrerad undervisning är något som varit ihållande, även om det fortfarande förs en aktiv debatt kring ämnet.

Även mer aktuell forskning tyder på att integrerad skolgång är att föredra. Som exempel förs studien ”Inkluderande undervisning och goda exempel” del I och II (2003, 2005) fram, där inkluderingstanken beskrivs utifrån existerande praktiskt arbete med just detta. I studien beskrivs möjliga strategier för genomförandet av god integrering i den dagliga verksamheten. Det poängteras inte enbart att inkludering är möjlig att genomföra, det poängteras även att detta går att genomföra med goda resultat. Och då inte bara för den inkluderade eleven utan för hela klassen, då de åtgärder som gynnar elever i behov av särskilt stöd oftast gynnar alla elever (a.a).

Historiska händelser, forskning och även pedagogiska teorier bidrar sålunda till förespråkandet av integrerad undervisning. Exempelvis har den sociokulturella teorin starkt fäste i dagens pedagogiska klimat. Detta ser vi tydligt i exempelvis de styrdokument som finns uppsatta för skolans verksamhet. Det sociokulturella perspektivet på inläring beskriver egentligen inte betydelsen av inkludering som sådan, utan betonar vikten av socialt samspel för inläring. Som tidigare nämnts ses inläring som en social process (Imsen, 2004) och därmed är det viktigt att få tillgång till socialt samspel. I och med det kan man dra slutsatsen att för att ge varje barn/elev möjlighet till socialt samspel är det av vikt att inga barn/elever utesluts ur verksamheten. Tidigare nämns även hur Hundeide (2006) beskriver att utifrån sociokulturell teori är människan en produkt av sin omgivning och dess kulturella regler. Att uteslutas från den normativa omgivningen och placeras utanför, exempelvis skolans ordinarie verksamhet, skulle därmed innebära segregering av människor som i sin tur går miste om en del av kulturen. Detta är något som betonats sedan Vygotskij började intressera sig för marxistisk filosofi och poängterade att människans levnadsvillkor påverkade dennes sätt att tänka (Imsen, 2004). Att barn/elever segregeras från ordinarie verksamhet bidrar därmed till att deras sätt att tänka och förstå skapas i en annan social kontext än de barn/elever som inte gör det. Detta bidrar i sin tur till ökad oförståelse för människans olikheter hos de grupperingar som skapas genom särskiljande undervisning.

Det sociokulturella perspektivet på inläring lyser med stark närvaro i dagens läroplaner där man uttrycker vikten av delaktighet i det gemensamma kulturarvet och varje barns rätt till en skolgång utifrån sina förutsättningar (Skolverket, 2011). De styrdokument som fungerar som underlag för svenska skolan är däremot inte enbart varje skolforms tillhörande läroplan, utan det finns en mängd dokument som fungerar som riktlinjer och målbilder idag. Två av dessa som nämnts tidigare är FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder

(1993) och Salamancadeklarationen (1994). I båda dessa internationella dokument uttrycks att integrerad utbildning bör prioriteras. Det framgår att olikheter är något som är normalt och att skolan måste lära sig att ta vara på dessa olikheter. Utifrån det är det nödvändigt att den svenska skolan lär sig hantera alla barns/elevs olikheter i arbetet mot en integrerad skola.

Hanteringen av elevs olikheter är något som de intervjuade pedagogerna anser svårt av flera anledningar. Men de flesta är ändå överens om att inkluderande undervisning oftast är att föredra. Invändningar finns dock kring huruvida pedagogernas stöd, kunskap och resurser är tillräckliga för att genomföra detta med ett gott resultat idag. De främsta skälen för inkluderande undervisning är pedagogerna dock överens om, och det är att det är socialt utvecklande för den integrerade eleven och att det ökar barns/elevs förståelse för de olikheter som finns mellan människor. Något som överensstämmer med sociokulturell teori och något som gång på gång tas upp i styrdokument, forskning och litteratur. Anledningen till att integrerad skola förespråkas idag är därmed inte bara en, utan många.

7.2 Hur kan elevintegrering se ut idag?

Integrerad undervisning är inte ett enformigt begrepp då det finns många olika modeller för hur elevintegrering kan se ut. Tidigare nämns hur Brodin och Lindstrand (2010) beskriver fyra typer av integrering som används idag, individintegrering, gruppintegrering, lokalintegrering och funktionell integrering. Dessa fyra typer av integrering är egentligen inte isolerade från varandra utan kan användas i kombinationer för att skapa lämpliga lösningar. Exempelvis arbetar vissa av studiens intervjuade pedagoger med flera av dessa typer av integrering på samma gång. Det tydligaste exemplet på detta är P4 vars skola arbetar med flera typer av integrering kombinerat. P4s klass är en särskoleklass som delar sina lokaler med den ordinarie skolans klasser, det vill säga lokalintegrering. Det är även uppbyggt så att varje elev i särskoleklassen har lektioner utifrån sin egen kunskapsbas vilket gör att en eller flera elever från särskolan deltar i kurser med treårsprogrammet. Något som innefattas i funktionell integrering.

Dock kan man ifrågasätta dessa två typer av integrering genom att peka på att eleverna i särskolan trots olika typer av integreringsåtgärder fortfarande mestadels är särskilda från den ordinarie verksamheten. Dessa två typer av integrering går därmed under Haugs (1998) begrepp segregering, vilket innebär att dessa elever inte är helt inkluderade i skolans verksamhet trots allt. Något som då motsätter sig de riktlinjer och mål som skolans styrdokument till stor del pekar mot.

I studierna ”inkluderande undervisning och goda exempel” del I och II (2003, 2005) beskrivs sju typer av praktiska åtgärder kring inkluderande undervisning. Dessa sju åtgärder kan ge oss en bild av hur inkluderande undervisning kan se ut i praktiken. För att tydliggöra det kan vissa av dessa åtgärder kopplas samman med de tre punkter av möjligheter, struktur, samverkan och desegregering, som beskrivits tidigare. Där beskriver de intervjuade pedagogerna möjligheter med inkluderande undervisning som arbetssätt. Pedagogerna uttrycker hur struktur är en viktig del av arbetet, av de sju åtgärder som beskrivs kan *samarbete i problemlösning*, *bra metoder för lärande* samt *hemvister* vara exempel på hur arbetet kan struktureras. Exempelvis uttrycker flera av pedagogerna hur de arbetar med tydliga regler, diskussion och rutiner som direkt kan kopplas till åtgärden *samarbete i problemlösning*. Kring möjligheten till

samverkan kan åtgärderna *cooperativt lärande* och *blandade grupperingar* kopplas. Här uttrycker pedagogerna vikten av utbyte mellan eleverna, både kunskapsmässigt och socialt. Hur det är fördelaktigt att eleverna kan hjälpa varandra då detta skapar större kunskap hos alla elever, om än oftast mest fördelaktigt för den integrerade eleven. Åtgärden *blandade grupperingar* kan även kopplas till sista punkten av möjligheter, desegregering. Pedagogerna uttrycker hur heterogena grupper ökar förståelsen för olikheter mellan människor och att detta är en stor del av skolans värdegrundsarbete. Det faller sig naturligt att heterogena grupper minskar marginalisering av elever i behov av särskilt stöd och främjar positiva attityder hos pedagoger och elever.

I ”inkluderande undervisning och goda exempel” (2003) beskrivs även att inkluderande undervisning är beroende av pedagogers goda attityder till elever i behov av stöd. Det krävs att pedagogen accepterar elevers olikheter och att de har ett stort engagemang för arbetssättet. En slutsats att dra utifrån det är att hur elevintegrering ser ut idag är något som avgörs av dem som arbetar i den aktuella verksamheten. Finns det positiva attityder och stort engagemang finns även möjlighet att genomföra god elevintegrering och många tillvägagångssätt och åtgärder att använda sig av. Att pedagogerna får tid, stöd och material för att kunna genomföra en god elevintegrering är även det en slutsats som kan dras. Men då utifrån vad pedagogerna uttrycker som hinder i sin verksamhet. Hur elevintegrering ser ut idag är därmed ett resultat av goda attityder, kunskap kring arbetssättet samt ett stabilt stöd från skola och samhälle.

7.3 Vilka hinder och möjligheter upplever fyra pedagoger finns kring integrerad skola?

För att ta reda på vilka hinder och möjligheter som pedagoger tycker sig uppleva i sitt arbete med integrerad undervisning är det relevant att låta pedagogerna själva uttrycka sig kring detta. I denna studie har fyra pedagoger intervjuats för att ta reda på vilka hinder och möjligheter just de möter i den dagliga verksamheten. Pedagogerna är inte helt eniga kring vilka hinder och möjligheter som är störst, detta kan bero på att alla pedagogerna arbetar med integrerad undervisning på olika sätt. Det kan även bero på att de alla arbetar med elever i olika åldrar, att de får olika mycket stöd i sin undervisning eller att de har olika mycket kunskap på området. Dock finns gemensamma nämnare kring de hinder och möjligheter som de olika pedagogerna beskriver, där det går att kategorisera ömsesidiga uppfattningar om vilka dessa är.

De gemensamma uppfattningarna kring hinder i verksamheten beskrivs i studien under kategorierna *tid*, *material*, *stöd* och *olikheter*. Det går utifrån dessa kategorier att dra slutsatsen att pedagogerna uttrycker mer problem kring sin egen undervisningssituation än vad de uttrycker problematik hos den enskilda eleven. Det är enbart under kategorin olikheter som pedagogerna lyfter fram spridningen hos elever som ett hinder, då de upplever att de inte räcker till för att kunna tillgodose alla elevers behov. Därmed är det inte sagt att det är elevernas olikheter som är det egentliga hindret. Man kan även dra slutsatsen att pedagogerna upplever mängden av olikheter påfrestande då de ofta har stora klasser. I en klass med färre elever är det därmed inte säkert att pedagogerna hade upplevt samma problematik.

För övrigt upplever pedagogerna framför allt hinder kring sin praktiska arbetssituation. Kategorierna tid, material och stöd kan alla kopplas samman med

verksamhetens uppbyggnad och utformning. Det innebär många gånger att pedagogerna inte har ensam bestämmanderätt kring dessa, utan att många av besluten fattas på annat håll. Detta uttrycker flera av pedagogerna vara ett problem då de känner sig i behov av mer tid, anpassat material och mer stöd, men att de inte får tillgång till detta på grund av exempelvis nedskärningar. Dock är det inte sagt att pedagogerna inte kan påverka utformningen kring dessa kategorier. Ett tydligt exempel på detta är P2:s beskrivning av tidsprioritering, där hen uttrycker att det är upp till den enskilde läraren att bestämma om man vill ge en läxa som tar lång tid att rätta eller om man väljer att göra något annat med den tiden. Hur pedagogerna väljer att lägga upp sin undervisning kan därmed också påverka deras praktiska arbetssituation.

Det som pedagogerna uttrycker vara möjligheter med integrerad undervisning har främst kopplingar till det sociala samspelet och utbytet mellan barn och elever. Av kategorierna *struktur*, *samverkan* och *desegregering* är det enbart den förstnämnda som behandlar verksamhetens egentliga uppbyggnad. Något som inte är förvånande då det främst är det området som pedagogerna upplever hinder kring. Att arbeta strukturerat med rutiner och tydliga regler är något som pedagogerna uttrycker vara viktigt när de arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Men den största fördelen med denna typ av arbetssätt uttrycks vara att alla elever i klassen tycks gynnas av detta. Man kan därmed dra slutsatsen att alla elever är i behov av strukturerad undervisning. Något som även beskrivs i studien ”inkluderande undervisning och goda exempel” (2003).

De största möjligheterna uttrycks dock vara just samverkan och desegregering. Dessa två kategorier har mycket gemensamt men syftar på flera olika fenomen. Pedagogerna beskriver hur eleverna samspelar med varandra och att detta gynnar lärandeprocessen. Även om pedagogerna anser att den största kunskapsvinsten görs av den integrerade eleven uttrycker de att resten av klassens elever lär sig genom att lära ut och hjälpa till. Något som överensstämmer med ett sociokulturellt perspektiv på lärande. En slutsats att dra utifrån det är att alla elever gynnas av integrerad undervisning. Under förutsättning att pedagogerna har goda attityder, kunskap kring arbetssättet samt ett stabilt stöd från skola och samhälle. Vinsterna av social kunskap görs dock av alla som innesluts i verksamheten. Pedagogerna uttrycker hur det inte enbart är den integrerade eleven som får förståelse för sociala regler och normer, utan även klassens resterande elever får förståelse för att det finns många olika typer av människor och att alla dessa är lika mycket värda. Denna förståelse anses vara mycket viktig då den ligger till grund för det värdegrundsarbete skolan förmedlar. Det är i sin tur den värdegrund som samhället vilar på vilket understryker vikten av förståelse, gemenskap och demokrati.

8. Diskussion och slutsats

Anledningarna till att integrerad undervisning förespråkas idag är många. Som tidigare nämnts är historiska händelser, forskning och pedagogiska teorier stora bidragande orsaker. Dessa har i sin tur påverkat det pedagogiska klimatet i bland annat Sverige men även i andra länder. Att så är fallet speglas tydligt i de styrdokument som verkar riktlinjer för undervisningen både i Sverige och utrikes.

De uppsatta läroplanerna förespråkar sociokulturell teori och likaså internationella dokument så som Salamancadeklarationen, barnkonventionen eller FN:s 22 standardregler. Poängen är återkommande, ingen ska uteslutas ur den allmänna gemenskapen. En människa kan inte tas ur sitt sammanhang, utan är en del av en historisk, kulturell och social kontext (Imsen, 2004). Den svenska skolan är mer än ämneskunskaper och riktar stort fokus på värdegrundsfrågor så som alla människors lika värde, integritet och jämställdhet. Skolans roll är inte enbart att lära, utan även att fostra.

”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, s.7 2011).

Genom att särskilja människor från den gemensamma kontexten skapas klyftor och okunskap som i sin tur bidrar till att människor får mindre förståelse för varandra. Att särskilja vissa barn från andra i skolan är därmed helt motsägelsefullt utifrån de styrdokument som ligger till grund för skolans verksamhet idag. Trots det är fortfarande inte den svenska skolan fullständigt integrerad. Att vi fortfarande använder begreppet integrerad undervisning skapar en tydlig bild av att elever i behov av särskilt stöd inte är en självklar del av klassen utan snarare ett undantag. Haugs (1998) begrepp ”segregerande integrering” och ”inkluderande integrering” visar tydligt att integrering inte har en självklar betydelse av inneslutning. För att skapa total integrering krävs därmed självklar inkludering redan från första mötet med skolan.

I dagens läge ser elevintegrering ut på många olika sätt. Ofta löser man situationen efter de förutsättningar som finns på den aktuella skolan. Studiens intervjuer tyder på att dessa förutsättningar kan skilja sig mycket åt från skola till skola, vilket bidrar till att man går tillväga på olika sätt. Brodin och Lindstrand (2010) har kategoriserat fyra olika typer av integrering som används idag. Dessa kan förekomma så som de beskrivs eller i kombination med varandra för att skapa det som anses vara den bästa lösningen. Dock är det viktigt att poängtera att dessa typer av integrering inte nödvändigtvis når upp till målet om inkludering. I ett försök att skapa integrerad undervisning genom exempelvis lokalintegrering, det vill säga integrering där särskolan och den ordinarie skolan delar lokaler, behöver resultatet inte bli inkluderade elever. Istället kan detta bidra till ytterligare särskiljning där man påpekar elevernas olikheter och att de därmed bör särskiljas genom olika klasstillhörigheter. Denna typ av problematik beskriver exempelvis P4 som delvis arbetar med lokalintegrering. Hen beskriver hur eleverna avskyr att bli klassificerade som sär, och de själva menar att de blir dömda på förhand. Dömda av den rådande samhällsnormen där vissa särskiljs från andra av anledningar de själva kanske inte ens förstår.

Genomförandet av integrerad undervisning har därmed ingen självklar manual idag. Verksamhetens utformning är beroende av engagerad personal och resurser, något som inte alltid finns. Däremot finns många åtgärder att ta till i arbetet med integrering. Några av dessa beskrivs i studierna ”inkluderande undervisning och goda exempel” del I och II (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 & 2005). Exempelvis beskrivs vikten av heterogena grupper för att minska marginaliseringen av elever i behov av särskilt stöd, något som överensstämmer med skolans värdegrund och även sociokulturell teori.

De sju åtgärder som benämns i denna studie är däremot långt ifrån alla åtgärder som är möjliga i arbetet med integrering. Det är just poängen som är viktig, att det finns goda exempel på välfungerande integrerad undervisning. En fråga som naturligt tillkommer till denna diskussion är varför svenska skolan ännu inte är totalt integrerad, och på den frågan finns inget entydigt svar. Ineland, Molin och Sauer beskriver tre återkommande argument kring varför särskolan inte inkluderas i den ordinarie undervisningen, varav ett av argumenten är, ”Särskolan behövs för att det svenska samhället ännu inte är kapabelt att anordna en skola som tar tillvara på *alla* elevers resurser – därför måste vi ha två olika skolformer” (Ineland, Molin, Sauer, s.101 2009). Detta argument har även framförts i en av studiens intervjuer där P1 uttrycker att ”*jag tror inte vi är riktigt där än*” med syfte på intåget av särskoleelever i den ordinarie undervisningen. Dock besvarar pedagogen själv detta argument genom att peka på något som är en stor del av problemet, närmare bestämt att ”*vi har ju inte ens det i våran utbildning*”. Argumentet att samhället ännu inte är redo för integrerad undervisning kan många gånger kännas relevant då det, precis som P1 poängterar, saknas kunskap. Dock motsäger argumentet till viss del sig själv då kunskapen som gör samhället kapabelt att ta tillvara på alla elevers resurser finns att hitta i arbetet med integrering. Där är lärandet en kollektiv process och vi kan ta del av varandras kunskaper.

Även om det utifrån pedagogernas uttalanden kan framstå som att det finns fler nackdelar än fördelar med inkluderande undervisning är det viktigt att se dessa ur en kvalitativ synvinkel istället för en kvantitativ synvinkel. Det innebär att mängden uttryckta hinder måste ställas i relation till omfattningen av de möjligheter som förs fram. Det innebär även att de hinder som beskrivs bör sättas i relation till dess möjlighet att bli lösta. De hinder som förs fram av de intervjuade pedagogerna har kategoriserats under rubrikerna tid, material, stöd och olikheter. Av dessa fyra kategorier kan de tre förstnämnda kopplas samman med verksamhetens uppbyggnad och utformning. Den typ av hinder är ofta möjlig att lösa genom organisation och resurser vilket innebär att lösningen på dessa problem får beräknas som relativt enkla. Det hinder som pedagogerna uttrycker kring elevers olikheter är däremot inte ett problem som kan lösas genom extra resurser, utan här krävs kunskap och engagemang. En möjlig lösning skulle kunna vara mindre klasser för pedagogen att behöva anpassa sig efter, vilket då skulle innebära att även hindret kring olikheter är en fråga om resurser.

De intervjuade pedagogerna beskriver även möjligheter med integrerad undervisning som kategoriserats under de tre rubrikerna, struktur, samverkan och desegregering. De uttryckta hinder som beskrivits blir i förhållande till omfattningen av dessa möjligheter något obetydliga, då hindren går att övervinna medan möjligheterna går att utnyttja och utveckla. Då svenska skolan vilar på demokratisk grund med stort fokus på värdegrundsarbete är det av största vikt att samverkan och desegregering prioriteras i verksamheten. Att beskriva den svenska skolan som en skola för alla samtidigt som barn och elever kategoriseras efter sina förmågor talar emot den värdegrund som skolan själv förespråkar. Ett aktivt arbete mot inkluderande undervisning skulle istället främja de mål som är uppsatta för skolans värdegrund. Det är möjligt att en helt inkluderande skola är en utopi, men det är lika möjligt att det är vi själva som intalar oss att hindren överväger möjligheterna. Något som jag inte är beredd att hålla med om.

Resultatet från denna studie tyder på att integrerad undervisning har många möjligheter. Något som påpekats av tidigare forskning och som förespråkas av sociokulturell teori som till stor del ligger till grund för dagens styrdokument. Konsekvenserna av denna studies resultat bidrar därmed inte med något nytt till debatten utan är istället en bekräftelse på redan producerade teorier och fakta. Denna bekräftelse bör ses som ett steg på vägen mot en inkluderande skola och mot slagorden en skola för alla. Studien är en del av det kunskapsövervägande som måste ske för att motverka oförståelse och istället skapa samarbete och solidaritet.

Sammanfattningsvis är det betydande att lyfta fram studiens syfte och frågeställning som ligger till grund för arbetet. Studiens övergripande syfte är att beskriva och få förståelse för funktionen av integrerad skolgång med fokus på hur förutsättningarna ser ut för ett gott genomförande av just detta. Den första frågeställningen berör varför integrerad skola förespråkas. I studien lyfts flera anledningar till varför integrerad undervisning förespråkas, och då är det framför allt historiska händelser, forskning och pedagogiska teorier som bidrar till detta. De pedagoger som blivit intervjuade beskriver även hur det är socialt utvecklande att arbeta integrerat. Den andra frågeställningen berör hur elevintegrering kan se ut idag, och svaret på den frågan är väldigt brett. Resultatet från de intervjuer som gjorts tyder på att varje skola har sitt eget sätt att arbeta med elevintegrering och att arbetssättet ofta styrs av ledning, kunskap och resurser. Det finns flera modeller för elevintegrering som beskrivs i tidigare nämnd litteratur och det finns även en mängd åtgärder att använda sig av i den praktiska verksamheten. Hur varje skola väljer att arbeta med elevintegrering är dock väldigt individuellt. Enligt tidigare forskning är även goda attityder och engagemang en viktig del i arbetet med integrering. Den tredje frågeställningen berör de hinder och möjligheter som pedagoger upplever finns kring integrerad skola. Här uttrycks både hinder och möjligheter från de intervjuade pedagogerna, där hindren beskrivs vara fler men möjligheterna större. I arbetet mot en inkluderande skola är det därmed relevant att försöka övervinna dessa hinder och utveckla dessa möjligheter.

9. Referenser

- Brodin, J & Lindstrand, P (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M & Palmblad, E (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Bryssel: Cor J.W.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005) *Inkluderande undervisning och goda exempel del II*. Bryssel: Cor J.W.
- FUB. (2013) *Utvecklingsstörning*. Hämtad 2013-12-01, från <http://www.fub.se/utvecklingsstorning>
- Haug, P (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber
- Hundeide, K (2006) *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G (2004) *Elevers värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Ineland, J, Molin, M, Sauer, L (2009) *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups
- Salamancadeklarationen (2006) *Om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd*. Svenska Uneskorådets skriftserie, 4/96.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2011) *Läroplan för särskolan*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2593>

Bilaga.1

Intervjuguide.

Bakgrund.

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vad har du för utbildning?

Har du någon tidigare erfarenhet från att arbeta med elevintegrering?

Har du någon tidigare erfarenhet av särskolan och dess läroplan?

Har du någon tidigare kunskap om utvecklingsstörning?

Skola.

Hur många barn går på skolan?

Hur många barn går i klassen?

Hur många av barnen är inskrivna i särskolan?

Finns det fler elever i behov av särskilt stöd?

Hur upplever den integrerade eleven sina klasskamrater tror du?

Hur upplever klasskamraterna den integrerade eleven tror du?

Vad avgjorde elevens nuvarande placering?

Hur fungerar arbetet med elevintegrering?

Arbetsförhållande.

Hur många pedagoger arbetar i klassen?

Finns det resurspersonal eller möjlighet till resurspersonal?

Vilket stöd finns att få utanför klassrummet?

- Specialpedagog?
- Resursteam?
- Rektor?
- Kommun?

Vilken förberedelse fick du innan eleven började?

- Information?
- Fortbildning?
- Föräldrakontakt?

Anser du att du får tillräckligt stöd?

Hinder och möjligheter

Vad anser du vara svårt?

Vilka är dina största hinder?

Vilka fördelar och möjligheter anser du finns?

Anser du att du just nu lyckas genomföra en god elevintegrering?

- Varför?
- Varför inte?