



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att individintegrera särskoleelever i grundskolan
- en litteraturstudie

Rebecca Lygnersjö och Anna Malmstedt

LAU350

Handledare: Marie Heimersson

Rapportnummer: VT07-2611-103



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Att individintegrera särskoleelever i grundskolan – en litteraturstudie

Författare: Rebecca Lygnersjö och Anna Malmstedt

Termin och år: Vårterminen 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Girma Berhanu

Rapportnummer: VT07-2611-103

Nyckelord: Individintegrering, Integrering, Normalisering, Socialisering, Särskola

Att vara individintegrerad särskoleelev i grundskolan kan innebära stora möjligheter till socialt umgänge med positiva förebilder, men det kan också innebära ett förstärkt utanförskap och en känsla av otillräcklighet hos eleven. Vi anser att kunskap kring individintegrering är viktig då vi i vår framtida roll som lärare kommer att komma i kontakt med dessa elever antingen i vår egen klass eller i arbetslaget.

Syftet med vår uppsats är att studera vad man i forskningslitteraturen säger om individintegrering, det vill säga särskoleinskrivna elever som är placerade i grundskoleklasser. Särskilt fokus läggs på elevernas sociala miljö och arbetsmiljö och studien avser elever i skolans tidigare årskurser.

Vi har valt att göra en litteraturstudie om individintegrering utifrån ett visst elevperspektiv. För att begränsa studien har vi intervjuat individintegrerade särskoleelever och fördjupat oss i de områden som eleverna fokuserade på i samtalen om deras skolsituation. Eleverna ansåg att den *sociala miljön* och *arbetsmiljön* var det som var viktigast för hur de trivdes i skolan. Vi har belyst diskussionen om individintegrerade särskoleelever i grundskolan utifrån dessa två perspektiv samt lyft diskussionen om individintegrering och en skola för alla som är aktuell idag.

I vår uppsats har vi låtit de individintegrerade eleverna vara i fokus för att deras känslor inför skolsituationen ska belysas. I vår litteraturstudie har vi kunnat konstatera att den sociala miljön är en stor och viktig del av elevers vardag. Det finns också en hel del forskning och studier som belyser ämnet individintegrering utifrån detta perspektiv. Hur arbetsmiljön är utformad är också av stor vikt för hur eleverna upplever sin skolvardag. Inom detta område har vi dock funnit att forskningen är mer sparsam. Man kan konstatera att social miljö och arbetsmiljö är nära förknippat med varandra och sällan kan ses som två isolerade faktorer när man talar om individintegrerade elevers skolsituation.

Innehåll

INNEHÅLL	3
1. BEGREPPSFÖRKLARINGAR.....	5
2. INLEDNING.....	6
3. BAKGRUND.....	8
3.1 Vad är en utvecklingsstörning?	8
3.2 En förändrad syn på personer med utvecklingsstörning.....	8
3.3 Normalisering och socialisering	9
3.4 Vad vi ska sträva mot	10
3.5 De två skolformerna.....	11
3.6 Integreringsbegreppet.....	12
3.6.1 Inkludering	12
3.6.2 En skola för alla.....	13
4. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	14
5. METOD.....	15
5.1 Intervju	15
5.1.1 Motivering till valet av metod	15
5.1.2 Urval.....	15
5.1.3 Procedur	15
5.1.4 Tolkning av intervjuvaren.....	16
5.2 Litteratur	16
5.2.1 Motivering till valet av metod	16
5.2.2 Urval.....	17
5.2.3 Procedur	17
5.3 Giltighet och validitet.....	17
5.4 Etiska aspekter	18
6. RESULTAT	19
6.1 Intervjuresultat	19
6.1.1 Social miljö	19
6.1.2 Arbetsmiljö.....	21
6.2 Litteraturstudie	21
6.3 Social miljö	21
6.3.1 Attityder	21

6.3.2 Gruppens betydelse	23
6.3.3 Utanförskap	24
6.4 Arbetsmiljö	25
6.4.1 Två skilda perspektiv på normalitet	25
6.4.2 Olika syn ger olika förutsättningar	26
6.4.3 Krav och förväntningar	27
6.4.4 Samspel och lärande.....	27
6.4.5 Gruppens storlek	28
6.4.6 En kompensatorisk lösning	28
6.5 Individintegrering på goda grunder?	29
6.6 Sammanfattning.....	30
7. DISKUSSION	32
7.1 Metoddiskussion.....	32
7.2 Slutdiskussion.....	33
7.2.1 Konsekvenser av individintegrering.....	33
7.2.2 Delaktighet	34
7.2.3 För och emot individintegrering.....	34
7.2.4 Den sociala miljön.....	35
7.2.4 Arbetsmiljön.....	35
7.2.5 Ett jämlikt samhälle.....	36
7.3 Förslag till fortsatt forskning	37
8. REFERENSER	38
BILAGA 1	

1. Begreppsförklaringar

För att inte kommunikationsproblem och missuppfattningar ska uppstå är det viktigt att de begrepp man använder har en tydlig och klar mening. Därför väljer vi att förklara ofta återkommande begrepp i vår studie här.

Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning kan ses som ett tillstånd med försenad eller bristande utveckling av förmågor och funktioner. Dessa utvecklingsbrister bidrar till en begränsad förståndsutveckling, d v s kognitiva brister, men också ofta brister i språket, motorik och sociala förmågor och färdigheter (Trillingsgaard m fl, 1999).

Integrering

Integrering innebär att man bygger upp en helhet av olika beståndsdelar. I integreringssträvanden är allas lika värde i fokus och olikheter ska ses som en tillgång snarare än ett hinder (Rosenqvist, 2001).

Inkludering

Inkludering innebär att man blir accepterad i en grupp och får delta i positivt samspel. Den inkluderade individen ses som en naturlig del av gruppen. Inkludering har i vissa fall kommit att ersätta begreppet integrering (Rosenqvist, 2001).

Individintegrering

I denna studie innebär individintegrering att särskoleelever är placerade i grundskoleklasser. Undervisningen av dessa elever sker i grundskolan men de följer särskolans kursplan (Skolverket, 2002).

Exkludering

Exkludering innebär att en person under en längre tid utesluts ur en grupp eller inte får delta på det sätt han eller hon önskar (Stensaasen & Sletta, 2000).

Segregering

Ordet betyder avskiljande och/eller särskiljande. Att segregera innebär en aktiv och medveten process där man tar bort någon från den hemvist eller grupp denna tillhör (Emanuelsson, 2001).

Normalitet

I denna studie innebär normalitet att personer med utvecklingsstörning trots sina svårigheter ska kunna leva ett normalt liv i gemenskap med andra människor. Normalisering bygger, som namnet antyder, på en strävan efter det ”normala” (Tideman, 2000).

Socialisering

Genom socialisering blir vi en del av en grupp och tillägnar oss attityder, värderingar och förhållningsperspektiv på världen. I denna process formar vi en del av vårt jag (Hill & Rabe, 1994; Stensaasen & Sletta, 2000).

En skola för alla

Begreppet ”en skola för alla” lanserades vid införandet av 1980-års läroplan med målsättningen att ge *alla elever* förutsättningar att, inom grundskolans ramar, få en betydelsefull skolgång (Persson, 2001).

2. Inledning

Att vara den man är, det vill säga en individ, olik alla andra människor – är min rättighet som människa.

Finn Curling (SOU 2004:98, s. 13)

I en undersökning av Tideman (2000) där levnadsvillkoren för utvecklingsstörda i Sverige kartlades, konstateras att dessa personer har sämre levnadsvillkor än befolkningen i övrigt, inom alla levnadsområden. De sociala skillnaderna är stora och möjligheterna till utbildning och arbete på den offentliga arbetsmarkanden är små för de utvecklingsstörda. Jämlikhetssträvanden, så som de uttrycks i olika styrdokument, syftar till att göra de utvecklingsstörda till en naturlig del av samhället och ska överbrygga de klyftor som finns idag mellan de funktionshindrade och de icke-funktionshindrade. Åsikterna om hur man ska uppnå ett samhälle där alla är delaktiga går dock isär och många menar att detta samhälle måste ta sin början i tankarna om ”en skola för alla”. Skolans verksamhet utgår från samhällsideologiska och politiska riktlinjer men att implementera visioner om ”en skola för alla” i praktiken har dock inte alltid visat sig vara så lätt.

På vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi ofta kommit i kontakt med individintegrerade särskoleelever och sett både bra och dåliga exempel på hur det kan fungera. Vi anser att kunskap om individintegrering är viktig då vi i vår framtida roll som lärare kommer att komma i kontakt med dessa elever antingen i vår egen klass eller i arbetslaget.

Idag är 22 000 barn, 1,6 % av alla Sveriges elever, inskrivna i särskolan (www.skolverket.se 2007-05-07). Trots att vårt samhälle bör genomsyras av tankar om allas lika värde och rättigheter är möjligheterna för dessa barn att, på samma villkor som andra, ta del av samhället, mindre än för vanliga barn (Tideman, 2000). Genom att integrera särskoleelever i grundskolan på ett tidigt stadium finns det en förhoppning att klyftan mellan den funktionshindrade och den icke-funktionshindrade ska minska. Att vara individintegrerad särskoleelev i grundskolan kan innebära stora möjligheter till socialt umgänge och positiva förebilder, men det kan också innebära ett förstärkt utanförskap och en känsla av otillräcklighet hos eleven. I vår uppsats har vi låtit de individintegrerade eleverna vara i fokus för att deras känslor inför skolsituationen ska belysas. I en litteraturstudie har vi problematiserat individintegrering utifrån vad dessa elever upplever som viktigast i sin skolsituation.

Vi intresserade oss tidigt i lärarutbildningen för elever i behov av särskilt stöd och har i vår uppsats valt att fördjupa oss i hur situationen för individintegrerade särskoleelever ser ut. Vår utgångspunkt har varit att låta åsikterna från några särskoleelever som är individintegrerade i grundskolan avgränsa och styra urvalet i den litteraturstudie som vi valt att göra. Genom intervjuer har dessa elevers uppfattningar blivit synliga och vi har utifrån deras tankar fördjupat oss i den forskning och debatt som idag finns i Sverige kring ”en skola för alla” och individintegrering. Diskussionen om särskolans vara eller icke-vara är idag ett hett ämne och individintegrering har på många håll blivit ett sätt att försöka uppnå visionen om ”en skola för alla”.

Att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som är i behov av särskilt stöd betonas i läroplanen:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

Lpo 94 (SkolFS 2006:23)

Vidare står det i läroplanen:

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktiva deltaga i samhällslivet.

Lpo 94 (SkolFS 2006:23)

Dessa två citat ur 1994-års läroplan för grundskolan understryker skolans ansvar att ge alla elever en utbildning utifrån individuella behov samt förbereda för att eleven ska kunna ta en aktiv del av samhällslivet. Genom att förmedla grundläggande värden om allas rätt till delaktighet i samhället, allas lika människovärde och rätten till ett meningsfullt liv ska skolan, enligt styrdokumentet lägga grunden för att alla elever utvecklar en förståelse och acceptans för de som annorlunda. Det är därför viktigt att de individintegrerade eleverna görs till en självklar del av gruppen och räknas in i en helhet.

När förlusten av en medlem av en grupp känns som ett minus, något negativt, då är integreringen i den gemenskapen på väg att utvecklas.

Emanuelsson, 2001 s. 22

Vår roll i gruppen är, precis som Emanuelsson understryker, oerhört viktig eftersom vi i samspel med andra formar vår självuppfattning och skapar vår identitet. Att vara en självklar del av en grupp är således mycket viktigt för att utvecklas till en harmonisk människa med en positiv självbild. Individintegrerade särskoleelever, liksom alla andra elever, måste göras delaktiga i de grupper de är placerade i, i skolan, för att inte utveckla en misstro gentemot andra människor (Stensaasen & Sletta, 2000). Skolan är inte bara en plats för kunskap och utbildning utan även en social arena där vi grundlägger våra relationer och vår förmåga till att socialisera (Orlenius, 2001). Känslan av utanförskap kan vara stark hos elever i särskolan och det är därför extra viktigt att man arbetar för att göra dem delaktiga i de grupprocesser som finns i skolan.

3. Bakgrund

3.1 Vad är en utvecklingsstörning?

Varför är det viktigt att definiera vad en utvecklingsstörning är? Trillingsgaard (1999) menar att det är viktigt för att barnets rättighet att kunna utvecklas fullt utifrån sina egna förutsättningar ska kunna införlivas. Med en klar definition ökar barnets möjlighet till ett fullgott liv. Att definiera och diagnostisera en utvecklingsstörning är även viktigt för att individen ska få ta del av samhällets resurser (Haug, 1998).

Med utvecklingsstörning menas i allmänhet ett intellektuellt eller kognitivt funktionshinder, ett begåvningsmässigt funktionshinder på grund av en hjärnskada samt olika funktionshinder inom autismspektrat (Skolverket, 2002; SOU 2003:35). Något förenklat kan man säga att utvecklingsstörning kan definieras på tre olika sätt: psykologiskt, socialt och administrativt. Den psykologiska definitionen utgår från att individen har en nedsatt intellektuell förmåga eller låg utvecklingsnivå vilket kan mätas genom ett intelligenstest. Om intelligenskvoten understiger 70 klassificeras personen som utvecklingsstörd. Denna definition är, i motsats till den sociala definitionen, statisk då den inte varierar över tid. Den sociala definitionen innebär att man är utvecklingsstörd om man inte klarar av samhällets krav på grund av funktionshindret. Då samhällets krav förändras varierar denna definition över tid och i olika situationer. Den administrativa definitionen innebär att man är utvecklingsstörd om en nedsättning av de begåvningsmässiga funktionerna gör att ett barn till exempel blir i behov av särskild undervisning eller särskilt stöd. (SOU, 2003:35; Tideman, 1998). Enligt LSS, Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, definierar man utvecklingsstörning som en intellektuell funktionsnedsättning som beroende på grad och miljö utgör ett handikapp (<http://www.umea.fub.se/kunskapsmappar/mapp1964.shtml>, 2007-05-17).

Trots de olika definitionerna kan det vara svårt att dra en skarp gräns för vad en utvecklingsstörning är. Övergripande kan man säga att utvecklingsstörning till stor del handlar om hämmad begåvningsutveckling (Tideman, 1998). Detta anser även Trillingsgaard (1999) då hon definierar utvecklingsstörning som ett tillstånd med försenad eller bristande utveckling av förmågor och funktioner. Dessa utvecklingsbrister bidrar till en begränsad förståndsutveckling, det vill säga kognitiva brister, men också ofta brister i språket, motorik, sociala förmågor och färdigheter.

I denna uppsats har vi valt att utgå från de psykologiska, sociala samt administrativa definitionerna på utvecklingsstörning så som de beskrivs ibland annat SOU (2003:35).

3.2 En förändrad syn på personer med utvecklingsstörning

Genom historien har samhället genomsyrats av olika ideologiska strömningar. Dessa ideologier har legat till grund för samhällets gemensamma värderingar såsom allas lika värde och solidaritet med utsatta och svaga. Samhällsideologierna har påverkat hur vi ser på och förhåller oss till varandra och, i förlängningen, också bestämt målen för skolans verksamhet (Orlenius, 2001). För att citera Tideman (1998):

Skolan är ett område där ideologier och ideologiska skillnader framträder ovanligt tydligt. Synen på vilken skola man vill ha visar också på vilket samhälle man vill ha. Inställningen till jämlikhet, elitism, disciplin, frihet, solidaritet mm verbaliseras i skolpolitiken.

s. 112

Redan i slutet av 1800-talet utvecklas institutioner som legitimerade en segregering av människor med utvecklingsstörning och synen på dessa individer var övervägande negativ (Hill & Rabe, 1991; Orlenius, 2001). En människas roll och värde i samhället bestämdes av dess anlag och man såg en fara i att sätta samhällsodugliga barn till världen. För att förhindra att ansvarslösa människor skaffade barn införde man på 1930-talet äktenskapsförbud och sterilisering. Vid denna tid såg svenska läkare detta som en lösning på de sociala problem som fanns i samhället (Östman, 2000). Detta ledde till att en internationellt sett sträng lagstiftning om sterilisering av sinnessjuka och sinnesslöa antogs 1941. Denna lag hävdades inte förrän 1974. När Sverige efter andra världskriget anslöts sig till FN: s deklaration om mänskliga rättigheter förändrades långsamt synen på människor med utvecklingsstörning och tankar om alla människors lika värde och rättigheter kom allt mer att genomsyra samhället. Värdeförskjutningen fortsatte på 1950-talet och segregeringstendensen kom efterhand att övergå i integreringssträvanden (Hill & Rabe, 1991).

Under första hälften av 1900-talet var det för många människor otänkbart att elever med utvecklingsstörning skulle gå i samma skola som normalbegåvade och specialklasser och särskola var länge den enda tänkbara lösningen på hur man organiserade undervisningen för elever i behov av särskilt stöd (Egidius, 2001). Särskolan var fram till mitten av 60-talet oftast avskild från annan skolverksamhet men genom den framväxande integreringsideologin började man lokalintegrera särskolan med grundskolan framförallt under 70- och 80-talet. 1968 fick alla barn och ungdomar med utvecklingsstörning rätt till utbildning (Tideman, 1998).

Den människosyn som är gällande i ett samhälle får stora konsekvenser för personer med utvecklingsstörning när det gäller möjligheter till utbildning, arbete och delaktighet (Tideman, 2000). Principen om allas lika värde ligger till grund för integreringssträvanden och för att alla funktionshindrade ska man få den hjälp de behöver för att på samma villkor som alla andra, vara en del av samhället. Genom historien har synen och förhållningssättet gentemot människor med utvecklingsstörning förändrats. Vissa skulle påstå att förändringen varit dramatisk medan andra anser att vi fortfarande har lång väg att gå innan vi når ett jämställt samhälle. Idag finns det en vision om att människovärdet ska vara knutet till existens snarare än till funktioner och egenskaper, detta hoppas man ska påverka jämlikhetssträvandena i positiv riktning (Hill & Rabe, 1991).

3.3 Normalisering och socialisering

På 1950-talet var levnadsvillkoren för människor med funktionshinder i Sverige mycket sämre än för de utan funktionshinder. Detta, samt ideal om jämlikhet och rättvisa, låg till grund för utvecklandet av normaliseringsprincipen som fick stor betydelse för ett nytt synsätt på personer med utvecklingsstörning. Normalisering innebar på det tidiga 60-talet att den funktionshindrade skulle leva så lika andra som möjligt (Hill & Rabe, 1991; Orlenius, 2001). Tideman (2000) refererar till Nirje, som 1969 formulerade det första systematiska utkastet till normaliseringsprincipen. Normalisering innebar att hitta de hjälpmedel som behövdes för att en funktionshindrad person skulle kunna ta del av den normala livsprocessen. Hill & Rabe

(1991) menar att normaliseringsprincipen innebar ett accepterande av att det fanns människor som var annorlunda. Integreringssträvan kan ses som en självklar följd av normaliseringsprincipen och innebär att individer med utvecklingsstörning ska kunna leva ett vanligt liv i likhet med andra.

Att normaliseras innebär således att man strävar efter "det normala" (Tideman 2000; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005). I tre olika tolkningar beskrivs "det normala". Den *statistiska normaliteten* innebär att man ser det normala tillståndet som det genomsnittliga, det vanligaste. Ett annat sätt att se på normalitet är att utgå från de värderingar om vad som är normalt som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt, s k *normativ normalitet*. Ett tredje sätt är att se det normala tillståndet som avsaknaden av sjukdom, d v s att man är frisk, när en person är avvikande krävs behandling eller träning för att "bli normal". Detta kallas *individuell* eller *medicinsk normalitet*. Tideman (2000) menar att den syn en person har på begreppet normalitet och "det normala" har stora konsekvenser för hur man förhåller sig till en person med funktionshinder och för hur man arbetar med normalisering i praktiken.

Människan socialiseras tidigt in i ett sammanhang och blir, i möte med andra människor, en del av en grupp. I Lpo94 (SkolFS 2006:23) står det att skolan ska fostra demokratiska medborgare. Detta förutsätter att skolan har, inte bara en pedagogisk, utan även en social uppgift som innebär att elever ska utvecklas i samspel med andra. Genom socialisering tillägnar vi oss attityder, värderingar och förhållningsperspektiv på världen. Att socialiseras in i ett sammanhang kan till exempel innebära att bete sig så likt andra som möjligt och att lära sig de sociala koderna i en viss situation. Socialisationsprocessen kan också betyda att individen formas efter den kultur som råder. Processen formar dels individens jaguppfattning dels individens roll i en grupp eller ett sammanhang (Hill & Rabe, 1994; Stensaasen & Sletta, 2000).

Rätten att få delta i olika samhällsaktiviteter borde vara självklar och *ett samhälle kan inte bortse från att alla föds med olika förtjänster och brister. Normen får aldrig bli den perfektes rätt* (Rosenqvist, 2001 s. 35).

3.4 Vad vi ska sträva mot

Enligt den svenska grundlagen ska alla människors lika värde och rätt att utvecklas genomsyra vårt samhälle. För att värna om alla världens barn och deras rättigheter och lika värde antogs den 20 november 1989 Konventionen om barns rättigheter. De länder som undertecknat konventionen är juridiskt bundna att genomföra den och på så sätt har den blivit en grund för hur majoriteten av världens länder ska förhålla sig till barn och barns rättigheter. Grundtanken i konventionen är att alla barn har lika människovärde. Man slår även fast att alla barn har rätt till ett värdigt liv, oavsett funktionshinder:

Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället.

Konventionen om barns rättigheter Artikel 23:1

Denna artikel belyser vikten av att alla barn ska utvecklas och bli en naturlig del av det samhälle de lever i. Utgångspunkten för att detta ska bli möjligt är att samhället kan erbjuda

en god utbildning. Alla barn har rätt till utbildning i Sverige vilket slås fast i svensk lagstiftning (SFS 1985:1100) samt i Konventionen om barns rättigheter. Även i 1994-års läroplan för det obligatoriska skolväsendet är dessa tankar centrala.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska förvalta och förmedla.

Lpo 94 (SkolFS 2006:23)

Skolans uppdrag är att hos eleven förankra de värden som betonas i Konventionen om barns rättigheter och i svensk lagstiftning samt att arbeta för allas lika värde. Vidare har skolan ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå de uppställda målen samt ska hänsyn tas till alla elevers individuella förutsättningar och behov.

För att göra barn och ungdomar mer delaktiga i samhället antogs Salamancadeklarationen 1994 (Unesco, 2001). I denna deklaration understryks att det effektivaste sättet att bekämpa diskriminering och bygga upp ett integrerat samhälle är en integrerad skola med undervisning för alla elever. De påpekas vidare att undervisningen bör utgå från eleven samt att den breda mångfalden av egenskaper och behov bör tillvaratas i skolan istället för att ses som ett hinder.

3.5 De två skolformerna

Särskolan och grundskolan ingår i det offentliga skolväsendet för barn och ungdomar. I Sverige har alla barn rätt till utbildning och den ska vara anpassad efter varje individs förutsättningar och behov. De två skolformerna ingår båda i 1994-års läroplan men har olika mål och riktlinjer. Skillnaden är att eleverna i grundskolan ska uppnå klart definierade mål medan eleverna i särskolan har individuellt uppsatta mål efter deras förutsättningar.

Särskolan är till för de elever som har en utvecklingsstörning och därför inte kan gå i grundskolan. För att en elev ska bli mottagen i särskolan krävs en särskild utredning för att fastställa placeringen. Ett beslut om särskoleplacering baseras i regel på pedagogiska, psykologiska och i den mån det behövs medicinska utredningar. Vårdnadshavare ska alltid erbjudas att medverka i utbildningsprocessen och delta i informationsutbyte (Skolverket, 2002; SOU, 2003:35). Särskolan är nioårig med möjlighet till ett frivilligt tionde år och omfattar grundsärskola och träningssärskola. Dessa två verksamheter har till viss del olika mål i läroplanen. Undervisningen i grundsärskolan utgår från samma ämnen som i grundskolan men omfattningen och svårighetsgraden anpassas efter elevernas förmåga. I träningssärskolan är undervisningen mer praktisk och syftar till att utveckla elevernas förmåga att uppleva, känna igen och att kommunicera. De elever som är inskrivna i särskolan ska inte uppnå samma mål som eleverna i grundskolan och tilldelas inte heller betyg. Detta får konsekvenser i form av att de särskoleinskrivna eleverna inte kan antas till eftergymnasiala studier.

Enligt skollagen kan en särskoleelev få sin undervisning i en grupp i grundskolan, som individintegrerad elev. Undervisningen sker då efter grundskolans upplägg men följer särskolans kursplan (Skolverket, 2002). Beslut om individintegrering av särskoleelever i grundskolan tas av berörda rektorer och elevens vårdnadshavare och ansvaret för elevens utbildning vilar i huvudsak på särskolans lärare. Ansvaret för elevens utveckling vilar dock på samarbetet mellan särskoleläraren och grundskolläraren (Tideman, 1998).

3.6 Integreringsbegreppet

Ordet integrera kommer av latin och betyder *att föra samman delar till en helhet*. I motsats till integrering ses segregering som betyder *avskiljande* och/eller *särskiljande*. Rosenqvist (2001) menar dock att man kan se integrering som en process som ska leda fram till ett tillstånd av integration, d v s när icke-segregering och normalisering råder.

Integreringssträvan kan ses som en naturlig del av de allmänna tankarna om jämlikhet som genomsyrat vårt samhälle de senaste decennierna och som gällt till exempel jämställdhet mellan könen eller mellan människor med olika etiska bakgrunder (Hill & Rabe, 1991). En integrerad gemenskap, menar Emanuelsson (2001), innebär en gemenskap där allas lika värde och olikheter är i centrum och ses som en tillgång. Integrering är en självklar målsättning i ett demokratiskt samhälle. Emanuelsson anser vidare att ett samhälles utveckling mot integration blir tydlig när man tittar på hur det behandlar sina ”svaga” medborgare. Han menar att de ”svagas” möjligheter till fullt och lika deltagande främst är en utmaning för de med rikare förutsättningar och därmed större makt. Att vi fortfarande pratar om integrering är motsägelsefullt eftersom det är beviset för att det fortfarande inte är självskrivet att alla människor har lika värde eller räknas som en helhet.

Integrering kan ske på många olika sätt och ofta förtydligas vilken typ av integration det handlar om genom ett tilläggsord; fysisk integrering, social integrering, funktionell integrering och samhällelig integrering (Skolverket, 2001). De olika typerna av integrering förutsätter inte varandra och en typ av integrering leder heller inte till en annan. Många studier visar till exempel att en fysisk integrering inte automatiskt leder till social delaktighet (Haug, 1998; Hill & Rabe, 1994; Tøssebro, 2004).

Individintegrering, som kan ses både som fysisk, social, funktionell och samhällelig, syftar till att ge särskoleinskrivna elever en möjlighet att gå i vanlig grundskoleklass (SOU, 2003:35). Det innebär att eleven följer särskolans kursplan men är placerad i en grundskoleklass, det finns dock inte någon entydig praxis om hur integreringen ska gå till i verkligheten. Argumenten för individintegrering är många. Man anser bland annat att de särskoleinskrivna elevernas möjlighet att delta i samhällslivet ökar samt att deras självbild och självkänsla förbättras (Rabe, 2001; Tideman, 2004). På senare tid har även röster börjat höjas mot individintegrering, vi väljer att återkomma till denna debatt i vår litteraturstudie.

3.6.1 Inkludering

Inkludering har sedan början av 90-talet börjat användas som alternativt begrepp till integrering sedan det betonats i Salamancadeklarationen. Inkludering betyder *att innesluta* och/eller *att delta i en helhet* (Rosenqvist, 2001). Det finns en viss skillnad mellan begreppen integrering och inkludering. Medan integrering syftar till att en individ som tidigare varit utanför aktivt placeras in i en grupp, utgår inkludering från att individen redan från början ingår i gruppen, det är således hela gruppen som inkluderas i en gemenskap och inte en utpekad individ. Man menar att helhetsperspektivet blir tydligare när man väljer att tala om inkludering framför integrering då lika värde, social rättvisa och tillhörighet blir centrala värden, detta är en av anledningarna till att man vill förnya begreppen (Tideman m fl, 2005; Tøssebro, 2004). Emanuelsson (2004) menar dock att även begreppet integrering fokuserar på hela gruppen och gemenskap mellan människor. I vår uppsats väljer vi att utgå från begreppet integrering då det fortfarande är det mest förekommande och enligt Emanuelsson behövs det en tydligare distinktion för att man ska uppnå förändring genom ett begreppsbyte.

3.6.2 En skola för alla

1994 antogs Salamancadeklarationen som fastslog principer om undervisning av elever i behov av särskilt stöd (Unesco, 2001). Denna deklaration genomsyras av tankar om en skola för alla där intentionen är att skapa skolor som är till för alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inlärning och som tillgodoser individuella behov.

Begreppet ”en skola för alla” lanserades vid införandet av 1980-års läroplan med målsättningen att ge *alla elever* förutsättningar att, inom grundskolans ramar, få en betydelsefull skolgång (Persson, 2001). Visionen om ”En skola för alla” kan ses som ett ideal utan bestämda ramar, det finns alltså ingen mall för hur det ska se ut eller bedrivas. Detta tar Inger Assarson (2006) upp i sin avhandling ”Talet om en skola för alla” där hon menar att visionen om en skola för alla kan likställas med visionen om ett demokratiskt samhälle. Om någon sätter ramarna för vad demokrati ska vara blir det sin motsats, menar hon, och likaså kan man inte se ”en skola för alla” som något slutet eftersom värdegrunden som skolans verksamhet vilar på ständigt förändras.

Haug (1998) menar att man inte uppnår ”en skola för alla” endast genom en förflyttning av särskolegrupper från särskolan till grundskolan, d v s fysisk integrering. Detta är endast en organisatorisk lösning och ger oss inte en inkluderande skola för alla elever. Utgångspunkten måste vara, menar han, att alla elever upplever skolan som sin, att de trivs och utvecklas i den miljö de befinner sig i. *Genom skolgången ska alla kunna skaffa sig omfattande insikter, duglighet, attityder och kunskaper samt ett socialt nätverk* (Haug, 1998 sid. 12). Utifrån dessa förutsättningar kan ”en skola för alla” utformas på olika sätt beroende på behov och förutsättningar hos eleverna.

Individintegrering av särskoleelever i grundskolan kan ses som ett nödvändigt steg närmre visionen ”en skola för alla” (Göransson, Stéenson, Roll-Pettersson, Stenhammar & Thorsson, 2000).

4. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att undersöka vad man i forskningslitteraturen säger om individintegrering, det vill säga särskoleinskrivna elever som är placerade i grundskoleklasser. Särskilt fokus läggs på elevernas sociala miljö och arbetsmiljö och studien avser elever i skolans tidigare årskurser. För att tydliggöra vårt syfte ytterligare har vi utgått från dessa frågeställningar:

- Vilka konsekvenser kan individintegrering få för den enskilda eleven?
- Vilka faktorer påverkar huruvida individintegrering leder till delaktighet eller utanförskap?
- Vad påverkar den individintegrerade särskoleelevens syn på sig själv i grundskolegruppen?

5. Metod

I vår uppsats har vi valt att göra en litteraturstudie. Eftersom integrering är ett stort ämne med mycket tidigare forskning valde vi att ta hjälp av intervjuer för att avgränsa studien. Resultatet av intervjuerna med individintegrerade elever har således legat till grund för hur vi tagit oss an litteraturen. Det eleverna fokuserat på i sina svar har vi velat fördjupa oss i för att belysa frågan om individintegrering ur vad man skulle kunna kalla ett elevperspektiv eftersom eleverna visat oss vägen in i för dem viktiga områden. Intervjuerna har alltså endast fungerat som en vägvisare och utifrån våra tolkningar av svaren har vi gjort en avgränsning i den omfattningrika litteraturen om individintegrering.

Metodavsnittet har delats upp i två delar: en del som förklarar hur intervjuerna har gått till och hur våra tolkningar av svaren lett fram till två fokuseringsområden samt en del som förklarar hur vi har bearbetat litteraturen som ingår i vår studie.

5.1 Intervju

5.1.1 Motivering till valet av metod

Vi har valt att genomföra intervjuer med tre individintegrerade elever i åldrarna 9-11 år. Utifrån intervjuerna hoppas vi få en förståelse för elevernas skolsituation och en ingång till vår litteraturstudie. För att uppnå detta använde vi oss av halvstrukturerade intervjuer, vilket vi anser passa studien bäst. Då vi intervjuat barn med olika förutsättningar att svara på våra frågor har vi inte låtit en viss ordning på frågorna styra intervjun utan intervjun tog snarare formen av ett samtal. Enligt Stukát (2005) är denna datainsamlingsmetod att föredra när man vill använda sig av en följsam och flexibel metod som kan nå djupare än de strukturerade intervjuerna med förutbestämda svarsalternativ. Vi valde olika formuleringar och ordning på frågorna beroende på den intervjuade och utifrån våra grundfrågor ställdes följdfrågor för att fördjupa och utveckla svaren samt för att nå vårt syfte med intervjuerna.

5.1.2 Urval

Under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har vi kommit i kontakt med särskoleelever integrerade i grundskolan. Några av dessa valde vi som respondenter i vår inledande intervjustudie. Vi såg stora fördelar med det då eleverna kunde känna sig trygga med oss och vi redan hade viss förförståelse för vilka eleverna var. Eftersom eleverna var särskoleinskrivna var det också viktigt för oss att de valda respondenterna hade förutsättningar att genomföra en intervju, d v s hade tal samt kunde reflektera över sin situation.

Elevernas ålder var inte avgörande däremot var viktigt att de inte var för gamla då studien inriktar sig på att undersöka individintegrering för yngre åldrar. Tre elever, en pojke och två flickor mellan 9 och 11 år, kom att intervjuas. Alla tre var särskoleinskrivna och under största delen av dagen integrerade i samma grundskoleklass.

5.1.3 Procedur

Innan intervjutillfället tog vi kontakt med särskolelärarna, som har huvudansvaret för de individintegrerade eleverna på den berörda skolan. Vi diskuterade möjligheterna att genomföra intervjuer med särskoleelever som är integrerade i grundskolan och gjorde

tillsammans ett urval på tre respondenter. I samråd med lärarna bestämdes att kontakten med föräldrarna skulle ske genom skolan för att få skriftlig tillåtelse att genomföra intervjuerna. Föräldrarna var odelat positiva till att låta sina barn medverka i studien, vilket var viktigt ur ett forskningsetiskt perspektiv. Eleverna tillfrågades och förbereddes av sina lärare innan intervjutillfället.

I samråd med lärarna valde vi att intervjua eleverna på den plats i skolan som eleverna skulle känna sig trygga på och därmed kunna vara så delaktiga i intervjun som möjligt. Vid intervjutillfället fick vi tillgång till ett avskilt arbetsrum på skolan där två av intervjuerna genomfördes. Den tredje intervjun gjordes delvis vid elevens arbetsplats i klassrummet men fick kompletteras på rasten då eleven var ovillig att svara på våra frågor. Intervjuerna tog ca 25 minuter per elev.

Eftersom vi var två intervjuare var det viktigt att vi bestämde våra skilda uppgifter och roller innan intervjutillfället. Medan en av oss ställde frågorna och fördjupade samtalet med eleven antecknade den andra vad som sades. Detta gav oss stora möjligheter att fokusera på intervjun samt att senare bearbeta materialet. Valet att anteckna såg vi som det bästa eftersom eleverna var ovana vid bandupptagning och att det därmed fanns en risk för negativ påverkan på svaren.

5.1.4 Tolkning av intervju svaren

Efter intervjuerna sammanställde vi svaren gemensamt och diskuterade olika tolkningar av det eleverna sagt. Efter bearbetning av materialet kunde vi tydligt se att eleverna fokuserat på två olika områden, *social miljö* samt *arbetsmiljö*. Eftersom intervjuerna fungerade som en vägvisare och lyfte fram ett elevperspektiv är det dessa två ämnen vi fokuserat på i vår litteraturstudie.

5.2 Litteratur

5.2.1 Motivering till valet av metod

En litteraturstudie ser vi som ett viktigt verktyg när det gäller att sortera, sammanställa och strukturera redan befintlig information och fakta. Stukát (2005) menar att denna metod kan tillföra ny kunskap och därmed är en litteraturstudie en viktig forskningsinsats. Det är ett sätt att finna det aktuella kunskapsläget.

Vi har valt att göra en litteraturstudie. Det finns mycket skrivet om individintegrering och vi har valt att sammanställa detta utifrån vad som kan vara viktigt för de individintegrerade eleverna i skolan. Det studerade fenomenet bestämmer vilken metod som ska användas och vi anser att valet att göra en litteraturstudie var det som passade vårt syfte bäst (Eliasson 1995).

Vi anser att vår studie är kvalitativ då vi inte gör försök att generalisera och dra objektiva slutsatser utan snarare vill lyfta fram elevperspektivet och tolka förstå de resultat som framkommer (Eliasson 1995; Stukát 2005). Vårt angreppssätt hoppas vi ska ge oss kunskap och sammanhang genom en öppenhet inför det studerade. Vi har strävat efter medvetenhet kring vår förförståelse och våra egna föreställningar, något både Eliasson och Stukát anser vara viktigt i en kvalitativ studie.

Studien skulle även kunna kallas empirisk enligt Stukát (2005) *då undersökningsgruppen består av utvald litteratur som man beskriver ur ett visst perspektiv* (s. 24).

5.2.2 Urval

För studiens syfte har olika typer av litteratur varit central. Vi har fördjupat oss i böcker och rapporter såväl som internationella överenskommelser och läroplaner. Vi har sökt efter litteratur som varit representativ för vårt ämne och det perspektiv vi har valt. Med hjälp av sökmotorer på bibliotek har vi funnit relevant litteratur och med utgångspunkt från denna litteratur har vi arbetat vidare med urvalet. Utifrån referenslistor från tidigare uppsatser och böcker har vi skaffat oss mer material som vi ansett passa våra fokuseringsområden. Efter att vi genomfört intervjuerna utkristalliserades de två fokuseringsområdena *social miljö* samt *arbetsmiljö*. Vidare fördjupade vi oss i litteratur inom dessa områden och sökte nya källor efterhand som vi bearbetade det omfattande materialet. När man behandlar olika typer av referenser är det viktigt att ha ett källkritiskt förhållningssätt och behandla dem utifrån dess värde, något vi strävat efter genom att söka fler källor om vi varit osäkra eller funnit en källa ofullständig (Stukát 2005). Urvalet av litteraturen har i huvudsak styrts av relevans för vårt syfte och vi har därför funnit stor användning av en del källor som, i vissa fall, kan anses gamla. Detta anser vi dock inte påverkat vår studie negativt utan snarare gett oss mer kunskap och insikt i ämnet.

5.2.3 Procedur

Vi har studerat olika delar av litteraturen enskilt och sedan diskuterat det innehåll som varit relevant för vår studie utifrån det lästa materialet. Detta förberedde oss inför intervjuerna och gav oss en bred baskunskap om ämnet individintegrering. Efter genomförda intervjuer har vi avgränsat urvalet ännu mer och fokuserat på det som vi uppfattade att eleverna ansåg vara viktigt i sin skolsituation. Intervjuresultaten har på så vis varit vägledande i den vidare bearbetningen av litteraturen. När vi bearbetat intervjusvaren och kommit fram till att *social miljö* och *arbetsmiljö* var de områden studien skulle avse insåg vi att en del ny litteratur var aktuell. Vi fördjupade och inriktade vår datainsamling och fann ny, relevant material.

En del av arbetet har skett enskilt men den största delen av tiden har vi arbetat gemensamt och bidragit med det vi läst. När vi studerat litteraturen har vi jämfört, hittat likheter och olikheter samt sammanställt texterna.

5.3 Giltighet och validitet

Vi är medvetna om att de frågor vi ställt vid intervjun samt de tolkningar vi har gjort av svaren är färgade av vår förförståelse, både av eleverna och av ämnet som behandlats, vilket Eliasson (1995) menar att man bör se som en tillgång i en kvalitativ studie. Vi ser dock en fördel i att vi varit två vid intervjutillfällena eftersom detta gett oss fler infallsvinklar och möjligheter att uppfatta vad eleven velat säga vilket ökar tillförlitligheten när vi analyserat svaren. Detta är enligt Stukát (2005) ett gott argument till att vara två intervjuare men det finns dock en risk att respondenten upplever sig underlägsen i en sådan situation vilket kan förändra svaren. Detta har vi varit medvetna om och försökt undvika genom att ha välavgränsade roller samt försökt skapa en avslappnad atmosfär vid intervjun.

Omständigheter, såsom respondentens dagsform, påverkar intervjun i hög grad och det är därför svårt, för att inte säga omöjligt, att genomföra en intervju två gånger och få samma

resultat andra gången. Detta påverkar intervjumetodens tillförlitlighet och det är därför viktigt att väga in dessa omständigheter när man analyserar intervjureultatet. Vi anser dock att intervjuerna har tjänat vårt syfte väl eftersom det gett oss en djupare förståelse för vad elever upplever som viktigt i sin skolsituation och därmed fungerat som en vägvisare för vår litteraturstudie.

Eftersom intervjuerna legat till grund för våra litteraturstudier kan man diskutera de val vi har gjort i litteraturen. Det vi har valt att lyfta fram i litteraturen bygger på vad vi har tolkat att eleverna tycker är viktigt, andra hade kanske tolkat svaren annorlunda och därför fokuserat på annat i litteraturen. Kvalitativa studier har ofta blivit kritiserade för att vara alltför subjektiva eftersom resultatet beror på vem som utför studien (Stukát 2005). Vi har dock varit medvetna om detta och försöker därför inte generalisera några resultat i studien. Genom att göra en kvalitativ studie belyser vi istället frågan om individintegrerade särskoleelever utifrån ett visst elevperspektiv och når på så vis kunskap som inte hade varit möjlig i en kvantitativ studie (Eliasson 1995).

Vår förförståelse i ämnet kan ha påverkat oss i vårt bearbetande av litteraturen. Eliasson (1995) menar att man ofta förbiser sådan information som inte stämmer överens med ens föreställningar men påpekar att det är en forskares skyldighet att klarsynt fördjupa sig i materialet och inte blunda för det oväntade. Genom att vara två och medvetna om denna problematik har vi fört en ständig diskussion om våra egna ställningstaganden och föreställningar.

5.4 Etiska aspekter

När man använder sig av intervjuer i sin studie finns det många etiska aspekter att beakta. Anonymiteten är viktig för att eleverna ska känna sig trygga i att vara uppriktiga vid intervjun och inte känna sig utelämnade. Vi tror också att detta är viktigt för att få föräldrarnas godkännande att genomföra intervjun då barnets skolsituation kan vara ett känsligt ämne. För att upprätthålla anonymiteten har vi valt att inte återge några namn, varken på eleverna eller på den berörda skolan och dess personal. Den information vi fått har endast använts i studiens syfte.

När man genomför intervjuer med individintegrerade elever finns det en risk att de upplever sig själva som annorlunda eftersom de uppmärksammas på grund av sitt funktionshinder. Detta skulle kunna leda till en negativ självbild och ett starkt utanförskap. För att undvika denna konsekvens har vi tagit detta i beaktande när vi ställt våra frågor och uttryckt oss under intervjun. Beroende på elevens inställning till sin skolsituation valde vi att beröra känsliga ämnen, såsom utanförskap, mer eller mindre. Vi valde att inte informera eleverna om studiens syfte eftersom det skulle kunna leda till en negativ självbild och väcka tankar och reflektioner som tidigare inte varit uppmärksammade hos eleven.

6. Resultat

I vår litteraturstudie har vi avgränsat oss med hjälp av intervjuer med individintegrerade elever. Våra tolkningar av svaren har lett fram till fokusområden som vi fördjupat oss i. Det eleverna särskilt lyfte fram i sina svar var att den *sociala miljön* och *arbetsmiljön* påverkar hur de upplever sin skolsituation. I kommande stycke redogör vi för intervjuresultatet för att sedan följas av vår litteraturstudie. Avslutningsvis har vi valt att sammanställa en del av de åsikter om individintegrering som genomsyrar dagens debatt.

6.1 Intervjuresultat

Litteraturen när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan är omfattande och fokuserar många aspekter. Eftersom vi var intresserade av att låta eleverna påverka studien har vi låtit intervju svaren ligga till grund för vår avgränsning av litteraturstudien. Här följer en genomgång av intervjuresultatet. De intervjuade eleverna väljer vi att kalla Elin, Elisabeth och Erik, deras lärare i särskolan kallar vi Stefan och läraren i grundskolan för Gunilla.

De tre intervjuade eleverna var alla särskoleinskrivna men tillbringade större delen av sin skoldag i en grundskoleklass. En del lektioner var de dock i särskoleklassen. När vi frågade de berörda lärarna om hur individintegreringen var organiserad på skolan fick vi veta att varje elev hade ett individuellt schema över skoldagen som talade om när de skulle arbeta var. Lärarna framhöll dock att det främst var eleverna själva som avgjorde var de ville arbeta eftersom de strävade efter en individintegrering på elevens villkor och premisser.

6.1.1 Social miljö

De intervjuade eleverna gav alla, på sitt sätt, uttryck för att den sociala miljön var en viktig del av skolan.

En av respondenterna, vi kallar henne Elisabeth, är 11 år och ger oss inte mer än knapphändiga svar på våra frågor. Intervjun utvecklades snarare till en observation och genom samtal med hennes lärare förstod vi att individintegreringen har haft stora positiva konsekvenser för henne. Elisabeths utvecklingsstörning gör att hon har svårt att socialisera med andra och att vara i direkt samspel med sina klasskamrater men de yttre stimulanserna hon får genom att hon observerar de andra barnens lek och ser dem arbeta gör ändå att hennes lärare anser att hon har utvecklats mycket den senaste tiden. När vi var i klassrummet kunde vi se att hon tog egna initiativ och arbetade självständigt, detta är enligt hennes lärare ett stort steg i flickans utveckling. Hur stor påverkan det sociala samspelet har för Elisabeth är dock svårt att fastställa då hon inte ger några direkta svar på de frågor som handlar om kompisar och lek. På rasten sågs hon, vid det tillfälle vi var där, gå själv och vara ”i en egen värld”, hon tog ingen kontakt med de andra eleverna på skolgården och ingen närmade sig heller henne.

De två andra respondenterna gav direkt uttryck för att kompisarna och den sociala samvaron var det viktigaste i skolan:

Det roligaste med skolan är att träffa kompisar.

Erik, 9 år

De tyckte båda att det roligaste med skolan var att leka och att vara tillsammans med sina kompisar. Båda hade sina närmaste vänner i särskoleklassen och de lekte bara med eleverna i

grundskoleklassen de lektioner de var där, på rasterna lekte de med sina kompisar i särskoleklassen. Erik saknade sina kompisar i särskoleklassen:

Det är bra att vara hos Per för där går Bill och Casper. Men jag är mycket hos Ulla och då saknar jag dom.

Erik, 9 år

På frågan vad det är man längtar till, när man längtar till skolan (ex på helgen eller ett lov) svarade Erik han längtade mest till sina två kompisar, Bill och Casper. Han berättar mer om vem han brukar leka med:

Jag brukar leka mest med Bill och Casper. Inne hos Ulla brukar jag inte va med någon speciell, eller jo, mest med Fredrik.

Erik, 9 år

Erik gav uttryck för en osäkerhet i sitt svar om vem han leker mest med i grundskoleklassen. När vi frågade honom om kompisituationen hemma var han undvikande i sitt svar. Han lekte inte med sina skolkamrater på sin fritid så han, ibland lekte han med sin granne. Detta tolkar vi som om Erik inte leker med så många kamrater på sin fritid. Hans sociala relationer har således ingen förlängning utanför skolan. Till skillnad från Erik leker dock Elin, 9 år, ibland med en flicka från grundskoleklassen på sin fritid. I skolan leker Elin oftast med barnen i särskoleklassen och ibland kan de leka alla tillsammans, både särskoleklassens och grundskoleklassens elever. Den kompis hon tycker bäst om går i särskoleklassen.

Intervjusvaren speglade ett visst utanförskap hos de individintegrerade eleverna. Hos Elisabeth var utanförskapet tydligt då hon inte tog kontakt med andra. De andra två eleverna var socialt delaktiga i både grundskoleklassen och särskoleklassen men uttryckte till viss del att de upplevde ett utanförskap. Att inte få vara med i leken var oftast orsaken till att konflikter uppstod i klassrummet eller på rasten.

Det är tråkigt att alla är dumma. Killarna slåss och säger fula ord.

Elin, 9 år

Elin tycker att killarna i grundskoleklassen ofta säger fula ord, knuffas och är stökiga, därför sitter hon aldrig bredvid killarna i klassrummet. Hon brukar inte känna sig utanför men berättar att hon ibland inte får vara med när flickorna i grundskoleklassen leker. När någon bråkar eller om hon inte får vara med brukar hon säga till fröken som får hjälpa till att lösa konflikten. Erik berättar också att han ibland inte får vara med och leka:

Det är tråkigt när man inte får vara med och leka, jag brukar gå därifrån. Men ibland börjar dom andra slåss och då slåss vi. Då får fröken hjälpa till.

Erik, 9 år

Han berättar vidare att dessa situationer oftast uppstår när han leker med pojkarna i grundskoleklassen.

Sammanfattningsvis kan sägas om elevernas uppfattningar om den sociala miljön att kamratrelationerna ligger i fokus och att elevernas nära relationer avgör hur de upplever sin delaktighet i gruppen.

6.1.2 Arbetsmiljö

Genom de svar vi fick vid intervjuerna samt de intryck vi fick när vi besökte skolan förstod vi att arbetsmiljön i de båda klassrummen var väldigt olika. Till arbetsmiljö, som är starkt påverkad av den sociala miljön, räknar vi klassrumsklimat samt arbetsuppgifter. I grundskoleklassen är den sociala samvaron i fokus för de individintegrerade särskoleeleverna och målet med integreringen är att utveckla det sociala samspelet mellan eleverna. De integrerade eleverna får ofta välja vad de vill arbeta med när de befinner sig i grundskoleklassen. Elin väljer ofta en lekaktivitet när hon är i Gunillas klassrum:

Det är bra inne hos Gunilla för där får man leka. Men det är lättast att jobba hos Stefan för där är inte så mycket prat, det är lugnare.

Elin, 9 år

Klassrumsklimatet spelar stor roll för att Elin ska få ro att arbeta och hon uttrycker att hon uppskattar lugnet i Stefans klassrum, samtidigt tycker hon om att vara hos Gunilla där hon får leka. En anledning till att Elin tycker det är roligt i Stefans klassrum är att hon ligger före de andra i matteboken, något hon upplever vara tillfredsställande.

Erik uppskattar också att han får välja fritt mellan aktiviteter när han arbetar i Gunillas klassrum och han väljer ofta att spela dator eller att leka med Fredrik. Han tycker bäst om att arbeta i Stefans klassrum eftersom hans bästa kompisar finns där.

Hur eleverna uppfattar arbetsmiljön är alltså starkt förknippad med upplevelsen av den sociala miljön. Att eleverna uppskattar lugn och ro i arbetet är tydligt och den bästa arbetsmiljön, enligt eleverna, kännetecknas av att de nära sociala relationerna finns omkring dem.

6.2 Litteraturstudie

Trots att fokusområdena *social miljö* och *arbetsmiljö* i många fall överlappar varandra har vi gjort ett försök att avgränsa dem ifrån varandra i vår litteraturstudie eftersom de kan ses som två olika påverkansfaktorer på elevernas skolsituation.

6.3 Social miljö

Inom fokusområdet *social miljö* belyser vi några av de aspekter som påverkar den sociala samvaron i skolan. Attityder, gruppstillhörighet, kamratrelationer, segregering och exkludering är viktiga faktorer som kan vara avgörande för hur en elev upplever sin sociala tillhörighet. Dessa olika faktorer undersöks i vår litteraturstudie i förhållande till tankar om integrering och delaktighet i skolan.

6.3.1 Attityder

Tideman (2000) konstaterar i sin avhandling att personer med utvecklingsstörning har låg status i vårt samhälle. Trots att samhället genomsyras av en uppfattning om alla människors lika värde finns det allmänna åsikter om olika rollers värde i samhället (Orlenius, 2001). Olika människor är alltså olika betydelsefulla för oss beroende på vilken funktion de har och Orlenius refererar till Hedenius som menade att man måste se att det finns en distinktion mellan *människovärde* och *betydelsevärde*. Han ansåg att lika människovärde ett ideal som inte går att uppnå så länge det finns grupper i samhället vars rättigheter inte respekteras.

Skolan speglar det samhälle vi lever i och de attityder vi har. Våra attityder vilar på de värderingar vi har och påverkar i stor utsträckning vårt beteende (Hill & Rabe, 1994; Orlenius, 2001). Det är därför viktigt att se attitydernas avgörande roll när man talar om möjligheterna till integrering och delaktighet för utvecklingsstörda i skolan och i samhället (SOU 2004:98). De medvetna och omedvetna förväntningar vi har på andra människor påverkar vårt bemötande och reaktioner. När vi möter företeelser som går utöver dessa förväntningar om hur man får se ut, vara eller bete sig, eller som är avvikande, reagerar vi med upprörda känslor, förakt och undvikande (Hill & Rabe, 1994).

Hill och Rabe (1994) refererar till Ziller som menar att attityder är förändringsbara och att det är de sociala relationerna och den sociala kontexten som är grunden till våra attityder och värderingar. En förändring av attityder innebär således en förändring i människors sociala roller och människors syn på varandra. Trots att attityder är föränderliga påpekas i SOU (2004:98) att människans attityder och värderingar är djupt förankrade och därför svåra att omvandla. I sin teori om individens förändringspotential placerar Ziller (Hill & Rabe, 1994) olika personkaraktäristika i en hierarki där människans attityder ses som det mest förändringsbara. I Zillers hierarki ingår också värderingar, handlade, roller och jagbegrepp. Enligt Ziller ses dessa karaktäristika i en bestämd ordning medan andra forskare anser att människan är för komplex för att en sådan hierarkisk ordning ska kunna förklara en människas förändringspotential.

Hill och Rabe (1994) visar i sin undersökning *Barns syn på andra barn*, att barns föreställningar om normalitet i mångt och mycket uppstår i samspel med andra barn snarare än att dessa nedärvs från föräldrar och andra vuxna kring barnet. Ju tidigare barn möter de som anses vara avvikande desto sannolikare är det att de inte ser dessa som annorlunda eller att de utvecklar en större acceptans gentemot dessa individer. Hill & Rabe anser dock att detta inte är något som sker automatiskt genom att placera alla barn, med olika förutsättningar, i samma grupp utan att det kräver stor kunskap om barns attityder och socialisation.

Genom historien har vårt samhälle präglats av en negativ syn på utvecklingsstörda (Egidius 2001; Tideman 1998, 2000). De generella uppfattningar som finns idag om människor med utvecklingsstörning är ofta stigmatiserande och begränsande för dessa individer. Tideman (2000) menar att negativa attityder gentemot personer med en utvecklingsstörning är påverkade av de egenskaper de tillskrivs. Utvecklingsstörda personer har ofta låg status eftersom deras roller är förknippade med negativa symboler, såsom låg begåvning. Enligt Wolfenberger, som Tideman (2000) refererar till, bör man sträva efter att utvecklingsstörda personer får värdefulla roller med hög status, om man vill förändra attityder. Enligt Hill och Rabe (1994) stöter funktionshindrade på många hinder i sin vardag. Ofta beror det på själva funktionshindret men nästan lika ofta på omgivningens negativa inställning till den funktionshindrade. Man ser således inte personen bakom funktionshindret utan det är istället funktionshindret i sig som är i fokus.

Största hindret mot lyckad integrering är negativa attityder och förhållningssätt och den segregering som finns i skolan och samhället idag beror ofta på omgivningens bristande förståelse och acceptans (Hill & Rabe, 1994). Både i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) och i FN:s standardregler betonas att elever i behov av särskilt stöd ska ha tillgång till utbildning i ordinarie skolor eftersom detta är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder (SOU 2004:98). Förändrade attityder är, inte bara enligt de

nationella styrdokumenterna utan även enligt Hill och Rabe (1994), en nödvändighet för att man ska kunna bygga upp en integrerad skola och ett integrerat samhälle.

6.3.2 Gruppens betydelse

Kinge (2000) betonar i sin bok *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov* vikten av att stärka barns självförtroende och självbild:

Jag är övertygad om att den enda verkliga möjligheten att hjälpa andra människor är genom att utvidga och utveckla vår egen förståelse av dem och – vilket är lika viktigt – att visa vår förståelse på ett sätt som utvidgar deras egen medvetenhet och förståelse av sig själva så att de kan acceptera och respektera sig själva som de är ... Målet är att barnet ska kunna tillgodogöra sig samspelesituationer på ett positivt sätt så att samspelet och samvaron med andra barn och vuxna ger goda upplevelser av kontakt och bemästrande.

s. 12

Förutsättningen för att kunna tillgodogöra sig samspelet i gruppen är alltså att individen blir stärkt och bekräftad i sin upplevelse av sig själv (Kinge, 2000).

Hill och Rabe (1994) har i sin undersökning som vi tidigare refererat till kring hur barn ser, reagerar på och tänker om andra barn kommit fram till att de har en relativt klar föreställning om vilka beteenden, egenskaper och färdigheter de föredrar hos andra barn. Undersökningen visar vidare att barn med funktionshinder har svårt att bli accepterade av andra icke-funktionshindrade. Anledningen till detta kan vara att de funktionshindrade barnen tillskrivs negativa egenskaper (Tideman, 2000). Barn utvecklar tidigt en medvetenhet om sin, och andras, rangordning i gruppen och detta påverkar, enligt Hill och Rabe (1994), deras förhållningssätt gentemot varandra. De konstaterar även att elever med en utvecklingsstörning segregeras i skolan, samt att segregeringen ökar med stigande ålder. Detta påpekas även i Skolverkets rapport *I särskola eller grundskola?* (Hill & Rabe, 1991; Skolverket, 2002)

Vår självuppfattning påverkas i hög grad av de sociala relationer vi ingår i och speglar den roll och status vi har i en grupp (Stensaasen & Sletta, 2000). Den självrespekt vi har är en del av vår självuppfattning och påverkas också av det sociala samspelet, våra relationer har alltså stor inverkan på våra känslor inför den egna personen. I förhållande till vår självuppfattning jämför vi oss med människor som finns i vår närhet. Stensaasen & Sletta (2000) refererar till Festingers *jämförelseteori* som innebär att valet av vem vi jämför oss med har stor betydelse för den bild vi får av oss själva. Det vanligaste är att man väljer att jämföra sig med den som liknar en själv, som befinner sig på samma nivå och som man kan identifiera sig med. Snarlika sociala situationer och gemensamma intressen är faktorer som är grundläggande när vi bygger upp relationer med andra (Tideman, 2004). Det finns även de som föredrar att jämföra sig med ”de bästa”, så kallad uppåtriktad social jämförelse eller de som väljer den självupphöjande strategin att jämföra sig med ”de sämsta”, så kallad nedåtriktad social jämförelse (Stensaasen & Sletta, 2000).

Det man tror att andra tycker och tänker om ens person skapar föreställningar om jaget och vi lever ofta upp till de förväntningar vi tror att andra har (Hill & Rabe, 1994). Kamrater kan således ha stor inverkan på om en elev har en negativ eller positiv självuppfattning samt hög eller låg självrespekt. När man integrerar särskolelever i grundskolan finns det en risk att

eleverna tvingas in i onaturliga eller skadliga sociala relationer. Detta kan leda till att en elev utvecklar oönskade beteenden, eller till och med ett socialt tilläggshandikapp, menar Hill och Rabe.

Människan jämför sig med andra i sin omgivning och bedömer sin förmåga i förhållande till dem. Den grupp en elev befinner sig i, i skolan, har alltså stor inverkan på hur den upplever sin skolsituation (Stensaasen & Sletta, 2000). Att vara delaktig och uppleva gruppgemenskap i den miljö man befinner sig i är ett grundläggande behov hos människan och måste tillgodoses innan behovet av kunskaper och förståelse kan uppfyllas. Frågan om huruvida en elev upplever delaktighet och social tillhörighet i skolan borde således vara avgörande för elevens möjligheter att tillägna sig ny kunskap.

När förlusten av en medlem av en grupp känns som ett minus, något negativt, då är integreringen i den gemenskapen på väg att utvecklas.

Emanuelsson, 2001 s. 22

6.3.3 Utanförskap

Målet för individintegrering av särskoleelever i grundskolan är att öka acceptansen och förståelsen mellan människor samt att göra alla individer delaktiga i vårt samhälle. Emanuelsson (2001) hävdar att integrering i skolan ibland kan leda till ökad segregering eftersom en individintegrerad elev då pekats ut som avvikande från normen, detta kan leda till en isolerad social situation för dessa elever. Integreringens motsats är segregering, d v s avskiljande eller särskiljande (Emanuelsson, 2004). Segregerande tendenser innebär ett hot mot de mänskliga rättigheterna och mot ett demokratiskt samhälle eftersom det kategoriserar och stigmatiserar individer. Trots ordets negativa laddning kan segregation också ha positiva konsekvenser för den enskilda individen då personer med utvecklingsstörning särskiljs för att kunna erhålla samhällets resurser i form av stöd och kompensation (Tideman m fl, 2005; Rosenqvist, 2001). Detta kallas ”positiv segregering” och syftar till att ge dessa individer möjlighet att, med hjälp av rätt resurser, leva ett värdigt liv. I skolans värld innebär positiv segregering att man strävar efter homogena elevgrupper. Många, däribland Egelund, som Tideman m fl (2005) refererar till, menar att ett sådant särskiljande kan vara motiverat så länge ett samhälle inte kan innesluta alla sina medborgare i en gemenskap på lika villkor.

Att bli socialt integrerad innebär att en person har möjlighet att delta i ett positivt samspel i en grupp och bli en naturlig del av den (Stensaasen & Sletta, 2000). Social exkludering och utanförskap kan ses som motsatsen till social integrering då samspelets mönster leder till att en person under en längre tid utesluts ur gruppen eller inte får delta på det sätt han eller hon önskar. De negativa konsekvenserna som dåligt genomförd integrering kan få är många och de individer som integreras riskerar att utsättas för ensamhet, utnyttjande och annan social problematik menar bland andra Tideman (Tideman, 2004; Tideman m fl, 2005). Att bli socialt exkluderad kan leda till att en individ utvecklar en negativ självuppfattning samt att han eller hon utvecklar ett oönskat socialt beteende (Hill & Rabe, 1994; SOU 2004:98; Stensaasen & Sletta, 2000). Om individintegrering leder till social exkludering finns det en stor risk att eleven förstärker sin syn på sig själv som avvikande och integreringen får därmed motsatt effekt (SOU 2004:98).

Orsaker till social exkludering kan vara ett antisocialt eller avvikande beteende men även dåliga skolresultat eller låg självacceptans kan ligga till grund för att en elev utesluts ur

gruppen (Stensaasen & Sletta, 2000). När en person inte kan ge positiva bidrag till samspelet och har bristande sociala färdigheter blir de ofta socialt exkluderade (Emanuelsson, 2001).

Enligt Tidemans undersökning *Normalisering och kategorisering* (2000) är många personer med utvecklingsstörning isolerade i samhället. Denna isolering och ensamhet kan hänga samman med att omgivningen undviker kontakt. Detta behöver inte bero på negativa attityder utan kan förklaras med en osäker inställning till dessa människor. Å ena sidan upplever man sympati och vill hjälpa, å andra sidan upplever man rädsla och hot inför det som anses avvikande. Enligt Tideman är det inte enbart de negativa kontakterna som skapar social integrering utan snarare en frånvaro av kontakt (www.umea.fub.se/kunskapsmappar/mapp1964.shtml, 2007-05-17).

En person med en utvecklingsstörning löper stor risk att bli socialt exkluderad i en grupp med icke-funktionshindrade men det är viktigt att påpeka att denna exkludering också kan förekomma i en grupp av andra funktionshindrade (Emanuelsson, 2001; 2004). Genom att ges möjlighet till full delaktighet i meningsfulla uppgifter kan social exkludering till viss del motverkas (Stensaasen & Sletta, 2000).

Tideman m fl (2005) menar att bristande resurser i grundskolan, ökade diagnostiseringar samt att man får välja skolform har lett till att segregationen i skolorna ökar. De hävdar bestämt att det måste ske radikala förändringar i hela skolans verksamhet för att segregationen ska hindras och så länge det finns en grundskola och en särskola kommer sorteringen av eleverna att fortsätta. I boken *Den stora utmaningen* menar man att en åtgärd kan vara att avskaffa särskolan, något som debatterats livligt under 2000-talet.

6.4 Arbetsmiljö

De ideologier och värderingar vi har hänger samman med hur vi väljer att särskilja olika människor (Tideman, 2000). Det är synen på vad som är normalt och avvikande som styr vilka som segregeras och de sociala konstruktioner som formar ett samhälle förändras över tid genom att synen på "det genomsnittliga" förändras. Pedagogens syn på vad som är avvikande och normalt kan få stor påverkan på hur arbetsmiljön organiseras. I detta avsnitt kommer vi att behandla vad som påverkar elevens arbetsmiljö.

6.4.1 Två skilda perspektiv på normalitet

Som vi tidigare berört påverkar synen på normalisering hur vi förhåller oss till barn med funktionshinder i skolan. Tideman (2000) lyfter framför allt fram två sätt att se på och tolka principen. Den skandinaviska tolkningen av begreppet innebär att miljön och villkoren ska göras tillgängliga för alla individer, inte att individen ska förändras efter rådande normer. En person med en utvecklingsstörning ska ges samma levnadsvillkor som alla andra och, utifrån sina egna förutsättningar, ska han eller hon få möjlighet att leva ett vanligt liv. Den amerikanska tolkningen utgår från att de funktionshindrade får negativt värderade roller i samhället. Man menar att funktionshinder är förknippat med låg begåvning, som i sin tur är förknippat med negativa förväntningar. För att bryta detta negativa mönster och inta roller som är högre värderade i samhället måste de funktionshindrade känna till vad som betraktas som normalt och eftersträvänsvärt, på detta sätt stärks individen. Om en person med en utvecklingsstörning innehar en ansedd roll kommer även individen värdesättas högre, menar Wolfenberger, som Tideman (2000) refererar till. Man bör även arbeta för att förändra attityder i samhället, till exempel genom att undvika särskilda organisationer för

utvecklingsstörda i den offentliga servicen eftersom dessa särskilda insatser har en stigmatiserande effekt. Tideman menar att den amerikanska tolkningen mer har karaktären av att individen ska formas efter en bestämd ”mall” för att normaliseras. Han menar vidare att denna tolkning vill osynliggöra funktionshindret och dess konsekvenser. Tideman refererar till Nirje som hävdar att:

Det är en missuppfattning att tro att normalisering och integration skulle motverkas genom särskilda insatser riktade mot den handikappade.

Perrin & Nirje s. 62 (i Tideman, 2000)

Tideman anser, liksom Nirje, att särskilda insatser för de som behöver är en nödvändighet för möjligheten till ett liv i likhet med andra. Särbehandling är alltså en förutsättning för ett liv på lika villkor.

6.4.2 Olika syn ger olika förutsättningar

Tideman (2000), och många med honom (Ahlberg, 2001; Tideman m fl, 2005) menar att det i den offentliga debatten snarare fokuseras på individuella förklaringar till barns svårigheter än på skolans brister. Många menar att ett funktionshinder uppstår när miljön brister, eller saknar anpassning till individens behov (Gustavsson, 2001; Tideman m fl, 2005). Tideman (2000) anser att funktionshindret ofta skapas i mötet mellan individ och omgivning och att man, för att finna en lösning, måste se helheten kring eleven snarare än att diagnostisera elevens svårighet. Emanuelsson (2001) anser också att individen måste ses i relation till den omgivande miljön för att arbetet med elever i svårigheter ska bli framgångsrikt och menar att vi istället för att tala om *elevers skolsvårigheter* istället borde tala om *skolans elevsvårigheter*. Ett annat synsätt är att man utifrån en psykologisk eller medicinsk förklaring ser funktionshindret som ett individuellt problem och fokuserar på individens brister (Tideman m fl, 2005).

När individintegrering och ”en skola för alla” debatteras återkommer ofta frågan om *vem* som äger problemet och vem eller vad som ska anpassas. De vanligaste förekommande åsikterna är att man å ena sidan fokuserar på individen som bärare av problemet och å andra sidan på miljön som bristfällig. Tideman menar att de olika synsätten är avgörande för man anser att verksamheten ska organiseras; det individuella synsättet bidrar till en förbättring av nuvarande system medan det sociala synsättet bidrar till en radikal förändring av hela verksamheten. Pedagogens syn på vem som är bärare av problemet avgör till stor del hur man organiserar arbetsmiljön runt den individintegrerade eleven (Tideman m fl, 2005). Ahlberg (2001) menar att det är särskilt viktigt hur klassrumsmiljön utformas för elever med någon form av diagnos. Asplund Carlsson, Pramling Samulesson och Kärrby (2001) hänvisar till amerikansk forskning som visat att det som påverkar skolans pedagogiska kvalitet mest är pedagogernas förhållningssätt gentemot eleverna samt förekomsten av mål för elevers kunskapsutveckling.

Hur pedagogerna väljer att organisera undervisningen är ofta avgörande för barnens syn på varandra och sig själva (Persson, 2001). Om ett barn skiljs från gruppen sänder det negativa signaler och risken för att barnet blir utstött är stor. Om läraren istället betonar variation som något positivt och berikande kan detta påverka även barnens syn positivt. Persson (2001) menar att specialpedagogiken som den ser ut idag snarare bidrar till att stämpla elever som avvikande än att verka för ökade möjligheter för individen. Sammanfattningsvis kan sägas att

den människosyn och kunskapssyn som genomsyrar verksamheten har stor inverkan på hur undervisningen organiseras (Haug, 1998).

6.4.3 Krav och förväntningar

De förväntningar och krav som pedagogerna ställer på eleverna påverkar deras arbetsförmåga och syn på den egna kapaciteten (Skolverket, 2002). Pedagogernas inställning till de individintegrerade särskoleelevernas kunskapsutveckling är därför avgörande för hur långt utvecklingen kan gå. I Skolverkets rapport *I särskola eller grundskola?* (2002) konstateras att individintegrering ofta innebär svårigheter för pedagogen då han eller hon kan ha svårt att avgöra på vilken nivå de ska lägga undervisningen och vilka krav de kan ställa på eleverna.

De grupper som den individintegrerade ingår i kan också ha stor inverkan på elevens arbetsförmåga. Asplund Carlsson m fl (2001) refererar till Gamoran och Berends som i sin forskning visat att nivågruppering har negativ inverkan på de lågpresterande elevernas självuppfattning och självvärdering. I motsats till detta kan man dock se Kulik och Kuliks forskning, påpekar Asplund Carlsson m fl, som i sin forskning konstaterat att lågpresterande elever höjde sin självvärdering i de nivågrupperade grupperna. Stensaasen och Sletta (2000) menar att skolprestationer är starkt knutna till den sociala status en elev har. De elever som inte lever upp till förväntningarna riskerar att stötas ut ur gruppgemenskapen i undervisningsgruppen.

De normer som råder på en skola påverkar de förväntningar som ställs på eleverna i sociala sammanhang (Wellros, 1998). De flesta barn lär sig snabbt vilka normer som gäller i vilka sammanhang men ibland kan det uppstå svårigheter om skillnaderna är för stora mellan den egna normen och omgivningens. De normer vi följer är ofta osynliga för oss själva och vi blir ofta varse dem först när någon bryter mot dem.

6.4.4 Samspel och lärande

Oftast bildas grupper utifrån att individerna i gruppen har något gemensamt (Tideman, 2000). När man kategoriserar människor finns det dock ingen sådan grund och individerna behöver inte känna någon samhörighet eller ens uppleva att de tillhör samma kategori eftersom det inte är de själva som definierat gruppens medlemmar. Rosenqvist (2000) menar att elever i särskolegrupper visserligen upplever undervisningssituationen som lugnare än i en grundskolegrupp men att de saknar den stimulans och utmaning de får i en större grupp. I dagens skola är det vanligast med kunskaps- och förståndsmissigt homogena grupper efter som uppfattningen, av tradition, är att undervisningen då sker bäst (Asplund Carlsson m fl, 2001; Göransson m fl, 2000).

I Lpo 94 (SkolFS 2006:23) står det att skolan ska sträva efter att *varje barn utvecklar en förmåga att leva sig in i och förstå andra människors situation*. Trots att elevens sociala utveckling betonas i styrdokumentet anser Rabe (2001) att skolan i alltför hög utsträckning fokuserar på elevernas kognitiva utveckling och ofta har svårt att hantera de elever som har kognitiva svårigheter. Rabe menar vidare att möjligheter till social utveckling ofta förbises i undervisningssituationer och om elevernas sociala behov inte tillgodoses kan detta få negativa konsekvenser och leda till oönskat socialt beteende. I förlängningen innebär detta att respekten för människors lika värde inte kan uppnås.

Enligt Dysthe (2003) är samspel och lärande nära förenade och i skolan borde man utgå ifrån det i undervisningen. Inom det sociokulturella perspektivet ses samspel och delaktighet som de viktigaste förutsättningarna för lärande (Ahlberg 2001; Lindblad & Sahlström red., 2001). Detta perspektiv på lärande har sin utgångspunkt i Vygotskys teorier om att människor lär genom att de förstår och tolkar omvärlden i samspel och kommunaktion samt tillägnar sig kunskap som är funktionell i olika sammanhang. Man menar att undervisningen bör utgå från elevernas tidigare erfarenheter samt att man ska ha ett helhetsperspektiv på lärande. Elevernas aktiva deltagande i gruppen samt interaktion med varandra är viktiga inslag i undervisningen. Det finns dock svårigheter hos pedagogerna att planera och genomföra undervisningen så att även de individintegrerade eleverna känner sig delaktiga.

Att individintegrerade särskoleelever undervisas tillsammans med grundskoleeleverna kan få positiva effekter då de integrerade eleverna får positiv ”draghjälp” och stimulans av de andra eleverna (Skolverket, 2002). Asplund Carlsson m fl (2001) påpekar dock att samlärande inte alltid sker automatiskt utan att läraren måste uppmuntra till det. Att lära tillsammans med andra har visat sig vara fruktbart för elever med funktionshinder om den funktionshindrade eleven får undervisa yngre elever (Asplund Carlsson m fl, 2001). Att aktivt delta i skolan är positivt för elevers självbild menar Stensaasen och Sletta (2000).

6.4.5 Gruppens storlek

En individintegrerad särskoleelev har ofta en personlig assistent för att få hjälp och stöttning i skolarbetet men Asplund Carlsson m fl (2001) menar att undervisningsgrupperna istället, eller också, borde minskas för att dessa elevers undervisning ska bli bättre. De påpekar dock att det finns de som anser att mindre grupper inte är ekonomiskt försvarbart då effekterna inte anses tillräckligt positiva i förhållande till vad det kostar. Att de elever som undervisas i mindre grupper får ett försprång i sin kunskapsutveckling har amerikansk forskning visat.

Antalet elever i en grupp påverkar det pedagogiska arbetet samt elevernas lärande och trivsel i skolan (Ahlberg 2001). Den stora gruppen påverkar pedagogernas förmåga att skapa inlärningssituationer som möter elevernas skilda behov negativt, vilket omöjliggör gemensam undervisning konstaterar Rosenqvist (2000). I en mindre grupp är ljudnivån lägre och eleverna får mer positiv uppmärksamhet av läraren som in sin tur får mer tid till samtal med eleverna (Asplund Carlsson m fl, 2001). Asplund Carlsson m fl (2001) konstaterar i sin undersökning att gruppens storlek har större inverkan på den pedagogiska verksamhetens kvalitet än vad personaltätheten har. Viktigt är också att pedagogerna har den rätta kompetensen samt arbetar mot gemensamma mål. Vikten av att sträva efter gemensamma mål påpekas av Göransson m fl (2001) där man menar att detta är avgörande för att samverkan mellan särskolan och grundskolan ska fungera. Vidare drar Asplund Carlsson m fl (2001) slutsatsen att elever i behov av särskilt stöd har sämre förutsättningar än andra barn när undervisningen bedrivs i stora grupper, i en mindre grupp är möjligheten för pedagogen att stötta och uppmuntra kommunikation och social samvaro större. De refererar till bl a amerikansk forskning som har visat att elever i behov av särskilt stöd är de som uppvisat störst positiva effekter i arbete i mindre grupper.

6.4.6 En kompensatorisk lösning

Ofta innebär den omedelbara lösningen på en elevs svårigheter att man försöker kompensera för elevens brister (Haug, 1998). Genom att tillsätta extra resurser ska man förstärka elevens svaga sidor och särbehandla eleven så att den kan nå längre inom de områden svårigheterna

finns. Den kompensatoriska lösningen får konsekvenser för hur man organiserar arbetsmiljön eftersom man utgår från de medicinskt sakkunnigas rekommendationer för att nå framgång i undervisningen. Haug är mycket kritisk till detta eftersom han menar att det inte finns några bevisade samband mellan en diagnos och den undervisning en elev behöver. Han hävdar bestämt att denna särbehandling är stigmatiserande och att det är ett önsketänkande att man på detta vis kan kompensera för dessa elevers svårigheter. Den kompensatoriska lösningen kan också få allvarliga konsekvenser för elevens självbild.

6.5 Individintegrering på goda grunder?

I slutet av 60-talet började man integrera barn med utvecklingsstörning i förskolan (Skolverket, 2002). Sedan barnstugeutredningen har målet inom svensk barnomsorg varit att integrera alla barn i verksamheten (Asplund Carlsson m fl, 2001). Den främsta anledningen var då att förenkla vardagen för enskilda barn och dess vårdnadshavare samt de ekonomiska fördelar det hade för huvudmännen eftersom de slapp bekosta skolskjutsar. Argumenten för en integrering var då mer av praktisk karaktär än av omsorg för det enskilda barnets eller elevens utveckling. Denna syn har dock förändrats och idag grundas argumenten i större utsträckning på barnets rätt till att undervisas i samma skola som andra barn i bostadsområdet. När särskolan kommunaliserades på 1990-talet förändrades synen på de utvecklingsstörda, de blev en del av helheten och verksamheten tog ett steg närmre visionen om "en skola för alla". Tideman (2000) menar dock att det fortfarande är en lång väg att vandra när det gäller den sociala delaktigheten. Trots strävan mot "en skola för alla" har antalet särgrupper ökat de senaste åren. Asplund Carlsson m fl (2001) menar att detta beror på de stora undervisningsgrupperna i grundskolan.

Idag pågår en intensiv debatt om hur särskolans verksamhet ska organiseras. Vi har valt att sammanställa en del av de argument som dykt upp i debatten om varför individintegrering ska finnas och hur den bör organiseras.

Ett argument för att individintegrera särskoleelever i grundskolan kan vara att särskolan har för få elever och att det helt enkelt inte ses ekonomiskt hållbart att organisera särskilda undervisningsgrupper (Haug, 1998; Skolverket, 2002). Detta argument är, liksom skälet att eleverna slipper långa resor till och från skolan, ett praktiskt och ekonomiskt argument för individintegrering. Argumenten för individintegrering kan också vara ideologiska, som vi redogjort i tidigare avsnitt; att alla människors lika värde och delaktighet ska speglas på detta sätt i skolan. Värden om social rättvisa och demokrati blir här synliga. Som pedagogiska argument kan nämnas att särskoleeleverna får positiv draghjälp och positiva förebilder i grundskoleklassen samt att den sociala träningen ger goda förutsättningar för ett deltagande i samhällslivet.

Ett argument mot individintegrering är att särskoleeleverna riskerar att bli socialt isolerade (Haug, 1998; Skolverket, 2002; Tideman m fl, 2005). Man menar att integreringen kan ske på särskoleelevernas bekostnad vilket leder till att de blir eftersatta i grundskolegrupperna, görs osynliga och utvecklar dålig självkänsla. Vidare anser man att undervisningen av särskoleeleverna blir lidande då det finns risk för att den rätta kompetensen saknas eller då undervisningen inte utgår från särskolans kursplan. Hill och Rabe (1991; 1994) hävdar att man ibland inte uppnår de önskade effekterna med att integrera elever från särskolan i grundskolan. De integrerade eleverna blir inte automatiskt en naturlig del av gruppen endast för att de placeras i den, inte heller leder ökad samvaro med barn med funktionshinder alltid till en större acceptans och förståelse hos andra barn (Hill & Rabe, 1994; Tideman, 2004;

Tideman, 1998; Haug, 1998). Gustavsson (2001) anser att den första integreringsgenerationen fått alltför stor erfarenhet av social utstötning då kontakter med icke-funktionshindrade inte sker automatiskt. Detta, anser Hill och Rabe (1994), är aspekter som inte iaktas tillräckligt när man diskuterar individintegrering. De menar att de politiska åtgärderna vilar på förenklade föreställningar om vad integrering innebär. Mötet mellan ett barn med utvecklingsstörning och ett icke-utvecklingsstört barn sker inte naturligt och man har i integreringspolitiken bortsett från hur barn reagerar inför varandra. De påpekar att forskning om hur barn tänker och reagerar inför andra barn måste utvecklas för att integrering av särskoleelever i grundskolan ska bli lyckad. Först när vi vet mer om det kan vi ställa upp realistiska mål för integreringen. Gustavsson (2001) hävdar vidare att individintegreringen visserligen skyddar mot en typ av stigmatisering men bidrar till en annan. Idag stigmatiseras dessa individer genom att de uppfattas som socialt avvikande, i förhållande till de sociala ideal som råder, och därmed mister de sin självaktning och sitt sociala värde. Rosenqvist (2000) konstaterar att individintegrerade elever oftare än andra elever upplever utanförskap eller känner sig utsatta i skolan.

Samverkan mellan särskolan och grundskolan kan utvecklas väsentligt anser Göransson m fl (2001) och konstaterar vidare att det är av största vikt att så många som möjligt upplever en vinst med de förändringar som ska ske för att de ska bli varaktiga.

Trots att åsikterna i den aktuella debatten är många och argumenten går isär finns det ändå en gemensam uppfattning som många kan enas kring. Det gäller vilka faktorer som är viktiga för att individintegrering ska lyckas. Dessa faktorer är bland annat tillräckliga ekonomiska resurser, relevant kompetens i arbetslaget, ändamålsenliga gruppstorlekar och gruppammansättningar samt ett bra socialt klimat (Skolverket, 2002). I skolverkets rapport *I särskola eller grundskola?* (2002) anser många rektorer och lärare att integrering snarare ses som en strävan och vision än som ett realistiskt mål eftersom de har svårt att se en verksamhet helt fri från grupperingar.

6.6 Sammanfattning

Att integreras innebär att man görs delaktig i en helhet och ses som en naturlig och viktig resurs i en grupp eller i ett samhälle. Strävan efter allas lika värde och ett integrerat samhälle kan ta sin utgångspunkt i skolan till exempel i form av att man individintegrerar särskoleelever i grundskolan. I praktiken ser integreringen olika ut och det finns inga generella metoder och ramar för hur det ska genomföras.

Den sociala miljön har stor betydelse för hur eleverna trivs med sin skolsituation. Attityder gentemot de individintegrerade särskoleeleverna påverkar deras självuppfattning och självbild. Hur eleven ser på sig själv påverkar vidare hans eller hennes roll och delaktighet i en grupp vilket kan få konsekvenser för elevens möjlighet till inläring och utveckling. Integreringen når inte alltid önskade effekter som till exempel social delaktighet utan kan leda till ett större utanförskap i form av social exkludering.

Arbetsmiljön är starkt förknippad med den sociala miljön då den individintegrerade särskoleelevens arbetsmiljö också påverkas av synen på normalitet och synen på personer med en utvecklingsstörning. Det finns två olika synsätt som leder till två olika lösningar på elevens skolsvårighet. Det första ser svårigheterna som ett individuellt problem och lösningen utgår från att man bör kompensera elevens brister. Det andra synsättet ser svårigheten som något som uppstår i mötet mellan eleven och omgivningen och lösningen ligger då i att

anpassa miljön så att elevens svårighet blir minimal. Huruvida man fokuserar på individen alternativt miljön får alltså avgörande betydelse för hur man organiserar elevens skolsituation.

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Vi är medvetna om att vårt val av metod, alltså att låta intervjuer vara en ingång till litteraturstudien, är relativt ovanlig. Vi anser emellertid att en litteraturstudie med utgångspunkt i de intervjusvar vi fått med individintegrerade elever tjänar mer än ett syfte. Dels tror vi, att det är viktigt att sammanställa den litteratur och forskning som finns i ämnet, dels blir elevernas upplevelser betydelsefulla när de får fungera som vägvisare och avgränsare i vår studie. Genom intervjuerna intar vi ett visst elevperspektiv. Många gånger glöms särskoleeleverna bort och deras röster hörs sällan.

Intervjuerna genomfördes på elevernas skola, i en känd och trygg miljö. Detta är viktigt för kvaliteten på intervjun, något som även understryks av Stukát (2005). Vid de intervjuer som genomfördes i ett arbetsrum på skolan var vi ostörda och kunde i lugn och ro prata med eleven. Ett av intervjutillfällena genomfördes delvis i klassrummet och delvis på rasten på grund av elevens dagsform och ovilja att lämna gruppen. Intervjun blev därför mer ostrukturerad och svaren mindre utförliga vilket kan ha fått viss konsekvens för vårt resultat. Trots de knapphändiga svaren från denna elev anser vi ändå att intervjun var viktig eftersom den gav oss viss insikt i hur skolsituationen upplevdes. Även en elev som har svårighet att uttrycka sina behov och funderingar kan bidra med information. Allas lika värde och möjlighet att påverka sin situation lyfts fram både i Lpo94 och internationella överenskommelser, såsom Barnkonventionen. Urvalet av respondenterna har givetvis påverkat utfallet av intervjuerna och eftersom vi endast intervjuade tre elever blev varje respondents svar avgörande för vårt resultat. Tillsammans med elevernas lärare valde vi att intervjua de elever som dels hade möjlighet att reflektera över våra frågor och dels representerade tre olika "elevtyper".

Då vi har gjort en kvalitativ studie kan vi inte generalisera tolkningarna av intervjusvaren och därför inte heller påstå att vår litteraturstudies fokusområden är de viktigaste inslagen i *alla* individintegrerade särskoleelevers skolsituation. Våra fokusområden har dock för just dessa elever varit viktiga att belysa och vi har därför valt att låta detta perspektiv styra vår litteraturstudie.

Vi inser att våra subjektiva tolkningar av svaren varit avgörande för urvalet av litteratur men anser att detta är ofrånkomligt då man vill lyfta fram ett elevperspektiv på det sätt vi velat göra. Tillgången på litteratur i ämnet integrering är stor. Främst belyses ämnet dock utifrån ett socialt perspektiv med tyngdpunkt på fysisk och social integrering. Vi har funnit att arbetsmiljön starkt kopplas samman med den sociala miljön i litteraturen och har därför läst texterna med utgångspunkt i de två fokusområdena. Samma texter har alltså ibland kunnat bidra till båda fokusområdena beroende på hur vi har tolkat texterna och vilket perspektiv vi har tagit vid läsningen.

Att göra en litteraturstudie utifrån ett visst anser vi vara viktigt eftersom mycket finns skrivet inom ämnet och en egen undersökning hade inte gett samma resultat. På så vis anser vi att studien får ett större djup och den samlade kunskapen kan leda fram till nya insikter i ämnet individintegrering. Man kan också se en viss problematik i att litteraturen är så omfattande då det varit både tidskrävande och ibland svårt att sovra i materialet. Ur detta perspektiv kan man också diskutera vilka aspekter vi valt att fördjupa i vår studie eftersom vi tvingats begränsa oss. Ämnet individintegrering kan med lätthet beskrivas och diskuteras i oändlighet.

7.2 Slutdiskussion

Då vi valt att göra en kvalitativ studie där vi tolkat tidigare forskning har vi inte utkristalliserat några generella resultat angående individintegrerade särskoleelevers skolsituation. Studien har dock öppnat upp för många intressanta perspektiv som är värda att diskutera.

7.2.1 Konsekvenser av individintegrering

I dagens konkurrensbaserade, nyttoinriktade och prestationsfixerade samhälle kan det vara svårt för personer med utvecklingsstörning att få en självklar deltagande roll i gemenskap med andra (Orlenius, 2001). I dagens samhälle är det svårt att nå visionen om allas lika rätt och värde då till exempel reklam och media förstärker föraktet mot svaghet och man kan på många håll i Sverige se ett alltmer segregerat samhälle växa fram. Denna segregering gör att personer med en utvecklingsstörning får allt svårare att socialiseras in i samhället. För att motverka detta kan integrering av särskoleelever i de tidigare grundskoleåren ses som en nödvändighet. Att möta människor med olika förutsättningar tror vi kan påverka omgivningens attityder positivt och öka acceptansen för dem som anses avvika i samhället. Man kan dock diskutera om man enbart genom mötet med människor ökar sin förståelse för andras situation och vi har i vår studie kunnat se att så inte alltid är fallet. Vi tror att den förståelse och acceptans som är nödvändig i en strävan efter ett jämställt samhälle nås först när man arbetar aktivt mot en förändring av attityder och värderingar. Vad ett jämställt samhälle innebär kan också diskuteras då vi anser att synen på och strävan efter ”det normala” aldrig får ses som det enda rätta. I jakten på ”det normala”, eller det genomsnittliga, är det lätt hänt att vi inte ser människors olikheter som tillgångar utan som hinder samt att de personer som inte har möjlighet att nå normen stigmatiseras och utesluts. När man individintegrerar elever är ett av målen att de till viss del ska normaliseras för att de senare ska kunna ta en aktiv del i samhället. Att dessa individer ska normaliseras kan ses som oundvikligt men vi anser att det är viktigt att man inte bortser från att värdesätta olikheterna.

I likhet med att det finns olika syn på människors möjlighet att delta i samhället finns det också olika syn på hur, och om, särskoleelever ska integreras i grundskolan. Hill och Rabe (1994) menar att det inte är en självklarhet att de båda skolformerna kan samarbeta då det finns en osynlig mur mellan dem. Detta kan vara ett hinder men bör inte ses som en anledning till minskad samvaro mellan särskola och grundskola, anser vi.

Många som fördjupat sig i ämnet individintegrering konstaterar att man inte alltid når det önskade resultatet och ökad delaktighet utan att integreringen istället leder till ett stärkt utanförskap och social exkludering. Emanuelsson (2001), Hill och Rabe (1994) m fl hävdar att individintegreringen ibland kan leda till att individen inte mår bra av den och utvecklar en negativ självbild. Vi anser att det är viktigt att ställa sig frågan *för vem* integreringen sker och *varför*. Eftersom den integrerade individen är i en känslig situation är det också viktigt att den är delaktig i avgörandet om hur individintegreringen ska ske. Av erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har vi sett att integreringen i stor utsträckning genomfördes på elevernas premisser. Vi har uppmärksammat att eleverna är positivt inställda till integreringen. De upplevde inte att kraven var för höga eller att de var tvungna att arbeta i grundskoleklassen. Att eleverna i så stor utsträckning själva fick avgöra hur skoldagen skulle se ut kan dock betraktas med viss försiktighet då pedagogernas förväntningar enbart fokuserade på den sociala samvaron med eleverna i grundskoleklassen och inte på elevens egen kunskapsutveckling. Eftersom eleverna fick välja aktivitet när de var i grundskoleklassen blev de särbehandlade gentemot de andra eleverna i klassen, något som kan leda till stigmatisering. Många menar dock att detta inte alltid är negativt då

särskoleelevers förutsättningar kräver ett särbehandlande om de ska få samma möjlighet att utvecklas.

7.2.2 Delaktighet

Att vara aktivt deltagande i en grupp är viktigt för den sociala gemenskapen. Att kunna påverka sin situation anser vi vara en mänsklig rättighet men vi tror tyvärr att personer med utvecklingsstörning ofta berövas denna rätt då man inte anser att de har samma förutsättningar att fatta beslut. Tankarna om att alla ska delta i skolan och samhället vilar på den demokratiska värdegrund som ger *alla* rätt till ett värdigt liv. Individintegrerade särskoleelevers möjlighet att påverka sin situation och aktivt delta som en naturlig del i helheten är långt ifrån självklar i praktiken men vi anser att de, liksom alla andra elever, ska ha ett inflytande över sin skolgång. Anledningen till att detta inte är självklart kan vara att de individintegrerade eleverna är en minoritetsgrupp på skolan vars rättigheter vi alla måste värna om. Att verksamma pedagoger har denna insikt, och inte undervärderar särskoleelevernas förmåga att delta och reflektera över sin situation, tror vi är utgångspunkten om man vill nå visionen om "en skola för alla".

Att eleven ska kunna påverka sin skolsituation är självklart, något som även påpekas i styrdokumentet, och borde därmed gälla även de individintegrerade eleverna. Det kan dock vara svårt att avgöra hur stor delaktighet som är att föredra för elevens bästa. Om målet med individintegreringen är elevens sociala utveckling kan vi se att integreringen kan ske mer på elevens premisser än om målet gäller elevens kunskapsutveckling. I vår studie kan vi konstatera att det sociala perspektivet på individintegrering är vanligare förekommande än att kunskapsutvecklingen och arbetsmiljön fokuseras. Detta tror vi leder till att kraven och förväntningarna på särskoleeleverna är relativt låga och sällan utmanande. Som ett led i normaliseringen borde man ju också ställa samma krav på alla elever. Då detta, i många fall inte är möjligt på grund av elevens utvecklingsstörning och på grund av att dessa elever följer särskolans kursplan, anser vi att man inte kan sträva efter "äkta" normalisering, som är en extrem tanke, och innebär att alla ska behandlas lika i gruppen. Tideman (2000) menar att normalisering av personer med en utvecklingsstörning å ena sidan, kan höja självkänslan och förbättra synen på dem men att det å andra sidan kan leda till en känsla av otillräcklighet hos individen då kraven kan bli svåra att uppnå. Tidemans slutsats är dock att jämlikhetssträvanden är viktiga och att alla bör ingå i dem. Han menar vidare att normalisering inte behöver innebära att alla ska behandlas lika. Generellt om strävan efter normalisering, kan sägas att det inte alltid är positivt för individen, varken när det gäller den individintegrerade särskoleeleven eller grundskoleeleven eftersom det inskränker individens utveckling och egenskaper. Denna strävan efter att bli så "normal" som möjligt anser vi motarbetar ett samhälle präglad av mångfald och olika personers unika egenskaper.

7.2.3 För och emot individintegrering

Att elever stämplas som annorlunda och avvikande ses av många som det starkaste argumentet mot individintegrering (Gustavsson, 2001). Den sociala exkludering dessa individer riskerar att utsättas för kan få stora negativa konsekvenser för självuppfattningen och leda till ett stärkt utanförskap. Det är otroligt viktigt att vara medveten om denna eventuella konsekvens eftersom de individintegrerade eleverna kan vara utsatta i sin position i gruppen. Pedagogens medvetenhet och inställning blir här avgörande för hur eleverna socialiserar och blir en del av gruppen. Utgångspunkten för lyckad individintegrering anser vi vara aktiva ansträngningar från de berörda pedagogerna för att eleven ska bli en del i

gemenskapen. Undersökningar har dock visat att man på många skolor inte vidtar tillräckligt med åtgärder för att alla elever ska känna den rätta gemenskapen (Rosenqvist, 2000). Ett aktivt arbete med gruppen innebär att man uppmärksammar även de ”osynliga” eleverna och gör dem, utifrån deras förutsättningar, till en del av gruppen.

7.2.4 Den sociala miljön

En av anledningarna till individintegrering är att särskoleeleverna ska få möjlighet att socialisera med andra barn. Att ha ett umgänge i skolan som man även har tillgång till på sin fritid tror vi hjälper vänskaper mellan elever att grundläggas och utvecklas. Det är viktigt att särskoleelevens självupplevelse inte domineras av utvecklingsstörningen utan att individen får möjlighet att utveckla personen bakom funktionshindret. Personer med positiv självuppfattning har bättre förutsättningar att lyckas i sociala samspel än vad personer med negativ självuppfattning har och det är därför viktigt att ge alla elever möjlighet att utvecklas i denna riktning. Stensaasen och Sletta (2000) menar att gruppens betydelse är stor för hur särskoleeleven uppfattar sig själv och att arbeta för ett positivt klimat i gruppen är oerhört viktigt. Pedagogens inverkan på gruppen är stor och vi tror att det är viktigt att den vuxne är medveten om de egna attityderna och värderingarna då dessa smittar av sig på eleverna. För att förändra ett negativt förhållningssätt bland eleverna anser vi att det är viktigt med ett öppet och tillåtande klimat där eleverna uppmuntras att diskutera sina värderingar. De normer och regler som gäller i gruppen kan många gånger vara outtalade och vi tror att det därför är viktigt att pedagogen är speciellt medveten om dessa för att få en förståelse för de elever som agerar på ett avvikande sätt.

7.2.4 Arbetsmiljön

Många forskare har kunnat konstatera att särskoleelever utvecklas bäst i en liten undervisningsgrupp (Asplund Carlsson m fl, 2001). Vi tror att det är viktigt att elever får arbeta i olika gruppkonstellationer eftersom det stärker både klimatet i gruppen och den egna individen. Att göra medvetna gruppindelningar anser vi vara en viktig del av pedagogens arbete då det kan öppna upp för nya relationer. De intervjuade eleverna uppgav att de helst arbetade i de små grupperna där deras närmsta kompisar fanns. Precis som Stensaasen och Sletta (2000) påpekar kan man härleda elevernas samspel till teorier om social jämförelse. När eleverna väljer den lilla gruppen tror vi att det dels beror på de nära kompisrelationerna och dels på att de då kan jämföra sig med andra elever på samma kunskapsnivå som de själva, eller med de sämre presterande eleverna. De individintegrerade eleverna väljer oftast att leka när de är i den stora grundskoleklassen, detta tycker vi är ett tecken på att de inte vill jämföra sig med de ”duktigare” eleverna när det gäller skolarbetet. Att ofta uppleva att man är ”sämst” tror vi kan vara skadligt och vi anser att det därför är viktigt att eleverna själva ges möjlighet att påverka sin arbetssituation så att inte denna situation uppstår.

Hur arbetsmiljön utformas påverkas av den syn skolan har på elevens svårigheter. De värderingar och normer som genomsyrar skolan påverkar ramarna för undervisningen menar Haug (1998). Att utgå från individens brister får konsekvensen att lösningen blir kompensatorisk och att eleven särbehandlas genom extra resurser, i form av till exempel en assistent. Att istället försöka finna lösningen i helheten innebär att omgivningen anpassas så att elevens svårigheter begränsas och möjligheten till utveckling blir större. I dagens skola tror vi att de kompensatoriska lösningarna är vanligast vilket beror på svårigheterna att forma miljön så att den är ideal för alla elever. Trots svårigheterna tror vi att man bör sträva efter ett helhetstänkande kring svårigheterna eftersom detta synsätt då kan genomsyra hela

verksamheten. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de sociala aspekterna belyses oftare när man talar om individintegrering vilket för oss är ganska motsägelsefullt då Lpo94 snarare fokuserar på kunskapsmål än på sociala mål. Vi efterlyser därför att de sociala målen får större utrymme i styrdokument då det är en viktig del för förutsättningarna att tillägna sig kunskap.

7.2.5 Ett jämlikt samhälle

Det finns idag inga klara ramar för hur visionen om "en skola för alla" ska se ut i praktiken (Assarson, 2007) vilket lämnar mycket fritt tolkningsutrymme för de enskilda skolorna. Om man väljer att tolka "en skola för alla" ordagrant får det konsekvenser för hur man anser att verksamheten ska se ut. Vi tror dock att detta synsätt kan få oönskade effekter i form av att särskoleeleverna osynliggörs istället för att de görs till en aktiv del av helheten. Att däremot sträva efter att göra *funktionshindret* osynligt kan leda fram till en integrerad verksamhet vars miljö är anpassad så att alla individers behov tillgodoses. Om integrering är ett ideal för mänskliga samspel på så vis att alla är delaktiga i en gemenskap är självfallet också gemensam undervisning det ideala. Ett förslag som enligt Rosenqvist (i Rabe & Hill red., 2001) skulle främja gemensam undervisning är att målen för undervisningen sätts upp utifrån elever i svårigheter. Om varje elev ses som en resurs i skolarbetet och i gruppgemenskapen kan det ge utökade möjligheter till integrering.

Trots att de flesta av oss kan vara överens om att alla människor är lika värda finns det en hel del i samhället som pekar på att detta synsätt långt ifrån genomsyrar vårt sätt att vara. Emanuelsson (i Rabe & Hill red., 2001) menar att det är motsägelsefullt att vi fortfarande pratar om integrering då det är det mest tydliga beviset för att det inte är självklart att alla människor har ett lika värde eller räknas till samma helhet. Om man betecknar någon som integrerad är då detta snarare ett tecken på hans eller hennes isolerade situation eftersom man pekar ut någon som avvikande från den vanliga normen. Strävan efter ett jämlikt samhälle kan alltså se mycket olika ut beroende på hur vi definierar jämlikhet och lika värde.

Att integrera personer med utvecklingsstörning i skola och i samhället är något man strävar efter idag för att alla lika rätt och värde ska uppnås. Vi anser dock att det är viktigt att vara medveten om att det inte alltid är individen som sätts i fokus när man talar om individintegrering utan att det kan vara en stadsdels eller en skolas rykte som är det centrala. I denna diskussion är det viktigt att höja blicken och se hur framtiden och möjligheterna ser ut för de individintegrerade eleverna i ett längre perspektiv. Ett stort problem för dessa individer är att de inte tilldelas betyg, något som innebär stor begränsning när det gäller eftergymnasiala studier. Redan i högstadiet blir segregeringen tydligare och vi tycker att man bör arbeta med ett helhetsperspektiv kring varje elev som individintegreras för att möjligheterna att delta i samhället på samma villkor som alla andra ska bli verkliga.

Vårt syfte med studien var att, från ett visst elevperspektiv, studera hur individintegrering av särskoleelever i grundskolan lyfts i tidigare forskning, och vi anser att vår studie svarar väl till det syftet. Under arbetet med uppsatsen har vi fått stor kunskap om individintegrering och insett vikten av att väl fungerande samarbete mellan de olika skolformerna om man vill uppnå integrering på goda grunder. Emanuelsson (2001) menar att om segregation blir en större fördel än integrering behöver man fråga sig om vem som är handikappad – individen eller samhället. Dessa kloka ord avslutar vår litteraturstudie.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Ämnet individintegrering är brett och omfattningen på den tidigare forskningen är stor, vilket gör att det finns goda förutsättningar att fortsätta studera ämnet. Under arbetets gång har många intressanta perspektiv uppstått som har gett inspiration till fortsatt forskning. Vi har ju valt att försöka problematisera individintegrering ur ett elevperspektiv och fokuserat på den sociala miljön och arbetsmiljön. En intressant aspekt vore att studera individintegrering ur ett pedagog- eller föräldraperspektiv.

Under arbetet med uppsatsen har vi läst att grundskoleeleverna kan få välja att undervisas i särskolan men med grundskolans kursplan, vilket var något nytt för oss och delvis överraskande. Ytterligare ett förslag till fortsatt forskning vore att studera just detta fenomen och om det över huvudtaget existerar.

8. Referenser

Litteratur

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur

Asplund Carlsson, M, Pramling Samuelsson, I & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Skolverket.

Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola

Dysthe, O. (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning i ett historiskt och internationellt perspektiv*. Natur och Kultur

Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/Inkludering i svensk skola*. I: Tøssebro, J. (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson, I. (2001). *Integrering – bevarad normal variation i olikheter*. I: Rabe, T & Hill, A. (red.) (2001) *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. Lund: Studentlitteratur

Gustavsson, A. (2001). *Integrering som motkultur. Erfarenheter från den första integreringsgenerationen*. I: Rabe, T & Hill, A. (red.) (2001) *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. Lund: Studentlitteratur

Göransson, K, Roll-Pettersson, L, Stéenson, A-L, Stenhammar, A-M. & Thorsson, L. (2000) *Om alla är lika skulle det inte vara roligt – att bygga en skola, samverkan mellan särskola och grundskola*. FUB:s stiftelse.

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

Hill, A. & Rabe, T. (1994). *Barns syn på andra barn – en studie av barns socialisation av attityder och värderingar av andra barn med särskild tonvikt på barn med funktionshinder*. Göteborgs Universitet. Rapporter från institutionen för pedagogik.

Hill, A. & Rabe, T. (1991). *Hur har dom det nu? En uppföljning av en grupp psykiskt utvecklingsstörda tonåringar och ungdomar med avseende på skola och fritid*. Göteborgs Universitet. Rapporter från institutionen för pedagogik.

Kinge, E. (2000): *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur

- Lindblad, S. & Sahlström, F (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Rabe, T. (2001). *Integrering betraktad ur ett socialisationsperspektiv*. I: Rabe, T & Hill, A. (red.) (2001) Boken om integrering – idé, teori, praktik. Lund: Studentlitteratur
- Regeringskansliet (2002). *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet
- Rosenqvist, J. *Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder*. I: Tideman, M. (red.) (2000). Perspektiv på funktionshinder och handikapp. Lund: Studentlitteratur
- Rosenqvist, J. (2001). *Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder*. I: Rabe, T & Hill, A. (red.) (2001) Boken om integrering – idé, teori, praktik. Lund: Studentlitteratur
- Skolverkets rapport 216. (2002). *I särskola eller grundskola*.
- Statens offentliga utredningar (2003). *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carbeck-kommittén. (SOU 2003:35)
- Statens offentliga utredningar (2004). *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. (SOU 2004:98)
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (2000). *Grupprocesser – om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och Kultur
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Uneskorådet (2001). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 1/2001
- Tideman, M, Rosenqvist, Lansheim, B, Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen – om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola
- Tideman, M. (2004). *Socialt eller isolerat integrerad?* I: Tøssebro, J. (red.) (2004). Integrering och inkludering. Lund: Studentlitteratur
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur
- Tideman, M. (1998). *I gränlandet mellan grundskola och särskola – intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Högskolan i Halmstad

Trillingsgaard, A, A.Dalby, M.& R.Østergaard, J. (1999). *Barn som är annorlunda – hjärnans betydelse för barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur

Tøssebro, J. (2004). *Introduksjon*. I: Tøssebro, J. (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. *Läroplanen för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Statens skolverks författningssamling (SkolFS) 2006:23

Utbildningsdepartementet. *Skollagen 1985:1100*. Statens författningssamling (SFS)

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

Östman, L. (2000). *Handikapperspektiv på etik*. I: Tideman, M. (red.) (2000). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund: Studentlitteratur

Internet

Regeringskansliet. *FN:s Standardregler för funktionshindrade*

Texten hämtades på www.sweden.gov.se/sb/d/1928/a/18527 2007-05-15

Skolverket. *Särskolan och särvux*

Texten hämtades på www.skolverket.se/sb/d/673#paragraphAnchor1 2007-05-07

FUB. *Sociala och psykosociala problem bland utvecklingsstörda*

Texten hämtades på www.umea.fub.se/kunskapsmappar/mapp1964.shtml 2007-05-17

Bilaga 1

Checklista för intervjuer

Vi har valt att intervjua de individintegrerade eleverna utifrån öppna intervjufrågor. Intervjun ska ha formen av ett samtal och frågorna nedan ser vi som en checklista över områden vi vill prata med eleverna om. Svaren vi får, får styra intervjun och checklistan blir ett stöd i samtalet med eleverna. Elevernas skilda förutsättningar kommer att styra samtalen i olika riktningar och olika frågeområden kommer bli centrala beroende på eleven. Varje fråga bör utvecklas för att svaren ska bli så utförliga som möjligt.

Genom samtalen hoppas vi få en bild av hur dessa elever har det i skolan och hur de betraktar sig själva, hur de accepteras i gruppen och hur delaktiga de är samt hur de upplever skolarbetet.

Allmänna frågor

- Vad vill du bli när du blir stor?
- Tycker du att det är roligt att gå i skolan?
- Vad brukar du längta till när du ska till skolan?
- Vad tycker du mindre om? Vad kan kännas jobbigt med skolan?
- Berätta lite om hur det är inne hos Ragnhild (grundskolan)/Jonny resp. Margareta (särskolan)? Är det roligt? Hur känns det?
- Hur känner du dig i skolan? Hur mår du i skolan?

Skolarbetet

- Vilket klassrum jobbar du bäst i?
- Vem tycker du om att sitta bredvid när du jobbar?
- Vilket ämne/lektion är roligast resp. tråkigast?
- Samtal om arbetsböcker med eleven och läraren (vilka böcker använder eleven, hur upplever den det, använder eleven andra böcker än grundskoleeleverna?)

Kompissituationen

- Vilka tycker du om att leka med i skolan? Vad brukar ni göra? Brukar ni leka alla tillsammans?
- Vilka leker du med på fritiden?
- Brukar du leka med klasskamrater när skolan är slut? Vilka leker du då med?
- Hur tycker du att en bra kompis ska vara?
- Har du någon gång känt dig utanför när ni leker? Vad gör du då?
- Blir du någon gång ledsen i skolan? Vad brukar du göra då?