



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
10 poäng

Grundsärskoleelevers integrering i grundskolan -möjligheter och hinder

*Inclusion of students with learning disabilities in
the compulsory school – possibilities and obstacles*

*” När förlusten av en medlem av en grupp känns som
ett minus, något negativt,
då är integrering i den gemenskapen på
väg att utvecklas.”
(Emanuelsson, s. 22)*

Irja Andersson
Bengt Jönsson

Malmö högskola
Lärarytutbildningen
Skolutveckling och ledarskap
Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning
Vårterminen 2006

Abstract

Andersson, Irja. & Jönsson, Bengt. (2006) Grundsärskoleelevers integrering i grundskolan - Möjligheter och hinder. (*Inclusion of students with learning disabilities in the compulsory school – possibilities and obstacles*). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, Lärarytutbildningen, Malmö högskola.

Syftet med arbetet är att undersöka vilka möjligheter respektive hinder som finns när det gäller grundsärskoleelevers integrering i grundskolan samt belysa vikten av ett bra samarbete mellan de båda skolformerna som grund för en lyckad integrering.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning kring de här frågeställningarna samt visar läsaren på vikten av de båda skolformerna ska närma sig varandra. Med hjälp av intervjuer ville vi undersöka vilka möjligheter och hinder som styr grundsärskoleelevers integrering i grundskolan. Intervjuerna genomfördes i två skilda kommuner på fyra olika skolor för att upptäcka eventuella likheter och skillnader. Vi fick både förväntade och förvånande svar men anser att våra frågeställningar besvarades. Ingen skola är den andra lik och det är uppenbart att varje skola måste utveckla integreringsarbetet utifrån sina egna unika förutsättningar.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på att en rad olika möjligheter och hinder styr integreringen och samarbetet mellan de båda skolformerna. Olika skolor har olika förutsättningar att genomföra ett integreringsarbete. Utifrån våra resultat var det möjligt för oss att utarbeta ett förslag till underlag till en handlingsplan vid grundsärskoleelevers integrering i grundskolan.

Nyckelord: ”en skola för alla”, grundsärskola, grundskola, integrering

Irja Andersson
Sandbackevägen 17
236 35 Höllviken

Bengt Jönsson
Gamla Landsvägen 50
235 99 Vellinge

Examinator: Elsa Foisack
Handledare: Ann-Elise Persson

FÖRORD

Detta arbete har varit mycket lärorikt för oss. Vi har fått kunskaper om vilka möjligheter/hinder som ligger till grund för en samverkan mellan grundskola och särskola.

Vi vill tacka Er respondenter för att ni så tjänstvilligt ställt upp på intervjuer och delgett oss Era kunskaper/erfarenheter. Våra slutsatser som vi redovisar i vårt arbete stämmer säkert inte överens med vad alla respondenter tycker, men vi är övertygade att alla respondenter har en önskan om ett bättre samarbete mellan de olika skolformerna.

Vår förhoppning är att detta arbete ska leda till fler diskussioner och ett steg närmare ”en skola för alla”.

Till sist vill vi tacka vår handledare Ann-Elise Persson. Du har visat ett stort engagemang och varit snabb med din respons på vårt arbete. Du har varit ett stort stöd för oss och vi är mycket nöjda och tacksamma för all hjälp Du har gett oss.

Vellinge den 15 maj 2006

Irja Andersson Bengt Jönsson

INNEHÅLL

1 INLEDNING	9
1.1 Bakgrund	10
1.2 Studiens begränsning	12
1.3 Delaktighet i rapporten	12
2 PROBLEM OCH SYFTE	13
2.1 Syfte	13
2.2 Frågeställningar	13
3 LITTERATURGENOMGÅNG	15
3.1 Begrepp	15
3.1.1 Skolformen särskola	15
3.1.2 En skola för alla	16
3.1.3 Normalitet och avvikelse	18
3.1.4 Integrering inkludering	18
3.1.5 Segregering	18
3.2 Styrdokument	19
3.2.1 Internationella riktlinjer	19
3.2.2 Skollagen	19
3.2.3 Läroplanen	20
3.3 Tidigare forskning	20
3.3.1 Integrering	20
3.3.2 Möjligheter för en integrerande skola	22
3.3.3 Hinder för en integrerande skola	24
3.3.4 Specialpedagogens roll i den integrerade skolan	26
3.3.5 Framtiden för en integrerande skola	27
3.3.6 Sammanfattning	29
4 TEORI	31
4.1 Interaktionistisk teori	31
4.2 Sociokulturell teori	31
4.3 Utvecklingsekologisk teori	32
4.4 Ramfaktorteorin	33
5 METOD	35
5.1 Allmänt om metod	35
5.2 Metodval	36
5.3 Pilotstudie	37
5.4 Undersökningsgrupp	38
5.5 Genomförande	38
5.6 Databearbetning	38
5.7 Tillförlitlighet	39
5.8 Etik	40

6 RESULTAT	41
6.1 Inledning	41
6.2 Samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan	41
6.2.1 <i>Pedagoger</i>	41
6.2.2 <i>Elever</i>	42
6.2.3 <i>Vad de olika skolformerna kan lära av varandra.</i>	43
6.3 Syftet med samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan	44
6.4 Särskolans fysiska placering	46
6.5 Möjligheter som styr samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan	47
6.5.1 <i>Kursplan</i>	47
6.5.2 <i>Skolledning</i>	47
6.5.3 <i>Integrering</i>	48
6.6 Hinder som styr samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan	48
6.6.1 <i>Lokaler</i>	48
6.6.2 <i>Kursplan</i>	49
6.6.3 <i>Skolledning</i>	49
6.6.4 <i>Dokumentation</i>	50
6.6.5 <i>Integrering</i>	51
6.7 Förbättrat samarbete mellan de båda skolformerna	53
6.7.1 <i>Lokaler</i>	53
6.7.2 <i>Kursplan</i>	53
6.7.3 <i>Skolledning</i>	53
6.7.4 <i>Elevplacering</i>	54
6.7.5 <i>Integrering</i>	54
7 ANALYS AV RESULTAT	57
7.1 Inledning	57
7.2 Därför svarar informanterna som de gör	57
7.3 Likheter i svaren	57
7.4 Förvånande svar enligt vår förståelse	58
7.5 Möjligheter i arbetet med integreringen	58
7.6 Hinder i arbetet med integreringen	59
7.7 Förslag på förbättringar	60
7.8 Specialpedagogens roll vid integreringsarbetet	61
8 UNDERLAG TILL HANDLINGSPLAN	63

9 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	65
9.1 Sammanfattning	65
9.2 Diskussion	66
9.2.1 <i>Möjligheter för samverkan i den integrerade skolan</i>	66
9.2.2 <i>Hinder för samverkan i den integrerade skolan</i>	67
9.2.3 <i>Samverkan</i>	68
9.2.4 <i>Fysisk placering</i>	69
9.2.5 <i>Specialpedagogens roll i den integrerade skolan</i>	70
9.2.6 <i>Visioner</i>	71
10 FORTSATT FORSKNING	73
REFERENSER	75
BILAGOR	79

1 INLEDNING

Vårt arbete handlar om vilka möjligheter och hinder som finns när det gäller grundsärskoleelevers integrering i grundskolan.

Begreppet integrering står för något som ska hända i grupper och i gemenskapsformer människor emellan. Som målsättning är det processer som berör och gäller för alla de sammanhang där integrering förväntas växa fram, om möjligt så långt att alla blir behandlade som likvärda och helt och fullt delaktiga i gruppens gemenskap (Emanuelsson, 1996, s. 17).

En av våra målsättningar med studien är att belysa vikten ett bra samarbete som är grunden till en lyckad integration.

Integrationsutredningens delbetänkande (SOU; 1980:34) menar att eleven kan endast sägas vara i verklig mening integrerad i en grupp, då han/hon kan etablera sociala relationer, få språklig stimulans, ha rika möjligheter till kommunikation, kan känna trygghet och bli accepterad höra till. Allt annat är skolplacering.

Vi undrar vad som krävs för att en samverkan/integrering mellan grundsärskola och grundskola ska fungera tillfredställande för båda parter. Vi vill veta hur pedagogerna i de olika verksamheterna ser på frågan och vilka tankar de har om hur vi ska nå fram till ett bättre samarbete mellan de olika skolformerna.

Under vår utbildning har flera föreläsningar av Jerry Rosenqvist inspirerat och bidragit till våra tankar kring detta examensarbete.

Visionen om "En skola för alla" är något som det stora flertalet förmodligen tycker är bra och eftersträvansvärd. Vi undrar dock hur visionen omsätts i praktiken. Den beskrivs tydligt i Salamancadeklarationen (Unesco, 1996) men frågan är hur skolan ska arbeta för att nå dit. Vi anar en osäkerhet om hur utvecklingen ska drivas och vilken målsättningen är. Enligt Lpo 94 (1998) är det rektors ansvar att informera skolpersonalen om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen. Detta är bara en av flera anledningar till den dåliga förankringen av "en skola för alla" ute på fältet.

Integreringsfrågorna rörande människor med funktionshinder har pågått i flera decennier bl.a. därför att det fortfarande inte är självskrivet att alla människor har samma värde och rätt till full delaktighet och jämlikhet.

Emanuelsson (1996) skriver:

Integration som mål är därför en konsekvens av en demokratisk människosyn som bl.a. ser olikheter människor emellan mer som en tillgång för det gemensamma bästa än som orsaker till problem och svårigheter (s. 11).

Det är viktigt att öppna upp en diskussion mellan grundsärskolan och grundskolan så att pedagogerna får tillfälle att utveckla forum för såväl pedagogiska som värdegrundsfrågor.

Vi ställer oss även frågan om det ute på skolorna finns dokument som styr en eventuell integrering och anser att det finns ett behov av konkreta åtgärder till stöd och hjälp i processen.

Vår förhoppning är att vi i vår undersökning kommer att erhålla värdefulla synpunkter och åsikter som vi kan använda oss av vid utarbetandet av ett förslag till handlingsplan för grundsärskoleelevers integrering i grundskolan.

1.1 Bakgrund

Vad innebär begreppet ”en skola för alla”?

En skola där elevers olikheter ska ses som en möjlighet snarare än ett hinder?

Orlenius (2001) påpekar följande:

Om ett demokratiskt samhälle ska överleva och utvecklas, måste en hörnsten vara en djup respekt för svaghet. Vidare måste varje människa ses som ett mål i sig och inte som ett medel (s. 104).

Var befinner sig grundsärskolan i detta sammanhang?

Vi är två studerande på specialpedagogutbildningen som båda arbetar inom sarskolan. Vår erfarenhet spänner sig mellan förskola/fritidshem, grundskola och sarskola. Vi talar mycket kring begreppen integrering och inkludering.

En fungerande samverkan mellan grundsarskola och grundskola är enligt vårt förmenande av yttersta betydelse.

Varför samarbetar somliga grundskolor och grundsarskolor medan andra inte gör det? Vår erfarenhet är att det finns mycket okunskap och rädsla på fältet. De olika yrkeskategorierna har svårt att finna varandra och samarbetet kan för somliga kännas som påtvingat och som en ytterligare arbetsbelastning. Vi anser vidare att ledningen på skolan spelar en viktig roll och hela tiden medvetet måste föra utvecklingsarbetet framåt.

Finns det handlingsplaner eller andra styrdokument när det gäller samverkan mellan sarskola och grundskola?

I vår yrkeserfarenhet från särskolan har ingen av oss stött på något styrdokument i någon form.

Det finns ingen universallösning utan varje skola måste utarbeta något som passar just den. Det vore dock bra om det fanns någon sorts underlag som man sedan kunde utforma till en modell på den egna skolan.

Vi har också diskuterat vilken betydelse särskolas fysiska placering har för integreringen mellan de olika skolformerna.

Hur tänker våra politiker när de fattar besluten om var särskolan ska vara placerad? Om särskolan är lokalintegrerad på själva grundskolan skulle kanske detta bidra till att ge skolformerna samma status.

Särskoleleverna skulle få möjligheter att bygga upp sociala kontakter med elever utanför särskolan och eleverna på grundskolan skulle lära sig att människor är olika och har olika förutsättningar.

De synsätt och de värderingar som råder i samhället speglar hur vi behandlar de svaga. Utvecklingen kan ske i riktning antingen mot integrering eller mot segregering.

Skolan måste tänka på vilket synsätt och vilka värderingar som förmedlas till elever, föräldrar och övriga i samhället. Skolpersonalen representerar faktiskt makten i samhället när de medverkar i såväl integrerings- som segregeringsprocesser.

Under en föreläsning ställde J. Rosenqvist (Personlig kommunikation, 2005-09-13) frågan: ”Är det medvetet eller omedvetet vi fostrar våra elever inom särskolan till underkastelse?”

Alla är olika men måste få samma chans att utvecklas på sina egna villkor.

När man sammanför elever med olika förutsättningar i grupper eller olika grupper men sida vid sida kan man upptäcka, förstå och utmana de olikheter som finns. Genom kunskap och förståelse hos alla pedagoger som arbetar i skolan anser vi att man kan bygga en bro mellan särskolan och grundskolan.

Vårt samhälle behöver en gemensam människosyn och som vi ser det kan skolan utgöra ett avstamp i rätt riktning.

Vi ser fram emot att arbeta vidare med denna problematik då dessa elever, deras skolform och framtid speciellt intresserar oss.

Det ska bli intressant att jämföra våra egna erfarenheter med våra nya kunskaper som vi erhållit genom litteratur och att höra de intervjuade pedagogernas tankar och upplevelser.

Rabe och Hill (1996) skriver följande:

Egentligen är det lite motsägelsefullt att vi fortfarande efter så lång tid över huvud taget behöver tala om integrering. Att så är fallet är det mest tydliga beviset på att det fortfarande inte är självskrivet att alla människor har ett likavärde eller räknas till samma helhet (s. 7).

1.2 Studiens begränsning

Integreringsarbetet är ett stort och vidsträckt fält att arbeta inom. Vi har medvetet valt att beskriva mötet mellan särskolan och grundskolan utifrån grundsärskolans perspektiv och inte träningskolans. Vi kommer att koncentrera vår studie till samarbets- och samverkansformer mellan skolår 4-9. Vi strävar efter ett helhetsperspektiv och kommer därför inte att ha ett separat avsnitt om särskolans historik. Denna kommer istället att återfinnas under de olika rubrikerna i kapitel 3. Det har redan skrivits och forskats mycket kring särskolans historik och vi tänker inte fördjupa oss i historiska betraktelser. Det är viktigare att se framåt. I arbetet kommer därför endast att återges delar av särskolans historik som vi anser nödvändiga för att kunna tillgodogöra sig denna undersökning.

I vårt eget textmaterial kommer vi genomgående använda begreppet integrering. När andra ord med liknande innebörd används så är det vid citat eller referenser för att hänvisa till författaren.

1.3 Delaktighet i rapporten

Vid utarbetandet av denna rapport har vi båda varit delaktiga i lika hög grad.

2 PROBLEM OCH SYFTE

2.1 Syfte

Vårt syfte är att undersöka vilka möjligheter och hinder som finns när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan.

2.2 Frågeställningar

Frågeställningar vi vill ha svar på i undersökningen är:

- Hur ser samverkan särskolan och grundskolan ut, mellan eleverna men även mellan pedagogerna?
- Vilket är syftet med samverkan?
- Vilka möjligheter styr samverkan mellan särskolan och grundskolan?
- Vilka hinder styr samverkan mellan särskolan och grundskolan?
- Vilken betydelse anser man att särskolans fysiska placering har när det gäller integreringen med grundskolan?
- Hur kan man arbeta för ett ev. bättre samarbete mellan de båda skolformerna?

För att nå vårt syfte kommer vi att utgå ifrån frågeställningarna ovan och intervjua olika pedagoger verksamma i grundskola respektive grundsärskola samt ta del av deras eventuella dokument.

3 LITTERATURGENOMGÅNG

3.1 Begrepp

Följande begrepp är relevanta för ämnet.

Vi redogör för vad som står kring vårt ämne i styrdokumentet och andra internationella dokument.

3.1.1 Skolformen särskola

Utbildningen för samtliga barn och ungdomar styrs idag av en gemensam skollag. Denna fastslår att hänsyn skall tas till elever med särskilda behov.

Kommunerna tog över huvudmannskapet för särskolan 1996 (Göransson, Stéensson, Roll-Pettersson, Stenhammar & Thorsson, 2000).

Skollagen 5 kap. 5§. För barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan och gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda finns särskolan (Frylestam och Johansson, 1999, s. 27).

I Skollagen (SFS, 1998:1100) 6:e kapitel 3§ beskrivs skolformen särskola. Den obligatoriska särskolan (7-16 år), som är nioårig ger en möjlighet till ett frivilligt tionde år omfattar träningskola och grundsärskola.

I grundsärskolan går elever som på grund av en lindrig utvecklingsstörning ej bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapsmål. Grundsärskolan motsvarar den vanliga grundskolan med ungefär samma ämnen men anpassar omfattning och svårighetsgrad till elevernas förmågor (Tideman, 1998).

Innan en elev kan skrivas in i särskolan ska bör följande utredningar eller bedömningar göras. SKOLFS 2001:23 beskriver dessa enligt följande;

Pedagogisk utredning

Syftet med den pedagogiska utredningen är att ge svar på frågan om barnet har förutsättningar att nå kunskapsmålen i grundskolan. Baserad på observationer över tid bör den ge en allsidig och realistisk bild av barnets förutsättningar och möjligheter att nå kunskapsmålen.

Kommunen bör ha rutiner för den pedagogiska utredningen för att underlätta arbetet och säkerställa ett fullgott utredningsresultat.

Av utredningen bör det tydligt framgå vilka insatser som förskoleverksamheten/förskoleklassen/skolbarnsomsorgen/skolan gjort för att anpassa verksamheten till barnets behov samt vilka resultat som följt av dessa insatser.

Den pedagogiska utredningen ska tydliggöra om alla adekvata pedagogiska insatser och anpassningar, som kan krävas i grundskolan, verkligen är prövade och om barnets förmåga att nå grundskolans kunskapsmål är otillräckliga.

Utredningen bör utföras av de pedagoger som bäst känner barnet och dess pedagogiska situation. Personal med specialpedagogisk kompetens utgör en viktig resurs för kartläggningen av vilka svårigheter barnet har och orsakerna till dessa.

Psykologisk utredning

Psykologutredningen syftar till att beskriva barnets kognitiva förmåga.

Utredningen innefattar en redogörelse av barnets utveckling fram till den aktuella tidpunkten, en bedömning av barnets kognitiva förmåga via begåvningsstest och andra professionellt vedertagna bedömningsinstrument samt psykologens slutsatser utifrån sin analys av bedömningsunderlaget. Analys och resultat bör relateras till en beskrivning av barnets beteende. Om analysen visar att misstanke om utvecklingsstörning föreligger men tveksamhet råder, bör underlaget om möjligt kompletteras.

Medicinsk utredning

Den medicinska utredningen syftar till att ge en bild av barnets hälsa samt så långt möjligt klargöra medicinska orsaker till barnets svårigheter och vad dessa kan innebära för barnets fortsatta utveckling.

I förekommande fall bör utredningen fastställa om det i enlighet med 1 kap. 16 § skollagen föreligger betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom samt autism eller autismliknande tillstånd.

Social utredning

Den sociala utredningen syftar till att komplettera underlaget. Utredningen bör visa i vad mån situationen i hemmet eller i övrigt utanför skolan kan ge ytterligare förklaring av betydelse när det gäller barnets förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

3.1.2 "En skola för alla"

Enligt Lpo-94 skall skolan främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Skolan skall också gestalta och förmedla värden som solidaritet med svaga och utsatta.

Ideologin om en skola för alla, i den meningen att man inte skall särskilja elever med olika funktionshinder från andra elever, utvecklades framför allt i början av 1960-talet då man började tala om normalisering och integrering. En skola för alla har sedan dess utvecklats till att bli ett av de centrala politiska målen för svensk skola (Skolverket, 2002, s. 21).

Enligt Lpo 94 ska alla elever få tillgång till inkludering och gemenskap. ”En skola för alla” definieras som en skola där alla får samma möjlighet till delaktighet, jämlikhet och där alla får en likvärdig utbildning. Så få elever som möjligt ska segregeras. Den som har rätt till särskilt stöd ska i första hand ges detta inom ramen för den klass eller den grupp eleven tillhör. Undervisningen i ”en skola för alla” ska anpassas till varje elevs individuella behov och förutsättningar. Eleverna ska vara delaktiga i och ha inflytande över sin skolgång. Elevers olikheter ses som en resurs och ett av målen är att på olika sätt uppmuntra eleverna till samverkan.

Enligt Haug (2000) är ”en skola för alla” en skola med en värdegrund som skiljer sig från den traditionella skolans. Den är öppen för alla, och ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla elever går i vanlig klass eller grupp och där undervisningen är anpassad efter eleven. Det är en skola där alla deltar och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar.

Det finns förhållandevis lite forskning om hur man ska arbeta i ”en skola för alla”. Haug (1998) menar att denna skola enligt skolagens tredje kapitel § 3, helt klart är segregerad. Den slår fast att psykiskt utvecklingsstörda som inte kan nå målen i grundskolan ska gå i särskolan. Författaren menar att denna paragraf utgör ett hinder och utesluter särskilt svaga grupper av elever från att samverka med alla andra elever.

Salamancadeklarationen (Unescorådets skriftserie nummer 4/1996) beskriver ”en skola för alla” som en skola som respekterar olikheter, stödjer inläringen och tillgodoser individuella behov.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst det är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader (s. 17).

Persson (1998) menar att alla barn inte kan integreras på samma villkor, utan integreringen måste individualiseras. Man måste se till varje individ där eleven får möjlighet till helt och fullt deltagande i skolan. Möjligheten till flexibla grupperingar är både nödvändigt och önskvärt i en ”skola för alla”.

Om man skapar en sådan lösning kan, enligt författaren, de individuella specialpedagogiska insatserna begränsas till den grupp som verkligen behöver det. Detta förutsätter att arbetslaget utvecklar sin kompetens och tillvaratar varandras kunskaper. Dessutom bör vi se alla barn som en resurs som bidrar med erfarenheter och upplevelser. På så sätt kan vi förändra vårt synsätt på oss själva och vår omgivning.

3.1.3 "Normalitet och avvikelser"

Rosenqvist (1996) skriver att i skolan sker bedömningen från ett normalgenomsnittsperspektiv och således endast för de "anpassade". De som avviker ger vi gärna en diagnos. Har vi då en "skola för alla"? Vad är normalt onormalt? Barns diagnos bekräftar att de inte är som andra barn. Detta skapar ett utanförskap som påverkar barnet hela livet.

Orlenius (2001) menar att alla människor är födda med lika människovärde oavsett brister. Det måste betyda att ens människovärde är kopplat till ens existens och inte till ens funktioner eller egenskaper.

3.1.4. Integrering, inkludering

Integration och integrering har debatterats mer eller mindre intensivt i snart tre decennier. Ordet integration kommer av det latinska adjektivet "integer", ett adjektiv som i sin tur är uppbyggt av motsatsprefixet "in"- och verbet "tangere", som betyder röra. Integer brukar därför på svenska översättas med "orörd, hel, odelad, jungfrulig". I dessa svenska adjektiv framstår själva ursprungsidéen med integrationen. Uttrycket säger nämligen att integration innebär något helt, något som inte kan, får eller bör delas (Rosenqvist, 1996).

Ytterligare begrepp som används i sammanhanget är inkludering, det började användas i USA i slutet av 1980-talet. Det innebär att krav ställs på skolan att aktivt anpassa skolans verksamhet så att den blir tillgänglig för alla elever. I skolan ska alla elever känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet (Persson, 2001).

3.1.5 Segregering

Rosenqvist (1996) menar att motsatsen till integrering är segregering och det betyder avskiljande eller särskiljande. Segregering kommer av latinets prefix "se" eller "sed", vilket betyder "bort", "ifrån" och substantivet "grex" (I genitiv gregis), som betyder flock.

Att segregera betyder alltså att man tar bort någon från dess naturliga hemvist, nämligen den flock denna tillhör. Segregation beskriver ett inbrott i en ursprunglig och nödvändig helhet (s. 28).

3.2 Styrdokument

3.2.1 Internationella riktlinjer

FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989. Artikel 28:

Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter skall de särskilt, uppmuntra utvecklingen av olika former av undervisning.

1993 antog FN:s generalförsamling ett förslag om internationella regler för människor med funktionshinder (1995). Standardreglerna är inte juridiskt bindande för FN:s medlemsländer, men de kan bli internationell praxis när flera medlemsländer använder sig av dem. Syftet med reglerna är att människor med funktionsnedsättningar har samma rättigheter och skyldigheter som andra människor i samhället. Det är myndigheternas ansvar att utbildningen för människor med funktionsnedsättning bedrivs i en integrerad del av den ordinarie utbildningen och i en integrerad miljö.

För att möjliggöra att människor med funktionsnedsättning utbildas i det ordinarie skolsystemet bör staterna tillåta flexibilitet, utbyggnad och anpassning av läroplanen. (s. 23)

Salamancadeklarationen (Unesco 1996) antogs på världskonferensen i Salamanca 1994. Konferensen anordnades av den spanska staten och Unesco och samlade ett nittiotal regeringar. Deklarationen är inte juridiskt bindande för länderna som deltog, utan en rekommendation. Även i detta dokument lägger man stor vikt vid att skolan är till för alla, olikheter ska respekteras och tillgodoses i undervisningen.

Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har grava skador och funktionshinder. Inrättandet av sådana skolor är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö och att utveckla ett integrerat samhälle (s. 15).

3.2.2 Skollagen

Hur skollagen (SFS 1985:1100) utformas beslutas av Sveriges riksdag. Den innehåller grundläggande bestämmelser om utbildningen inom alla de olika skolformerna. I skollagen anges också mål och riktlinjer för hur de olika skolformernas verksamheter ska vara utformade.

I första kapitlet i skollagen kan man läsa att alla barn och ungdomar, oberoende av deras geografiska hemvist, kön, sociala eller ekonomiska förhållanden ska ha tillgång till en likvärdig utbildning inom det offentliga skolväsendet oberoende var i landet den anordnas.

I kapitel 6, särskolan, står det att utbildningen syftar till att ge varje elev en utbildning som är anpassad efter elevens förutsättningar. Utbildningen ska så långt det är möjligt motsvara den som ges i grundskolan.

Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder, mognad och förutsättningar i övrigt (6 kap 3§).

3.2.3 Läroplanen

Med Lpo 94 (1998) fick de båda skolformerna, grundskola – särskola, för första gången en gemensam läroplan med samma mål, värdegrund och ansvarsfördelning. Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar, samt ge eleven sådan kunskap att de kan påverka, ta ansvar och vara delaktiga i sin kunskapsmässiga och sociala utveckling. Rektorn har det yttersta ansvaret för att skapa ett förhållningssätt, som sätter eleven i centrum och ger eleven de förutsättningar som behövs för en god social utveckling och demokratisk fostran så att vi kan bygga upp ett integrerat samhälle med ”en skola för alla”.

Att belöna och uppmuntra skolor som målmedvetet arbetar med integrering skulle ge positiva signaler (positiv stämpling) (Karlsudd, 2002, s. 45).

3.3 Tidigare forskning

3.3.1 Integrering

I skolan värld har man använt och använder en rad olika begrepp för att beskriva fenomenet integrering. Enligt Rosenqvist (1996) blev begrepps innebörden diffus under 1970- och 1980-talen. Integration kom att betyda i det närmaste all undervisning som inte var helt segregerad, dvs. som inte försiggick i avskild skolbyggnader för elever med funktionshinder, kom att betraktas som integration.

Integration och integrering tilldelas ibland olika innebörder. Rosenqvist menar vidare att integrering är en process medan integration kan ses som ett tillstånd. När maximalt samspel mellan, i detta fall elever i särskolan och elever i grundskolan eftersträvas blir integreringen en process.

Tideman (2002) beskriver utifrån Söder fyra aspekter eller steg som ofta används för att beskriva integrering av personer med utvecklingsstörning:

- Fysisk integrering (geografiskt närmande dvs. ex. särskolan finns i samma lokaler som grundskolan).
- Funktionell integrering (gemensamt utnyttjande av resurser som skolskjutsar, läromedel mm).
- Social integrering (att ex. särskolans elever har regelbundna och spontana sociala kontakter och upplever sig vara en naturlig del i gemenskapen i grundskolan).
- Samhällelig integrering (att vuxna med ex. utvecklingsstörning har tillgång till samma resurser som de utan utvecklingsstörning, kan påverka sin egen situation, har en aktiv arbetsroll).

Haug (1998) resonerar kring begreppet integrering i två riktningar som han kallar segregering respektive inkluderande integrering. Den första riktningen är specialundervisningens ursprung där det viktiga är att hitta den optimala lösningen för eleven. Genom sakkunnigas diagnosticeringar och värderingar av enskilda barns behov, bestäms vilken slags organisering som passar bäst för respektive barn. Utmaningen är att individualisera och kompensera så att varje barn i möjligaste mån kan anpassa sig till skolan och samhället.

Med den inkluderande riktningen, sker undervisningen inom den grupp där eleven befinner sig när svårigheterna upptäcks. Stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskap. Skillnader mellan barn ses som en naturlig del av vardagen och skolan är likvärdig inför alla elever. Särskilda behov framstår i denna riktning som en social konstruktion. Alla lärare bör därför ha utbildning för att kunna undervisa alla elever och skolan måste kunna arbeta med alla barn och deras olikheter.

Haug (1998) menar vidare att den centrala frågeställningen när det gäller integrering i fråga om undervisning och skola är om eleven ska anpassas till skolan eller om skolan ska anpassas till eleven. Läroplanens begrepp ”barn och elever i behov av särskilt stöd” ger uttryck för det senare synsättet. Genom att barn med behov av särskilt stöd istället benämns barn i behov så flyttar man fokus från barnet till omgivningen.

Emmanuelsson (1996) skriver att synen på begreppet integrering ofta har handlat om en process på individnivå. Därför är det viktigt att man utgår ifrån helheten och betonar att hela skolan har ett ansvar för att integreringen ska bli meningsfull.

Inkludering eller inklusion blir officiellt antaget genom Salamancadeklarationen (Unesco 1996). Man önskar att alla elever ska innefattas från början, istället för att arbeta för en aktiv inplacering i efterhand. Inklusion innebär att samhället skapar en skola där alla elever kan gå även elever med funktionshinder. Det är en rättighet som alla elever har att känna sig som en del i gemenskapen i skolan. Här vid lag krävs det rätt organisation, tillräckligt med personal men även kompetent personal som klarar utmaningen att möta alla elever (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson, 2004).

Det råder förstås inte full enighet i forskarvärlden om skillnaden mellan integrering och inkludering. Rosenqvist (2003) analyserar begreppen genom att se på deras ursprungsbetydelse och finner då att integrering har många positiva betydelser som inkludering saknar. Booth (1996) är kritisk mot ersättandet av integration mot inkludering. Det många tycker är viktigt oavsett vilken av benämningarna man förespråkar, är att tydliggöra skillnaden mellan 1) systemförändring kontra 2) anpassning av individer till befintliga system.

3.3.2 Möjligheter för en integrerande skola

I Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) konstateras att skolans pedagogiska verksamhet, liksom kunskapen om begåvningsstöd och dess funktion behöver utvecklas. Vidare menar kommittén att kompetensen ute på fältet bör höjas bl.a. genom att verksamma lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning bör erbjudas adekvat kompetensutveckling. Samtidigt understryker man vikten av att arbetslagen i både särskola och grundskola samt alla elevassistenter erbjuds utbildning.

Betydelsen av att personal från de båda skolformerna har ett kunskapsutbyte och känner till varandras verksamheter betonas av Göransson m.fl. (2000). De skriver att det är oerhört viktigt att våga ta in andras kunskaper och hävdar att det kommer an på oss vuxna om eleverna samverkar med varandra eller inte.

Engkvist (1999) skriver i sin rapport att för att man ska kunna ha ett fungerande arbetslag som arbetar med integrering krävs att man har ett forum för tid och möjligheter att diskutera arbetssättet. Genom tid för bearbetning och en så småningom likartad grundsyn växer ett fungerande arbetslag fram. Författaren understryker vidare att en grundläggande del i integreringen är att dela med sig av erfarenheter, resurser och kunskaper. På så sätt får alla del av "kakan".

Göransson m.fl. (2000) understryker skolledningens roll och menar att skolledningen måste vara tydlig och klargöra visionen, initiera samverkan samt ge arbetslagen goda förutsättningar att arbeta med dessa frågor.

Andersson (1996) skriver att det är varje rektors uppgift att se till att berörd skolpersonal får de resurser, den handledning och den fortbildning som behövs för att utforma en undervisning som tillfredsställer alla elevers behov.

Även i slutbetänkandet (SOU 2004:98) nämns skolledarens roll och ett av förslagen är att man ska förstärka den statliga rektorsutbildningen med specialpedagogiska perspektiv.

Attityder och värderingar och kunskaper är grundläggande för en inkluderande skola enligt Carlbeck – kommittén (SOU 2004:98). Det är därför avgörande att en kontinuerlig och levande dialog förs mellan skolledning och pedagoger men även mellan pedagogerna i de olika skolformerna.

Johansson och Larsen – Gustavsson (2000) har i sin rapport kommit fram till att personalens inställningar och ageranden spelar en avgörande roll för hur integreringen grundskola och särskola ska utvecklas. Om personalen kan få elever i grundskolan att känna utbyte i relationen med utvecklingsstörda elever kan integreringen mellan särskola och grundskola underlättas. De hävdar att vi vuxna måste lära elever att acceptera alla elever oavsett om de har handikapp eller inte och alla måste få vara en del i gemenskapen. De menar slutligen att rätten till en skola där alla får vara med bör vara en självklarhet.

Göransson m.fl. (2000) hävdar betydelsen av att olika typer av styrdokument och riktlinjer måste vara välkända ute i skolorna och kunna omvandlas till praktisk handling i den egna verksamheten. De menar att det finns stor okunskap ute på fältet om de internationella styrdokument som faktiskt finns t.ex. Salamancadeklarationen. Där står det uttryckligen att vi ska arbeta för integrering och att detta följaktligen inte är ett val man har ute i skolorna.

Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) vill öka kvaliteten i utbildningen samt öka kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning. Ett led i detta är att inom grund- och gymnasieskolan möjliggöra skapandet av särskilda kursplaner med alternativa kunskapsmål, s.k. anpassad studiegång. Det ska också vara möjligt att inom ramen för särskolan tillämpa grundskolans kursplaner. Ämnen och kunskapsområden i grundsärskolan ska kunna kombineras med ämnen i grundskolan. Kurser i gymnasiesärskolan ska kunna kombineras med kurser och ämnen från gymnasiet.

3.3.3 Hinder för en integrerande skola

Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) beskriver skillnaden i arbetssätten i grund- respektive särskolan som ett hinder i samverkan. I grundskolan prioriteras de intellektuella färdigheterna och man betonar, kunskapsmålen, boklig kunskap, diagnoser och nivågruppering.

Det är mer sällsynt med skolor som betonar sociala mål, social fostran, samtal, samarbete och allas ansvar.

Hill (1996) uppmärksammar förskolans respektive skolans olika syn på barns utveckling. I förskolan betonas jagutvecklingen starkt medan man i skolan i första hand betonar den kognitiva och den intellektuella sidan. Han menar att förskolepedagogiken ser barnet i ett helhetsperspektiv och att verksamheten i hög grad utgår ifrån barns olika behov. Här är olikhet något naturligt vilket gör att man i förskolan har bättre beredskap att arbeta med barn med funktionshinder. Hill (1996) menar vidare att när barn med utvecklingsstörning blir skolelever tenderar skolan att betrakta dem i ett snävare perspektiv och att olikhet oftare betraktas som problematisk.

Man kan uttrycka det så att medan förskolan är till för barnen är barnen i praktiken till för skolan (Hill, 1996, s. 94).

Emanuelsson (1996) skriver att värderingar som leder till utpekande av avvikelser och avvikande kan ses som ett hot mot utvecklingen av en integrerad gemenskap. Ett hot mot den integrerade gemenskapen är ett hot mot möjligheter till förverkligande och utveckling av kompetens i olika avseenden. Detta menar författaren riskerar att leda till utstötning av ”de mindre värda”, ”de umbärliga”.

I en studie av Tideman m.fl. (2004) pekar man på att ingen av de intervjuade eleverna som, får någon form av specialpedagogiskt stöd ser sig själva som en resurs. Lärarna de intervjuade ser inte heller elevers olikheter som en tillgång utan underströk istället problemen med eleverna som behöver extra stöd.

Rabe (1996) har i sin studie om socialisation av attityder och värderingar hos yngre barn visat på att barn med funktionshinder kan ha svårt att bli accepterade i kamratkretsen och hon påpekar därför att det är viktigt att alla barn får hjälp att förstå nya upplevelser, t.ex. mötet med ett ”avvikande” barn. När barn möter något som de inte mött tidigare reagerar de ofta negativt, på grund av att deras trygghet riskeras. Rabe (1996) anser att genom att låta våra barn mötas och genom att vara förebilder själva kan vi ge barnen goda värderingar, attityder och förhållningssätt.

Carlbeck – kommittén (SOU 2004:98) pekar på att om det saknas tydliga mål och strategier på kommunal nivå när det gäller integreringen, delegerar skolledarna ofta ut ansvaret till t.ex. biträdande rektor, studieledare eller t.o.m. i bland direkt till lärarna.

Skolledaren måste i stället ta initiativ och ge struktur till arbetet med utvecklingen av ”en skola för alla” för att förhindra att särskolans personal blir lämnade utan stöd och känner sig isolerade från den övriga skolan.

Carlbeck – kommittén (SOU 2004:98) noterar även att man på vissa skolor upplever att de olika kursplanerna och betygen försvårar samarbetet mellan de båda skolformerna.

Göransson m.fl. (2000) redovisar olika hinder som de uppmärksammat i sin rapport. De undrar vad olika pedagoger i de båda skolformerna vet om varandras verksamheter och hävdar att problemet kan avhjälpas t.ex. med kunskapsutbyte, didaktiska diskussioner och handledning. Detta kräver dock att tid avsätts för samarbete men pedagogerna i skolan upplever dock tiden som en bristvara.

Författarna skriver vidare att olika aktörer har olika lång startstäcka innan en samverkan kan komma tillstånd. De menar att integreringsprocessen har debatterats under flera decennier inom särskolan medan det i grundskolan är en nyare tanke och därför kan upplevas som ett problem här. Visionen behöver alltså tid på sig för att växa fram.

Göransson m.fl. (2000) hävdar även att varje skola måste välja de samverkansformer som passar just dem bäst och att ”påbud” som kommer uppifrån troligen inte leder till ett framgångsrikt integreringsarbete. Målen måste istället formuleras ute i respektive verksamheter för att bli positivt mottagna.

Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) menar att det specialpedagogiska perspektivet måste tydliggöras i den grundläggande lärarutbildningen. Kunskaper om särskolans roll och syfte måste belysas för alla lärarstuderande. De understryker nödvändigheten av att all skolpersonal måste ha en grundkompetens i specialpedagogik för att möta alla elever i en inkluderande skola.

I Utvärderingsenhetens rapport i Uppsala kommun (2004:3) skriver man att särskolans möjlighet att integreras med grundskolans verksamhet, är delvis avhängig av särskolans lokaler. I vissa fall i deras undersökning rapporterar skolledarna att det finns en tydlig tanke med hur särskolan ska vara fysiskt placerad på skolan. Man hänvisar till en åldersadekvat fysisk placering i en gemensam skolbyggnad tillsammans med grundskoleklasserna. Utvärderingen gör gällande att skolor som inte är nöjda med sina lokaler har tilldelats dessa utifrån att lokalerna varit lediga när särskoleverksamheten introducerades på skolan.

3.3.4 Specialpedagogens roll i den integrerade skolan

I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) skriver man att den specialpedagogiska yrkesfunktionen har breddats och fördjupats men ändå behöver ha vidareutvecklats. Man understryker att specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Specialpedagogen knyts därmed närmare skolans ledning, får en mer utpräglad funktion som samtalspartner i det pedagogiska arbetet på skolan och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet på skolan.

I Carlbeck – kommitténs utlåtande (SOU 2004:98) diskuterar man specialpedagogens roll i en inkluderande skola. De skriver att specialpedagogens övergripande uppgift blir att tillsammans med andra lärare identifiera och undanröja hinder och orsaker till elevers svårigheter i lärandemiljö.

Specialpedagogen kommer att ha en avgörande betydelse för samverkan mellan de båda skolformerna. Det anses som viktigt att det finns specialpedagoger i särskolans arbetslag men kommittén menar att inte alla som arbetar med elever med utvecklingsstörning nödvändigtvis måste ha specialpedagogexamen.

Även skolutvecklingsfrågor kommer framöver att ingå i specialpedagogens uppgifter i en inkluderande skola. Utredningen menar att specialpedagogen kommer att medverka i utvecklingen av de båda verksamheterna grundskola och grundsärskola men även att medverka till den enskilda elevens lärande.

Carlbeck – kommittén (SOU 2004:98) ser specialpedagogen som spindeln i nätet verksam med att väva kontakter så väl inom som utom skolan. Social, medicinsk och psykologisk expertis kommer att tillhöra specialpedagogens kontaktytor och specialpedagogutbildningen måste uppmärksamma detta.

Mattson, Dagermalm och Pislä (2006) vinklar specialpedagogens yrkesroll i ett antal olika strategier.

Enligt deras rapport kan de specialpedagogiska funktionerna beskrivas enligt följande;

- Individinriktat arbete, specialpedagogen försöker genom sitt förhållningssätt och sin empati stärka den enskilda eleven och bidra till förändring på individnivå.
- Gruppriktat arbete, stärka eleverna, kamraterna eller klassen som en grupp.
- Strukturinriktat arbete – understödja allt arbete på skolan för jämlikhet, rättvisa, omtanke och inkludering.
- Handleda och andra lärare för att hjälpa dem åstadkomma ett bra arbete med fokus på utvecklingsprocesser hos dem.

- Samverkanspedagog, när specialpedagogen ser sig som en ”socialingenjör” och verkar för att underlätta kommunikation och samverkan mellan alla involverade parter.

3.3.5 Framtiden för en integrerande skola

Lärarytbildningskommittén (SOU 1999:63) skriver att specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. ”en skola för alla”. De menar att en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att personal i förskola och skola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter.

De specialpedagogiska åtgärderna bör enligt kommittén ses som ett kvalificerat komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet och användas där den allmänpedagogiska kompetensen ej är tillräcklig.

Haug (1998) påpekar det faktum att om skolan ska närma sig idealet där alla elever är fullständigt inkluderade, krävs mer än en organisatorisk lösning där alla elever flyttas från särskolan till grundskolan. Han varnar för att inkludering i värsta fall kan bli det samma som osynliggörande och avsaknad av individuell anpassning. Författaren menar vidare att specialpedagogiken måste bli en fråga för hela skolan men ifrågasätter om vi verkligen har den kunskap som krävs för att förverkliga denna nya skola och undrar framför allt om vi har metoderna att omsätta kunskapen i praktiken.

I Unesco, Salamancadeklarationen (1996) poängterar man att den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. Man menar att en integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Endast i undantagsfall bör lösningen vara att sammanföra barn i specialklasser eller skicka dem till särskilda skolor.

Liknande tankar finner vi i utredningen om funktionshindrade elever i skolan (SOU 1998:66). Där man hävdar att ”en skola för alla” innebär att man inte skiljer barn och ungdomar åt i olika skolformer utan att det istället inom ramen för grund- och gymnasieskola ges möjlighet att följa olika kursplaner.

Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) klargör att särskolan ska kvarstå som skolform men trycker hårt på att en utökad samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasiet och vill även skriva in detta i läroplanerna.

I sitt slutbetänkande hävdar Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) betydelsen av att den pedagogiska ledningen ute på våra skolor medvetet och insiktsfullt måste arbeta för att främja inkludering. Enlig dem handlar det om att arbeta med attityder, värderingar och kunskapsspridning. Kommittén förslår även att bestämmelserna för de olika skolformerna i största möjliga utsträckning ska vara gemensamma eller utformas så lika som möjligt då liknande regelsystem ökar möjligheten till samverkan mellan skolformerna.

Även Göransson m.fl. (2000) understryker vikten av en medveten pedagogisk ledning och skolledarnas syn på integrering. De menar att skolledningens syn på förändringsprocesser är avgörande och påtalar även att det är viktigt att de pedagogiska ledarna är tydliga och på ett positivt stämplar frågan.

Författarna skriver vidare att skolan dock består av många delar och att ju fler i organisationen som deltar i förändringsarbetet desto större sannolikhet är det att förändringsarbetet utvecklas och får fäste. De menar att det är viktigt att flera personer är involverade i förändringsarbetet för att personer med olika roller i en organisation tillför olika perspektiv på förändringsarbetet.

Dessutom har personer med olika roller ofta olika kontaktnät, vilket innebär att idéerna och förändringarna lättare kan spridas.

Emanuelsson (2004) tydliggör bilden av de skolor som mest framgångsrikt drivit integreringsarbete och menar att de kännetecknas av tydligt uttryckta och medvetna målsättningar samt välintegrerade arbetslag och undervisningsgrupper. Specialpedagogerna här har tydliga proaktiva roller och erhåller stöd i dessa av sin skolledning. Emanuelsson menar vidare att representanter för olika kompetensområden, inklusive specialpedagogik, måste samverka för att det ska vara möjligt att möta variationen bland eleverna.

Frylestam och Johansson (1999) hävdar även de att skolan behöver en tydlig organisation runt klasser och grupper. De olika pedagogerna behöver kunskap om varandras kompetenser så att samarbetet utmynnar i en undervisning som utgår ifrån personalens kunskap och elevernas behov. Deras åsikt är att specialpedagogernas uppgift är att påverka, bidra med kompetens och fungera som ett stöd till skolledaren.

Emanuelsson (1996) anser att integrering också handlar om att utveckla kollektivets kunskaper och förmågor och att specialpedagogiska insatser och uppgifter definieras som en del av det gemensamma ansvarstagandet i arbetslaget. Han menar att det som gör integrerad undervisning angelägen är eftersträvan efter en demokratiskt motiverad människosyn. Allas medverkan behövs för att helheten samhället ska fungera bättre och Emanuelsson menar vidare att avskiljande av vissa individer innebär förlust av resurser och utvecklingsstimulans.

3.3.6 Sammanfattning

Rosenqvist (1996) ser integrering som en process då maximalt samspel mellan, i detta fall elever i särskolan och elever i grundskolan eftersträvas.

Haug (1998) menar att den centrala frågeställningen när det gäller integrering i fråga om undervisning och skola är om eleven ska anpassas till skolan eller om skolan ska anpassas till eleven. Han anser att fokus bör flyttas från barnet/eleven till omgivningen.

Emanuelsson (1996) har liknande tankegångar och menar att synen på begreppet integrering ofta har handlat om en process på individnivå. Han menar därför att det är av yttersta betydelse att man utgår ifrån helheten och betonar att hela skolan medverkar i integreringsprocessen.

Författaren menar vidare att det som gör integrerad undervisning angelägen är eftersträvan efter en demokratiskt motiverad människosyn. För att samhället ska fungera bättre måste alla medverka och Emanuelsson menar att avskiljande av vissa individer innebär förlust av resurser och utvecklingsstimulans.

Inkludering eller inklusion antages officiellt genom Salamancadeklarationen (Unesco 1996). Där menar man att alla elever ska innefattas från början, istället för att arbeta för en aktiv inplacering i efterhand.

I forskarvärlden är man inte enig om skillnaden mellan integrering och inkludering. Rosenqvist (2003) analyserar begreppen genom att se på deras ursprungsbetydelse och finner då att integrering har många positiva betydelser som inkludering saknar.

I Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) konstateras att skolans pedagogiska verksamhet, liksom kunskapen om begåvningsstöd och dess funktion behöver utvecklas. De menar att den specialpedagogiska kompetensen ute på fältet bör höjas, både bland pedagoger och skolledare och ett av förslagen är att förstärka den statliga rektorsutbildningen med specialpedagogiska perspektiv.

Attityder och värderingar och kunskaper är grundläggande för en inkluderande skola enligt Carlbeck – kommittén (SOU 2004: 98). Det är därför avgörande att en kontinuerlig och levande dialog förs mellan skolledning och pedagoger men även mellan pedagogerna i de olika skolformerna.

Kommittén beskriver skillnaden i arbetssätten i grund- respektive särskolan som ett problem i samverkansarbetet. I grundskolan prioriteras de intellektuella färdigheterna medan det är mer sällsynt med skolor som betonar de sociala målen.

Carlbeck – kommittén (SOU 2004:98) påpekar vidare att det saknas tydliga mål och strategier på kommunal nivå när det gäller integrering och att skolledaren måste ta initiativ och ge struktur till arbetet med utvecklingen av ”en skola för alla” för att förhindra att särskolans personal känner sig isolerade från den övriga skolan.

Även Göransson m.fl. (2000) understryker vikten av en medveten pedagogisk ledning och skolledarnas syn på integrering och menar att skolledningens syn på förändringsprocesser av avgörande.

I Utvärderingsenhetens rapport i Uppsala kommun (2004:3) hävdas att särskolans möjlighet att integreras med grundskolans verksamhet, till viss del är avhängig var särskolans lokaler är belägna. En åldersadekvat fysisk placering i en gemensam skolbyggnad tillsammans med grundskoleklasserna är att föredra och man beskriver att de skolor som inte var nöjda med sina lokaler hade tilldelats dessa utifrån att lokalerna varit lediga när särskoleverksamheten introducerades på skolan.

I bl.a. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) och i Carlbeck – kommitténs utlåtande (SOU 2004:98) diskuterar man specialpedagogens roll i en inkluderande skola. De menar att specialpedagogen kommer att medverka i utvecklingen av de båda verksamheterna grundskola och grundsärskola men även att medverka till den enskilda elevens lärande. Carlbeck – kommittén (SOU 2004:98) ser specialpedagogen som spindeln i nätet verksam med att väva kontakter så väl inom som utom skolan.

Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) menar att specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. ”en skola för alla”. De menar vidare att de specialpedagogiska åtgärderna bör ses som komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet och brukas där den allmänpedagogiska kompetensen ej är tillräcklig.

I Salamanca deklARATIONEN (1996) skriver man att den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. På så sätt skapas solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Endast i undantagsfall är lösningen att sammanföra barn i specialklasser eller skicka dem till särskilda skolor.

I (SOU 1998:66) hävdar man att i ”en skola för alla” avskiljer man inte barn och ungdomar åt i olika skolformer utan istället ges de en möjlighet, inom ramen för grund- och gymnasieskola, att följa olika kursplaner.

I Carlbeck - kommittén (SOU 2004:98) yttrande klargörs att särskolan ska kvarstå som skolform. En utökad samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasiet understryks och man vill även skriva in detta i läroplanerna.

4 TEORI

Teori betecknar ett vetenskapligt synsätt inom ett visst område. Det är betydelsefullt att knyta an till en teori, för att vi ska kunna analysera våra resultat på ett forskningsanknutet sätt. Vårt syfte är att undersöka vilka möjligheter och hinder som finns när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan. Därför har vi valt följande fyra teorier.

4.1 Interaktionistisk teori

George Herbert Mead är en av förespråkarna för det interaktionistiska synsättet. De fokuserar på kommunikation och relationer mellan människor och menar att det viktigaste hos människan är att aktivt tolka budskap, relationer och situationer. De ser heller ingen motsättning mellan individ och samhälle. De anser också för att vi ska bli medlemmar i en social värld, måste vi först ingå i sociala relationer med andra människor. Människan drivs inte i någon större utsträckning av inre drivkrafter.

Mead menade att för att man ska kunna bli medveten om sig själv, måste man komma utanför sig själv och se sig själv med andras ögon. Medvetande och självuppfattning är sociala processer och inte någon biologisk produkt (Hwang och Nilsson, 1995).

4.2 Sociokulturell teori

Hwang och Nilsson (1995) menar att den ryske psykologen Lev Vygotskij är en av förespråkarna av den kognitiva teorin. Fokus ligger på hur barnets tankeprocesser är uppbyggda och utvecklas, som i sin tur påverkar vår förståelse och uppfattning av världen. Detta styr och påverkar vårt beteende.

Författarna menar att om man jämför Vygotskij och Piaget i deras teorier om utveckling, betonar Piaget att barnet självt lär sig genom mognad och utan någon egentlig hjälp. Han menar att utvecklandet av tänkandet sker i olika stadier och enligt Piaget var det fyra olika utvecklingsstadier i den kognitiva utvecklingen.

Jerlang och Ringsted (1988) menar att Vygotskij anser att det är huvudsakligen tillsammans med andra som kan och vet mer som man lär sig. Han såg inte barnets intellektuella utveckling som en självstyrd process, utan ansåg att barnets kognitiva färdigheter utvecklades i ett sociokulturellt sammanhang. Genom språket förmedlas erfarenheterna och därför får samspelet i undervisningen en central roll.

Vygotskij menar att varje kultur utrustar barnet med vissa redskap för att barnet ska kunna utveckla sitt konkreta och symboliska tänkande.

Han skiljer mellan stabila och kritiska perioder i barnets utveckling. I de stabila perioderna kännetecknas barnet av en lugn och framåtskridande utveckling. Krisperioderna kännetecknas däremot av våldsamma förändringar, de både uppstår och slutar lika plötsligt.

Vygotskij har delat in barnets krisperioder i fem olika faser. Han menar att det som typiskt utvecklas i dessa perioder är en ökad förståelse för det sociala samspelet och en större självständighet hos barnet. Vygotskij anser att det läggs alltför stor vikt vid de lugna perioderna, pedagogiskt sett, man måste ta vara på det positiva och kreativa som händer barnet under krisperioderna (Egeberg, Halse, Jerlang, Jonasson, Ringsted och Wedel-Brandt, 1988).

4.3 Utvecklingsekologisk teori

Enligt en utvecklingsekologisk syn på barnets utveckling anser Hwang och Nilsson (1995) att det inte bara är den närmsta miljön som påverkar, utan även en rad mer övergripande system.

De sätter fokus på samspelet mellan olika system som människan är inkopplad i. En utvecklingspsykolog som har intresserat sig för detta är Bronfenbrenner. Han anser att barnets utveckling styrs av både inifrån kommande utveckling och utifrån kommande fysisk och social miljö. Bronfenbrenner (Hwang och Nilsson, 1995) delade upp den yttre miljön i fyra olika system.

- *Mikrosystem*: Där individerna har ett direkt samspel med varandra som t.ex. inom familjen.
- *Mesosystem*: Utgörs av en direkt koppling mellan olika mikrosystem t.ex. familjen, förskolan och skolan.
- *Exosystem*: De miljöer som barnet inte själv deltar i men som indirekt påverkar barnet i dess närmiljö, t.ex. förskolans/skolans personalsituation eller föräldrarnas arbetssituation.
- *Makrosystem*: Handlar om de generella drag i samhället som barnet lever i, t.ex. levnadsstandard, resursfördelning och liknande faktorer.

4.4 Ramfaktorteorin

Imsen (1999) beskriver ramfaktorteorin, som förknippas med den svenske pedagogen Lundgren. De olika förhållanden som påverkar undervisningen är ramfaktorer. De är förhållanden som kan hämma eller främja undervisningen på olika sätt. Ramfaktorteorin försöker systematisera faktorerna och visa deras samspel och hur de bildar olika mönster. De kan grupperas på olika sätt och det är viktigt att känna till att gränserna är flytande. Lundgren skiljer mellan fem typer av ramar (Refererad av Imsen, 1999).

- Det pedagogiska ramsystemet, beskriver skolans uppgift enligt styrdokumentet. Pedagogens tolkning av skolans uppdrag styr undervisningens arbetsformer.
- De administrativa ramarna innefattar pedagogens schema, arbetstid, klasstorlek, skolans regler för samarbete, fackliga avtal mm.
- Resursrelaterade ramar avser skolans ekonomi. Det totala antalet undervisningstimmar är en viktig ekonomisk faktor. Skillnader i ekonomiskt hänseende varierar mellan olika kommuner då endast minimigränser är reglerade.
- Organisationsrelaterade ramar har samband med den kultur som råder på skolan. Skolledningen har en central roll, men även vilket klimat som är tillåtet mellan pedagog - pedagog och pedagog – elev.
- Ramar med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund syftar på elevernas förutsättningar, motivation och på föräldrasamarbetet.

5 METOD

5.1 Allmänt om metod

Det finns olika metoder för oss att välja mellan för att nå vårt syfte som är att undersöka vilka möjligheter och hinder det finns när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan. Forskare kan vara kvantitativt eller kvalitativt inriktade. Det kvantitativa perspektivet syftar till att fastställa kvantitet, det vill säga mäta hur mycket som finns av något. Det kvalitativa perspektivet däremot syftar till att utforska och beskriva en viss företeelses kvaliteter, karaktärisera och beskriva egenskaperna hos en företeelse.

Ett vanligt sätt att kategorisera pedagogiska studier är i kvantitativ och kvalitativ forskning, vilket i viss mån är jämförbart med uppdelningen på naturvetenskapliga och humanvetenskapliga metoder (Stukát, 2005, s. 30).

Alla metoder har sina svaga respektive starka sidor. Vilken datainsamlingmetod man väljer, styrs av undersökningens art och vilken typ av information man vill ha.

Naturvetenskaparna utgår ifrån ett tekniskt kunskapsintresse och producerar i första hand i form av information. De hermeneutiska vetenskaparna bygger på ett intresse i att öka förståelsen mellan människor och tillämpar i första hand kunskapsformen tolkning (Ödman, 1994, s. 42).

Thurén (1991) talar om att en av fördelarna med positivistisk forskning är att samma metod och material kan användas av olika personer. Han menar också att enligt positivismen ska vi inte lita till traditioner och auktoriteter eller åt lösa spekulationer. Vi får inte styras av våra känslor. I stället ska vi kritiskt undersöka alla iakttagelser och alla påståenden och endast stödja oss på de fakta som vi kan anse som säkra. Han talar också om den vetenskapliga paradoxen, vilket kan sammanfattas i att vetenskapliga sanningar är provisoriska då vetenskapens ständiga framsteg innebär att gårdagens sanningar är dagens osanningar.

Dessa båda riktningar, hermeneutisk och positivistisk, är enligt oss vitt skilda men kan ändå komplettera varandra. För och nackdelar för oss är att vi anser att det inte bara går att använda sig av en vetenskap. Ibland är det bra och ett måste att förklara ett fenomen enligt fysikaliska lagar. Det kan då kännas skönt att det inte går att ifrågasätta.

Men som specialpedagog går det oftast inte att förklara ett beteende med fysikaliska lagar utan det blir olika teorier som ligger till grund för ens tolkning och bemötande. Specialpedagogiken kräver också att vi är lyhörda och inte håller fast vid gamla sanningar.

Stukát (2005) talar om forskning som bygger på "hårddata" respektive "mjukdata", ibland även kallade objektiva och subjektiva metoder. Att beskriva en sådan uppdelning i termerna kvantitativ och kvalitativ är enligt Stukát inget bra ordval. Enligt Stukát fanns det förr en tydligare motsättning mellan de kvantitativa och kvalitativa paradigmen.

De två riktningarna ställdes mot varandra som två av varandra uteslutande alternativ. Stukát menar att de båda synsätten kan komplettera varandra. Genom att använda sig av olika angreppssätt och olika typer av analyser kan vara bra för att erhålla mer realistiska tolkningar och mer giltiga forskningsresultat. Metodvalet ska styras av forskningsproblemet. Det är viktigt att inte helt oreflekterat ta den metod som "känns bäst" eller den man kan bra, utan att först ha bedömt lämpligheten av metoden.

Ett av de viktigaste och vanligaste arbetsredskapen inom utbildningsvetenskap är intervjun (Stukát, 2005, s. 37).

5.2 Metodval

Vårt syfte som är att undersöka vilka möjligheter och hinder det finns när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan, kan uppnås med olika metoder. Vi har valt intervjun som metod eftersom vårt syfte inte kräver olika datainsamlingsmetoder men kanske en möjlighet att kunna ställa följdfrågor. Om vi hade valt att skicka ut enkäter i stället för att göra intervjuer skulle vi förmodligen få mer kortfattade svar.

Det finns även en risk för att respondenternas mimik och kroppsspråk skulle gå förlorade. Ytterligare en risk är att inte tillräckligt många respondenter skulle ha svarat på enkäten, vilket i sin tur kunde ha bidragit till att underlaget blivit för litet för ett bra resultat.

Intervjun innebär att man får en djupare förståelse av problemställningarna och även en beskrivning av helheten i det sammanhang där problemställningarna ingår. Precisa frågeställningar kommer att användas. Vi är medvetna om våra frågeställningar men kommer inte att hålla strikt på frågornas uppgjorda följd. Om det visar sig under intervjun att man kan nå längre och djupare får formen bli en mer ostrukturerad intervju.

Intervjumetoden är flexibel, under samtalsgången kan man följa upp respondentens svar med följdfrågor. Under intervjun kan respondenten uttrycka sig mer nyanserat än i en enkät. Att skriva ut intervjumaterial är både stressigt, tröttande och tidskrävande (Kvale, 1997).

Stukát (2005) menar att i de strukturerade intervjuerna använder intervjuaren sig av ett fastställt intervjuschema, där både formuleringen och ordningsföljden av frågorna är bestämda. En svaghet, som Stukát ser det, är att metoden inte är flexibel.

Men däremot i de mer ostrukturerade intervjuerna är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men väljer att ställa frågorna i den ordning situationen inbjuder till. Frågorna kan formuleras på ett sådant sätt som intervjuaren anser vara lättast att förstå för respondenten. Metodiken ger möjlighet att nå djupare i de olika frågeställningarna. Metoden är anpassningsbar och följsam. Metoden är starkt beroende av att intervjuaren har goda förkunskaper och god psykologisk förmåga.

Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter, eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen. Ämnet för intervjun presenteras av forskaren, som också kritiskt följer upp den intervjuades svar på frågorna (Kvale, 1997, s. 13).

Kvale (1997) talar om den kvalitativa intervjun som både ostrukturerad eller icke-standardiserad intervju. Forskningsintervjun anser Kvale vara en specifik form av samtal, där det finns ett utbyte av synpunkter, ett samspel mellan två människor.

En kvalitativ forskningsintervju kan upplevas positivt av den intervjuade. Intervjun är ett samtal där människor samtalar kring ett ämne som båda är intresserade av.

5.3 Pilotstudie

Effekten av vår pilotstudie gjorde att vi blev medvetna om hur viktigt det är att vi är tydliga med vårt syfte, anonymiteten och att våra frågor har relevans till vårt syfte, då ökar också vår trovärdighet. Vår pilotstudie har också gjort oss mer medvetna om de etiska aspekterna. Pilotstudien visade också att en del av våra frågor inte var relevanta för undersökningen. Vissa av dessa frågor togs bort, eller omformulerades.

En god intervjuare är expert både på ämnet för intervjun och mänskligt samspel. Att lära sig att bli intervjuare sker genom att intervjuas. En intervjuare vinner självförtroende genom sin praktik: att genomföra pilotintervjuer före de egentliga projektintervjuerna ökar förmågan att skapa ett tryggt stimulerande samspel (Kvale, 1997, s. 136).

5.4 Undersökningsgrupp

Vi har förlagt vår studie i två olika kommuner. Vår avsikt har inte varit att jämföra dessa två kommuner med varandra. De är väldigt olika både i storlek, befolkningsstruktur och utbildning. Trots detta anser vi det intressant att se om man har likvärda problem/svar på våra frågeställningar i de olika kommunerna. Tio personer har intervjuats, fem specialpedagoger som är verksamma inom grundsärskolan och fem grundskollärare som är verksamma inom grundskolan. Samtliga respondenter har tillsvidare tjänster i de olika kommunerna. De har varit verksamma inom sina respektive yrken mellan två till åtta år.

5.5 Genomförande

Alla våra intervjuer genomfördes under en fjortondagars- period och allt enligt vår planering. Intervjuerna tog cirka en timme att genomföra. Respondenterna kontaktades via mail eller telefon. Vi presenterade vårt syfte, påtalade att deras medverkan var frivillig och att vi garanterade full anonymitet. Varje respondent blev också informerad om att allt insamlat material endast ska användas i vår undersökning.

Vi använde oss av bandspelare som registrerade alla intervjuer. Själva atmosfären vid intervjusituationen upplevde vi som avspänd och naturlig. Respondenterna var på "hemmaplan" då intervjuerna genomfördes i deras respektive klassrum och ämnet var intressant och berörde dem. Efter intervjun fick vi ta del av deras olika lokaler som på olika sätt var anpassade efter deras olika elevers specifika behov.

Kvale (1997) menar att det är intervjuarens ansvar att det byggs upp en stämning så att respondenten känner sig trygg att kunna tala fritt om sina upplevelser och känslor.

5.6 Databearbetning

Något bortfall finns inte i vår undersökning. All data som vi samlat in kommer att bearbetas med största noggrannhet. Alla våra intervjuer har spelats in på band och skrivits ut i efterhand. Alla respondenter har fått möjligheten till att ta del av deras utskrivna intervju före bearbetning och analys, men har i stället valt att få ta del av det färdiga resultatet.

Bearbetningen sker genom läsning och gemensam analys av dokumenten av vad som vi anser viktigt för vår studie. Vi har använt oss av löpande text, men även av direkta citat från respondenterna.

Vi redogör även för de olika yrkeskategoriernas tankar och förslag på hur samarbetet mellan de olika skolformerna kan förbättras.

På vissa ställen är texten berättande, och då skriver vi om citat med egna ord, eller redogör för resultat som framkommit ur flera källor. Resultaten från de olika intervjuerna vävs ihop i texten.

För att ge läsaren en helhet och förståelse för texten redovisar vi resultatet tematiskt genom en indelning i rubriker utifrån frågeställningarna som ligger till grund för vårt arbete samt intervjufrågorna (Bilaga 1).

Vi har använt oss av meningskoncentrering och meningskategorisering för att lättare kunna sammanställa och jämföra de olika svaren.

Meningskoncentrering innebär att de meningar som intervjupersonerna uttryckt formuleras mer koncist. Koncentreringen av meningen innebär således att större intervjutexter reduceras till kortare och koncisare formuleringar.

Meningskategorisering innebär att intervjun kodas i kategorier (Kvale 1997, s. 174).

Under vårt arbete med det insamlade datamaterialet kunde vi se en ny infallsvinkel som vi inte hade tänkt på i vårt syfte. Dels vilka möjligheter och hinder det finns när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan, vårt syfte med undersökningen, men även underlag för en tänkbar handlingsplan på hur samverkan kan läggas upp.

5.7 Tillförlitlighet

Vi ska under hela forskningsprocessen ha reliabilitet och validitet i åtanke. Reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om att utförligt beskriva hur man gått tillväga för att finna kvaliteter i företeelser och händelser. Samma kvaliteter i företeelser måste kunna upptäckas av andra forskare. Validering är en kvalitetskontroll som handlar om sanning. Valideringen vilar till stora delar på forskarens ärlighet och noggrannhet. Validiteten är beroende av forskarens ständiga kontrollerande, ifrågasättande och teoretiska tolkande av de upptäckter som undersökningen leder fram till.

(Ingrid Sandén, personlig kommunikation, 15.09.2005).

Stukát (2005) menar att reliabiliteten kan översättas till hur bra mitt mätinstrument är på att mäta. Validiteten däremot, är enligt Stukát (2005) ett betydligt svårare och mer mångtydigt begrepp. Validitet brukar ange hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta.

Kvale (1997) talar om att validera är att ifrågasätta. När man ska utröna validiteten ska frågorna ”varför” och ”vad” besvaras före frågan ”hur”.

Kvale (1997) menar också att validera är att teoretisera. Validering är ingen metod, utan av frågorna om validering väcks teoretiska frågor om arten av de fenomen som undersöks.

För att uppnå hög validitet på våra frågor har vi diskuterat och granskat dem tillsammans med vår handledare. Vi har även provat våra frågor vid vår pilotstudie. Vid vårt val av respondenter har vi bemödat oss om att få ett så representativt urval som möjligt. Vår uppfattning är att respondenterna var ärliga, intresserade och uppriktiga vid intervjuerna.

5.8 Etik

Stukát (2005) talar om fyra etiska principer:

- *Informationskravet*, där respondenterna ska informeras om både studiens syfte, att det är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande.
- *Samtyckekravet*, där respondenten själv har rätt att bestämma över sin medverkan.
- *Konfidentialitetskravet*, hänsyn till respondentens anonymitet.
- *Nyttjandekravet*, att den information som samlats in endast används i forskningsändamål.

I samband med vår insamling av datamaterial var vi noga med att ha ett korrekt etiskt förfaringsätt. Det handlar om rätt förfaringsätt då vi tog kontakt med våra respondenter, under själva intervjun och vid sammanställningen/efterarbetet med det insamlade materialet. Våra respondenter måste känna sig säkra på att vi behandlar deras information med största säkerhet. Alla respondenter har fått möjligheten till att ta del av deras utskrivna intervju före bearbetning och analys, men har i stället valt att få ta del av det färdiga resultatet.

Vetenskapsmannen har inte bara ansvar för resultatet utan även hur och vad detta kan användas till. Ett etiskt ansvar, man ska ställa sig frågan; vill jag ta detta ansvar? (Lennart Olausson, personlig kommunikation, 14.09.2005).

6 RESULTAT

Här finns den information som vi samlat in enligt den tidigare nämnda metoden. Vi redovisar våra resultat angående möjligheter och hinder vid grundsärskoleelevers integrering i grundskolan sett ur pedagogernas synvinkel.

6.1 Inledning

Vi har genomfört tio intervjuer och informanterna har vi valt att kalla enligt följande:

- G1 Grundskollärare 4-9
- G2 Grundskollärare 4-9
- G3 Grundskollärare 1-7
- G4 Grundskollärare 1-7
- G5 Grundskollärare 1-7
- Sp1 Specialpedagog
- Sp2 Specialpedagog
- Sp3 Specialpedagog
- Sp4 Specialpedagog
- Sp5 Specialpedagog

Informanterna från grundskolan har varit verksamma i sina yrken mellan åtta och tio år. Alla specialpedagoger utom Sp2 har varit verksamma specialpedagoger mellan sex och tio år. Sp2 hade precis börjat arbeta som specialpedagog när intervjun genomfördes.

6.2 Samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan

6.2.1 Pedagoger

Pedagogerna i båda skolformerna har svårt att se någon röd tråd i samverkan, vissa upplever att det inte finns någon samverkan alls. Pedagogerna i grundsärskolan har ofta ett eget arbetslag och deltar sedan i vissa konferenser och olika möten med övriga skolan. Dessa är ofta rent informativa och personalen på grundsärskolan anser att få punkter på dagordningen egentligen berör sarskolan. Många respondenter upplever att det skulle vara viktigt med andra typer av diskussioner på dessa forum t.ex. pedagogiska samtal eller värdegrundsdiskussioner.

Genomgående bland pedagogerna som vi intervjuade i grundsärskolan är att de känner sig bortglömda i det stora sammanhanget. De måste alltid vara alerta och påminna om och göra sig och sina elever synliga.

Vi var tillsammans med ett annat arbetslag tidigare, men där diskuterades så mycket annat så det var bortkastad tid. Nu har vi eget arbetslag (Sp1).

Vi har gemensamma personalmöten men väldigt lite rör särskolan. Jag skulle vilja att vi diskuterade värderingsfrågor (Sp4).

Vi har gemensamma konferenser varannan tisdag för hela skolan och då är ju särskolans personal också med. Stunden är väldigt kort och då är det ju också mest information, det är ju inga ”skaparmöten” precis (G4).

Vi måste hela tiden vara om oss och kring oss, vi kan aldrig slå oss till ro. Om vi inte var så ”gåpåiga” skulle vi nog kunna vara här rätt så obemärkta. Grundskolan räknas alltid först (Sp2).

Vi i särskolan måste hela tiden vara på hugget (Sp2).

6.2.2 Elever

Svaren ser i stort sett ut på liknande sätt oavsett om man arbetar i grundsärskolan eller i grundskolan. Det lättaste och vanligaste är att elever från grundsärskolan medverkar vid sociala aktiviteter i grundskolan för att lära känna varandra bättre medan man oftast inte har något ämnesövergripande samarbete.

Jag samverkar med särskolan vid utflykter och biobesök (G2).

Vi samverkar vid skolavslutningar, idrottsdagar och utflykter (G4).

Vi har elever som är integrerade i vanlig klass i bild, slöjd och musik men det är inte alltid problemfritt. Vissa elever på grundskolan kan vara dumma. Talar vi för lite i de olika grupperna om elevers olikheter (Sp2)?

I de fall vi finner integrerade elever är det oftast i något av övningsämnena, bild, musik, slöjd eller idrott där man anser att det är lättast för eleverna att samverka. I teoretiska ämnen upplever pedagogerna i de flesta fall att det är svårare att integrera p.g.a. att eleverna på grundsärskolan ligger på en annan nivå. På särskolan arbetar man istället visserligen med flera årskurser parallellt, men samtidigt mer individriktat och utifrån ett längre tidsperspektiv än vad man gör i grundskolan.

Vi har ett integrationsprojekt i form av ett samarbete i en syskonklass. Det fungerar bra i bild och slöjd. Eleverna tycker att det är spännande med samverkan men samtidigt upplever de det pinsamt. Det hänger ihop med en taskig självbild. De ska inte sitta på teoretiska ämnen och känna sig dumma (Sp1).

Just nu är det ingen av våra elever som är integrerade i grundskolan men förra året hade vi ett par stycken som var det. De var med i sin gamla klass rätt mycket men det ”poppade” av efter hand så till slut var killen bara integrerad i idrott. Tjejen läste i princip alla teoretiska och övningsämnen med grundskolan men till slut blev det endast slöjd kvar (Sp3).

När det gäller raster har vissa av eleverna gemensamma utrymmen, gemensam skolgård och då även rast samtidigt. Det händer också att elever från de olika skolformerna blandar sig ibland och oftast fungerar det bra därför att vuxna är ute på rasterna tillsammans med eleverna från grundsärskolan.

Vi är ute rätt så mycket och spelar boll, vi har en plan eller ett par bokade och när vi har dem så brukar vi låta andra var med och spela. Det är ofta så att det funkar när det är vuxna inblandade och man kan styra upp det. Då finns det inga tendenser att springa och kaxa eller så. Det känns lite konstlat ibland men det är ingen som märker att det är konstlat mer än vi. Vi vet att vi är där för att styra upp det (Sp3).

Ligger sarskolan i en annan byggnad eller i ett annat hus än grundskolan blir det inte lika naturligt med gemensamma raster även om avståndet inte är stort.

Sarskolan ligger inte på grundskolan och vi har ingen gemensam skolgård därför har vi inga gemensamma raster (G5).

6.2.3 Vad de olika skolformerna kan lära av varandra.

Grundsarskolan och grundskolan kan lära av varandra anser alla respondenter. Det är oftare det förekommer saker som grundskolan skulle kunna ta till sig när det gäller sarskolans pedagogik.

Den rådande meningen är dock att ett större utbyte av varandra än det idag existerande skulle gagna båda parter.

Grundskolan har mycket att lära sig av sarskolan, t.ex. tydlighet, struktur, drama, genomtänkt pedagogik, mycket ”learning by doing”, konsekvens, framför allt på denna skola som är så mångkulturell (Sp2).

Vi kan lära av varandra och sett ur särskolans synvinkel i sociala samtal, i vardagssituationer och försöka få folk att ta ett litet steg i taget. Vi ser kanske en glimt i ett öga, något som vaknar till liv utan att man måste se så långsiktigt på det. Det är bara några vardagliga enkla saker, det tror jag att de skulle behöva få in lite mer i grundskolan (Sp3).

Vardagsvänlighet, det borde grundskolan kunna lära sig (Sp4).

Vi kan lära våra grundskoleelever att alla inte har samma förutsättningar men att alla kan utvecklas och lära sig (G5).

6.3 Syftet med samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan

Flertalet, sju av tio respondenter upplever att det finns en skarp gräns mellan grundsärskolan och grundskolan. En önskan om en kontinuerlig och djupare samverkan finns hos många pedagoger i båda skolformerna.

Ett ”öppet” klimat gör att eleverna från särskolan syns på ett naturligt sätt.

Diskussioner kring värdegrundsfrågor och olika etiska frågeställningar anses mycket viktiga för att uppnå ett gemensamt förhållningssätt till alla elever på skolan.

För pedagogerna kan detta innebära en större förståelse för varandras elever och därmed ett bättre klimat på skolan.

Ju tidigare man samverkar desto naturligare blir det. Det är viktigt att eleverna vänjer sig vid varandra, detta förebygger den rädsla och den okunskap många elever i grundskolan har gentemot elever från grundsärskolan.

Den sociala gemenskapen mellan de olika elevkategorierna är praktiskt taget obefintlig och specialpedagogerna anser att särskoleeleverna har ett stort behov av sociala förebilder och ”input” av andra elever.

En annan anledning till att öppna upp och samverka mer är att på lång sikt förändra den rådande människosynen i skolan, attityden till särskolan är idag förknippad med en rad fördomar och mycket rädsla men inte nödvändigtvis negativ. Målet är en mer vidsynt och okonventionell generation.

Jag tror att barnen på grundskolan är lite rädda och ovana vid att någon är lite annorlunda och istället för att ta kontakt som mindre barn gör, så drar de sig undan och kanske säger något dumt istället. Om man istället träffas regelbundet så vet de hur de ska bete sig, de vet att det inte är så annorlunda, de vet hur man ska vara (G3).

Våra elever måste uppfattas som en naturlig del i den sociala miljön och skolans övriga elever behöver förstå att alla inte är lika (Sp4).

Attityden hos personalen är inte negativ men vi har en stor vallgrav mellan de olika skolformerna som vi måste överbrygga. Det räcker inte att särskolan håller på att ”ro över” till vanliga skolan utan vi som är en större grupp måste bjuda in (G4).

Attityden till särskolan bland personalen kan liknas vi ett ”ryck på axlarna”, inget särskilt så. Vi vet att särskolan finns och lägger ingen värdering i det utan bara ett konstaterande. Vi vet att den finns men inte hur vi ska fixa resten (G5).

Jag tror absolut att samverkan kan bidra till ett annorlunda klimat på skolan. På skolan är det många som är ”annorlunda” och just att acceptera varandras olikheter som t.ex. att jag kommer från ett annat land med en annan kultur eller att jag inte har lika lätt att förstå allt. Jag tror att vi ändå har ett bra klimat på skolan. Om jag som vuxen är positiv till något, smittar det av sig till eleverna (G1).

En god social gemenskap. Ett ”öppet” klimat, våra elever syns på ett naturligt sätt. Det är viktigt att vi får ett öppet klimat, så de inte ser våra elever som konstiga som går bakom ”den och den” dörren. Det är också viktigt att våra elever blir ett naturligt inslag på skolan. Då kan vi också diskutera värderingsfrågor (Sp3).

De är inte utsatta eller mobbade på något sätt. Vi kämpar för att få en kontinuerlig samverkan. Vuxnas och elevernas människosyn påverkas klart. Vi får igång diskussioner kring värderingsfrågor som är så viktigt. Praktiskt svårt, annars vill vi utöka vår samverkan, men tiden räcker inte till. Vi vill diskutera ett gemensamt förhållningssätt till alla elever på skolan utifrån de olika kursplanernas värdegrund och etiska frågeställningar (Sp1).

När det gäller attityden till särskolan tycker vissa att den är liksom ”lägre stående”, vad jag hör på snacket är att de är lite mer spända och tycker att vår personal kanske inte är riktiga lärare. Lite så är det, jag vet inte vad det beror på det kan vara personliga kemier som inte stämmer också. Jag känner inget problem med att jag skulle vara sämre men det är ju olika typer av jobb. Jag känner ibland att man tappar lite fart själv men man måste omprioritera och hitta andra värden. Det är inte bara en massa kunskaper som är värdefulla och mätbara, man ser elevernas andra förmågor, t.ex. en glimt i ögat, att de vågar göra något nytt eller prata med någon som de inte har pratat med tidigare (Sp3).

6.4 Särskolans fysiska placering

Vi har respondenter som är verksamma i skolor där särskolan finns under samma tak som grundskolan men även respondenter från särskolor som är belägna i en annan byggnad. I de senare fallen saknar man oftast den direkta anknytningen till grundskolan och de elever och pedagoger som befinner sig där. De naturliga mötena uteblir och när särskolan ligger en bit bort försvåras samverkan avsevärt.

Någon enstaka respondent upplever dock att det är positivt när särskolan har helt egna lokaler i en annan byggnad och anser att det är alltför oroligt och instabilt i grundskolans lokaler.

Placeringen har en väldigt stor betydelse. Om särskolan finns långt bort är det inte lika enkelt att samverka som det är när vi ligger nära och i samma lokaler (G1).

Det hade varit mycket bättre om särskolan funnits samma hus som grundskolan istället för att vara inrymd på ett dagis (G2).

Jag tror att integreringen försvåras av att särskolan ligger en bit ifrån grundskolan. Vi träffas i matsalen, på väg till slöjden men hade vi varit i samma hus så hade vi haft fler naturliga möten. Då hade också personalen kunnat träffas och vi hade haft ett gemensamt personalrum. Jag tror att om inte vi vuxna ”integrerar” eller blandar oss med varandra så är det svårt att få eleverna till det (G4).

Avståndet ökar i och med att särskolan ligger i egna lokaler och inte på själva grundskolan. Möjligheterna till sociala kontakter minskar och avståndet är en stor käpp i hjulet.

Om särskolan fanns här i våra lokaler skulle det bli mer naturligt och inte detta att man stannar och tittar på någon är som annorlunda (G5).

Det är stor fördel med att vi finns inne på grundskolan. Vi får möjlighet att träffa andra kolleger och våra elever får samma möjlighet. Föräldrarna är nöja med placeringen (Sp1).

Det är bra att vi finns på samma skola, attityden blir bättre. Känns bra att träffa kolleger från grundskolan, är utvecklande.

Den sociala integrationen, anpassningen är mycket bra. Detta för att vi är på samma skola (Sp1).

Att vi finns på skolan innebär för särskolebarnens del att de är sedda och att de inte är några främmande, skrämmande uppenbarelser som det kan bli om man bara dimper ner på en skola. De är ju inte i en helt egen värld som förr var de ju undanhållna och då var det ju mest skrämmande om man såg dem på stan (Sp3).

Jag tror att det är att föredra att särskolan är inbyggd i systemet (Sp3).

Några elever upplever det ända som lugnare att var här. Innan låg vi mitt bland de övriga grundskoleeleverna och det var mycket oroligt och stökigt. Det finns för och nackdelar med allt. Positivt att vi går ut i matsalen och äter som övriga elever, men det har inte varit en självklarhet för alla (Sp2).

6.5 Möjligheter som styr samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan

6.5.1 Kursplan

Pedagogerna i både särskolan och grundskolan önskar att det fanns en gemensam kursplan. I några arbetsplaner står att det är önskvärt att de ska integrera men det är inget krav. Deras målsättning är att de ska integrera där det går.

Då blir det ju på riktigt, då blir det inte någon låtsasverksamhet. Det finns på riktigt och det är genomtänkt, att det är kvalitet i verksamheten (G5).

Jag ser otroliga möjligheter, men då måste vi tänka på ett annat sätt. Mer tematiskt, timplanelöst, mer att elever ”flyter” över gränserna. Då jag säger detta ”knottrar” det sig på vissa pedagoger. Det är det största problemet (G1).

6.5.2 Skolledning

Ledningen påpekar ofta att särskolan inte får glömmas bort, men de själva agerar inte så mycket synligt gentemot särskolan. Samtliga respondenter anser att ledningen måste tydliggöra uppdraget. De saknar draghjälp i integrationsarbetet. En viktig faktor är tiden. Ledningen måste släppa till mer tid för gemensamma möten. Tid för samarbete och tid för gemensamma diskussioner behövs.

Ledningen måste styra personalen till att samverka, vi kan inte säga till våra kollegor att de ska samverka. Ledningen måste tydliggöra uppdraget (G4).

Ledningen måste släppa till tid för gemensamma möten. Ju fler elever man får ju större blir behovet att träffas (G5).

Trots att rektorerna i vår undersökning saknar speciell kompetens när det gäller särskolan, upplever respondenterna ändå en öppenhet från rektorerna.

Öppenheten finns att om jag säger att jag behöver hjälp har jag aldrig blivit nekad. Det finns en vilja att lära sig, men man kan känna hela tiden att det är vi själva som är drivande om vad våra elever behöver (Sp2).

6.5.3 Integrering

Respondenterna anser att de har mycket att lära av varandra. De anser att det är en tillgång att ha en särskola i området. Merparten av pedagogerna på grundskolan är positiv till särskolan och att lära sig mer om särskolan och deras arbetssätt. I alla övningsämnen skulle det kunna vara självklart att integrera. Musik, slöjd och bild medan sedan idrotten kanske beror på om man har något fysiskt handikapp som kan göra det komplicerat annars borde inte det heller vara något hinder. Respondenterna var överens om att båda parter måste vara positiva till samverkan för att det ska fungera.

Vi måste börja integrera fler elever. Detta kommer förhoppningsvis att tvinga fram mer kontakt mellan pedagogerna från de olika skolformerna (G5).

Grundskolan måste bjuda in till samverkan, de är i majoritet jämfört med särskolan (G4).

6.6 Hinder som styr samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan

6.6.1 Lokaler

Faktorer som påverkar all samverkan är vilka lokaler man har, utrymme och tid. Respondenterna från särskolan upplever att de alltid kommer ”vid sidan om”. De anser att de måste få samma rätt som grundskolan till de olika lokalerna på skolan. Så är det inte idag. Deras största hinder är lokalfrågan.

Att vi ligger i olika byggnader, annars så borde det inte finnas några hinder (Sp1).

Våra lokaler är få, det är väldigt trångt stundtals (Sp2).

Jag tycker att det är ett stort hinder att vi ligger i olika hus. Särskolan blir osynlig på ett sätt som inte är bra (G5).

Jag tycker att man kan överbygga att särskola och grundskola ligger i skilda hus även om det hade varit lättare att vara i samma hus. Vi måste bara jobba på det (G4).

6.6.2 Kursplan

Respondenterna upplever att de olika kursplanerna är ett hinder för samverkan.

Det är så himla styrt av läroplanen i grundskolan som säger si och så men sedan har de väl sin press på sig och skriva betyg (Sp3).

Förändringar som måste till är som jag sa innan, arbeta tematiskt, timplanelöst, mer att elever ”flyter” över gränserna (Sp1).

6.6.3 Skolledning

Från skolledningens sida skulle det kunna bli mycket bättre. Vår undervisning visar att på de skolor vi har gjort våra intervjuer har skolledningen ingen specialkompetens angående särskolan och dess funktioner. De hade önskat sig detta. Respondenterna från särskolan upplever att de hela tiden måste försvara, förklara varför de behöver ”det och det”. De anser att det är mycket jobbigt att aldrig räknas, kommer alltid i andra hand och skolledningen kommer alltid med vem som betalar vad och då har rätt till det.

De måste se oss som en klass som ”alla andra”, så vi finns med från början (Sp1).

De är mycket medvetna om att de inte kan berätta för mig hur jag rent pedagogiskt ska gå till väga. Sätter man det på sin spets och vi inte är drivande hade vi säkert bara ”varit” (Sp2).

Skolledningens kompetens angående särskolan vet jag inget om. Men jag antar att de vet hur det fungerar så att de kan ge rättvisa åt särskolans elever (G2).

Jag upplever inte att skolledningen bidrar till samarbetet mellan särskolan och grundskolan. Ledningen måste våga vara tydlig (G4).

Respondenterna från en skola vill också att skolledningen ska lyssna mer på pedagogerna vid elevplaceringar. Det har varit många felplaceringar, vilket hade undvikits om de fick vara med från början. De anser att det är de som har kompetensen. Alla felplaceringar kräver ett stort arbete för att ändra till det rätta.

Lyssna mer på pedagogerna var vi tycker det är mest lämpligt att integrera särskoleeleverna (Sp1).

För att förändra verksamheten för att samverkan ska fungera, är för mig en ekonomisk fråga. Det krävs mer resurser ämnesmässigt vid en integration av särskolan. Det krävs också mer folk och vi är redan idag lite resurser med stora klasser. Så för att samverka så anser jag att det behövs mer pengar (G2).

Det pratas inte om en samverkan, jag har aldrig hört det som en punkt på en konferens till exempel (G4).

Ett annat hinder som framkom var att deras budget var väldigt begränsad. Enligt ett riksdagsbeslut får det kosta minimalt, det ska vara en kostnadsfri skola. Nu får det inte kosta något över huvud taget.

6.6.4 Dokumentation

Finns inga dokument på skolan som handlar om samverkan särskola – grundskola. Det finns bara våra egna dokument om hur vi idag samverkar, men det är bara med vissa kolleger (Sp1).

Finns inga dokument på skolan angående integreringen (Sp2).

Finns inga dokument på skolan (Sp4).

Det finns inga dokument på vår skola som handlar om integrering särskola - grundskola (Sp5).

Känner inte till om det finns något dokument (G1).

Vad det gäller styrdokument för integrering av särskolan, har jag inte fått ta del av dessa. Men jag antar att det finns (G2).

Det finns inga dokument som styr samverkan mellan grundskolan och särskolan (G3).

Det finns inget dokument som styr eller underlättar integreringen (G4).

Jag vet inte om det finns några dokument som styr samverkan mellan särskola och grundskola (G5).

6.6.5 Integrering

Integrering ämnesmässigt är upplevs som svårt från grundskolan för de är redan stora grupper. Fler elever ger mindre tid till varje elev och många elever behöver redan mer tid än andra. Detta ses som ett hinder om det inte blir fler resurser i klassen. Då skulle det kunna fungera och ge mer rättvisa till alla eleverna. Grundskolans personal är inte vana att arbeta med särskoleelever som ligger under genomsnittet i intelligens och utveckling.

Integrering betyder inte att de kör med samma material, då hade de inte behövt gå i särskola, vitsen är att de ska vistas i en annan form av grupp med jämnåriga, folk de känner och som de kanske kan bli kamrater med (Sp3).

Det har med personerna att göra vad man vill och vad man inte vill. Inom lärarkåren finns det ju alltid de som vill ha sitt eget och stänga dörren om sig och sköta sitt. Det borde man inte kunna göra idag. Tyvärr fungerar inte vår öppna skola fullt ut, vi har fortfarande någon som vill ha 40 minuters lektioner, stängda dörrar och bestämt att den timmen har vi det och den timmen detta (G4).

Det är svårare när en elev kommer till särskolan från en annan skola för då har han/hon ingen naturlig kontaktklass på skolan men det gäller att hitta rätt. Lektionerna måste vara anpassade både materialmässigt och personalmässigt så eleven känner att hon/han klarar det. De har svårt att komma in i kamratkretsen.

Även om eleverna hade uppgifter med sig som är avpassade för dem så satt de för sig själv och arbetade. Själva arbetspassen är kanske ingenting att vara integrerade i egentligen. Det kallar inte jag för integrering (Sp3).

Det är inte populärt att lära folk hur de ska undervisa när man t.ex. kommer från ett annat stadium. Man måste alltid komma över tröskeln sedan kommer folk nästan inte ihåg hur det var innan. Förändringar möter alltid på motstånd (Sp3).

Samverkan på de tidigare stadierna upplevdes lättare från respondenterna på särskolan, för det går att styra det uppifrån och göra ett schema. Eleverna på de tidigare stadierna har en annan förståelse när man förklarar. Med de äldre eleverna var det svårare, de lever sitt eget liv och är rätt så medvetna om vad de behöver och inte behöver göra och utåt sett rätt okänsliga så för särskoleeleven blir det svårare att skapa nya kamratrelationer.

Barn är mänskliga varelser och funkar det inte och de inte känner sig välkomna så är det ett hinder (Sp3).

Många är rädda att göra fel i samverkan med särskoleleverna så att man inte gör något mot den funktionshindrade. Det är så lätt att åtgärda, rätt förklarat. Jag ser inga hinder med integrering bara kanske att eleven från särskolan kanske behöver lugn och ro eller en avskild vrå för att träna in ett moment på bästa sätt, det är det enda. Man måste hitta en medelväg (G5).

Jag tycker inte att det ska finnas hinder, man får anpassa efter elevens förmåga. Jag kan inte se att det ska vara problem. Jag tror att det i grundskolan finns en rädsla för att prova något nytt och kanske misslyckas trots att det bl.a. är genom våra misslyckanden som vi lär (G4).

Respondenterna upplever att attityden till särskolan bland personalen i övrigt är positiv, men från vissa elever kan man få fel bild för de känner inte till vad särskolan är för något. De tycker inte att särskolan "tillhör dem". De tror att särskolan är en helt "egen skola i skolan". Kolleger och skolledning måste få mer information om deras elever och deras förutsättningar. Idag misstolkar och överskattar de särskolans elevers förmåga, för det "syns inte" på dem att de går i särskolan.

Brist på kunskap ger avståndstagande och rädsla (G5).

Särskolans respondenter vill att även deras elever ska få en utbildad musiklärare och slöjdlärare, men tiden är redan utlagd på grundskolans elever. De upplever att de kan ta särskolans elever om det finns "luckor" i deras schema eller om lokalerna är lediga. Grundskolans pedagoger och skolledning måste få mer information om särskolans elever och deras förutsättningar. Idag misstolkar och överskattar dem elevernas förmåga, för det "syns inte" på dem att de går i särskolan.

Det är hela tiden vi själva som måste vara den drivande kraften. Man måste vara "om sig och kring sig", annars fungerar det inte. Det är stundtals väldigt jobbigt att hela tiden själv bevaka elevernas intressen och behov (Sp2).

En skola upplevde sig som mycket "tung", en mångkulturell skola, varje lärare har upp till sitt och en samverkan blir en extra arbetsbörda. Detta kan också vara ett hinder. Tidsbrist, rädsla att få för mycket arbete. Det behövs tid att prata, det blir annars lätt stress av samverkan.

Många av våra invandrarelever anser att man är handikappad då man sitter i en rullstol och inte kan äta själv. De tycker inte att man är handikappad om man kan gå, spela boll, eller äta och prata som alla andra. För det kan man alltid få hjälp av moster eller morbror. Men vi svenskar har en annan syn på vad ett handikapp är (Sp2).

Här ansåg personalen att det var viktigt att de förmedlar att det inte är något fel att vara annorlunda. Alla måste ha kunskap om varandras brister och förmågor.

Det har med personerna att göra vad man vill och vad man inte vill. De hinder som finns är de mänskliga hindren (Sp3).

6.7 Förbättrat samarbete mellan de båda skolformerna

6.7.1 Lokaler

Flertalet av respondenterna ansåg att det var viktigt att flytta in särskolan i samma lokaler som grundskolan för att samarbetet skulle ske på ett naturligare sätt.

6.7.2 Kursplan

Det måste bli timplanelöst, mer tematiskt och mer att eleverna kan förflytta sig mellan gränserna. Då skulle man kunna nivågruppera alla eleverna på ett helt annat sätt. Plus att de eleverna som mer behöver arbeta motoriskt skulle kunna vara i slöjden på ett helt annat sätt. Det ska vara individanpassat IOP och det måste inbegripa alla elever (G1).

Ämnesmässigt är det väldigt svårt i nuläget, så jag vet inte riktigt hur man ska göra för att förbättra samverkan. Alla eleverna har rätt till lika utbildning osv. det gör att vi blir väldigt begränsade i vårt arbete (G2).

Vi ändrar ju till alla elever och gör olika för att vi inte har två samma barn alltså Sven och Stina varenda dag varenda dag (G5).

6.7.3 Skolledning

Ökad kunskap och förståelse från skolledning om elevers förutsättningar och behov var ett stort önskemål. Nya elever och ny personal bör introduceras och få klart för sig att det finns en särskola i rektorsområdet. Det måste finnas en tydlighet att även visa var särskolan ligger i rektorsområdet. Föräldrarna till grundskolebarnen behöver också informeras.

De vi vuxna måste bli bättre på att samverka. Särskolan är en minoritet och därför måste de bli inbjudna av grundskolan, och ansvaret ligger på de vuxna. De måste få ett forum där de kan närma sig varandra och utbyta kunskap och erfarenheter.

Det går inte bara att nå personalen som så utan det måste nog byggas in på något sätt i organisationen. Det blir lätt för mycket personliga kontakter och med kollegor som man känner väl. Då blir det så att vissa har integrering men det är ju inte skolan som sådan som har en aktiv integreringspolitik (Sp3).

6.7.4 Elevplacering

Alla elever på särskolan borde ha en anknytning till en klass i grundskolan förutom sin klass i särskolan. Alla elever klarar dock inte en integrering med grundskolan, för eleven måste förstå de sociala koderna.

Viktigt är också att eleven har insikt i sitt handikapp. De måste vara medvetna om varför de går i särskolan. Vad är deras brister och vad är de bra på, ha självkänedom.

Vi behöver något som fungerar i vardagen. Det skulle bli mycket naturligare för alla (Sp3).

Vi måste hitta forumet inte bara för pedagogerna utan även för eleverna. Vi måste tänka, vad är det som kan vara hållbart (G5)?

6.7.5 Integrering

En ökad samverkan med logoped, psykolog, alla de olika yrkesgrupper deras elever har kontakt med är ett önskemål från en del respondenter från särskolan. De anser inte att de alltid själva klarar arbetet med eleven. Information och handledning är oerhört viktigt.

Det handlar om kunskap om deras olika verksamheter om det ska bli någon bra samverkan. De vuxna på skolan måste arbeta aktivt, de måste styra och hitta aktiviteter som alla kan delta i efter sina förutsättningar. Man måste hitta vägar förbi problemet, satsa på utbildning så förståelsen ökar både bland lärare på grundskolan som på särskolan.

Det är viktigt att inte integrera om det blir på många andras bekostnad (Sp2).

De kanske blir ett störmoment, de andra eleverna vill ha höga betyg, alla ska ha MVG, i en sådan skola är det svårare (G3).

Jag tror inte om vi fortsätter i samma mönster att det främjar en samverkan. Mycket samverkan är idag ”krystad” och det blir så fel. Det blir bara jippo över det hela. Det är inte det som vi ska främja. Det ska vara långtgående samverkansprojekt, där man kan se ett resultat längre fram (G1).

Integrering blir ett mer jobb för vi kan inte göra samma sak till alla men det kan vi ju aldrig. Det gäller ju bara att öppna ögonen, aha, det var bara den här lilla skillnaden (G5).

Jag tror att man måste börja på en ”lägre” nivå och sedan bygga på så slipper man kanske de här fördomarna och rädslan som finns. Vi måste kompromissa och hitta något som passar att samverka kring det måste inte bara vara kunskapsstyrt (G4).

Respondenterna ansåg det också viktigt att man utgick från skolans värdegrund. De vuxna i skolan kan inte förvänta sig att alla elever har med sig skolans värderingar hemifrån. De måste försöka sträva efter gemensamma värderingar. De kan inte styra vad de gör hemma men när de är på skolan kan de diskutera och prata värderingar.

Särskolans elever måste ses som en del av samhället. Det finns en koppling mellan familj – skola - samhälle. Eleverna måste få uppleva och känna att de tillhör samhället och inte bara en skola. Varför ska våra elever ha en egen skola? Se våra elevers lika rätt till deras behov och förutsättningar (G1).

För mig är det inte grundskola – särskola, , alla ska behandlas lika (G2).

Det finns en nyfikenhet och okunskap bland grundskollärarna där särskolan måste vara tydlig och förmedla kunskap om särskolan. Det finns en osäkerhet bland grundskollärarna att handleda elever från särskolan. Man måste hitta vägar förbi problemet, satsa på utbildning så förståelsen ökar både bland lärare på grundskolan som på särskolan.

Särskolan måste bli ”en bit” som syns. Särskolan måste bli en av oss. Det är vi vuxna som måste göra detta. Vi vuxna måste vara positiva förebilder (G5).

Vi kan lära av varandra och sett ur särskolans synvinkel i sociala samtal och i vardagssituationer och att försöka få folk att ta ett litet steg i taget, man kan se en glimt i ögat som vaknar till liv utan att man behöver se så långsiktigt på det (G3).

Jag tror på möten människor emellan. Det bästa hade varit om man kunde nollställa allas tankar från början för att komma ifrån tankar som att det här med integrering är jättejobbigt (G5).

7 ANALYS AV RESULTAT

7.1 Inledning

Vår undersökning syftar till att erhålla ny kunskap om pedagogers uppfattningar angående grundsärskoleelevers möjligheter och hinder vad det gäller deras integrering i grundskolan.

Våra resultat pekar på att det är en rad olika faktorer som måste fungera för att en integrering ska komma till stånd och fungera. Det finns ingen universell lösning att utgå från utan varje skola måste utarbeta sin egen modell och utveckla den.

7.2 Därför svarar informanterna som de gör

Informanterna svarar utifrån sina olika yrkesroller och vi är övertygande om att alla svarade ärligt efter sin övertygelse. De har alla varit mycket tillmötesgående och tillfört undersökningen både kunskap och förståelse för komplexiteten i samverkansprocessen mellan de olika skolformerna.

7.3 Likheter i svaren

De svar vi samlade in var otvivelaktigt överensstämmande sett i ett helhetsperspektiv.

Ett exempel är att i svaren framkom att man ansåg att samverkansprocessen försvårades om särskolan inte fanns i samma lokaler som grundskolan. Både grundsärskolans pedagoger och pedagogerna i grundskolan upplevde den fysiska placeringen som avgörande.

Informanterna påtalade avsaknaden av dokument som styr grundsärskoleelevers integrering i grundskolan och påpekande även att utvecklingen av processen är ett ledningsansvar. På fältet upplevde man att ledningen i ord värnade om särskolan och hade visioner om hur samverkan ska ske. I praktiken efterfrågar respondenterna dock ett tydligare ledningsansvar.

Skolledaren måste vara synlig och närvarande och dela ansvaret med pedagogerna.

När vi ser på hur det i realiteten ser ut med integreringen ute på de skolor där vi träffat våra respondenter ser vi att man löst frågan på likartade sätt. När integrering förekommer är det alltid i något eller några övningsämnen, vi har inte träffat på någon form av integrering i något teoretiskt ämne. Ute på skolorna samverkar våra respondenter vid t.ex. avslutningar, utflykter eller vid kulturella aktiviteter.

En större förståelse för människors olikheter och i förlängningen kanske en förändrad människosyn upplevdes av respondenterna som eftersträvansvärda mål som man betonade utifrån sina egna perspektiv och synvinklar.

De flesta respondenterna var överens om att okunskap och rädsla för det som är annorlunda och okänt ligger till grunden för det ni och vi-tänkandet som råder mellan grundsärskolan och grundskolan. Lösningen kan enligt deras förmenande vara att gemensamma mål utarbetas där man samverkar kring saker som känns meningsfulla för båda parter. Pedagogerna efterlyser tid och forum för gemensamma pedagogiska diskussioner.

7.4 Förvånande svar enligt vår förståelse

Det som mest förvånar är faktiskt samstämmigheten i de svar våra respondenter lämnat. Det tycks inte spela så stor roll vare sig man arbetar i grundsärskolan eller i grundskolan, man anser att integrering och samverkan är viktig inte bara i skolan utan även sett ur ett samhällsperspektiv.

Det som också är lite oväntat är att så få respondenter som lyfter den ekonomiska sidan av integrering. Endast ett fåtal nämner att man anser att det krävs mer resurser dvs. pengar till personal och lokaler (G2).

7.5 Möjligheter i arbetet med integreringen

Integrering och samverkan är en utvecklande process som tar och ska få ta tid. För att kunna integrera och samverka ansåg flera respondenter att pedagogerna i de olika skolformerna behöver tid och forum för pedagogiska diskussioner. Ledningen måste därför tydliggöra uppdraget och prioritera arbetet med integreringen i skolans verksamhet.

Våra respondenter ser integrering och samverkan som något positivt men vi vet av erfarenhet att inte alla pedagoger är så engagerade och specialpedagogerna talar om ovilja och ointresse från vissa håll (Sp3).

De vuxnas attityder och värderingar är viktiga faktorer i integreringsarbetet (G1,G4,G5).

Även här har ledningen ett stort ansvar, de pedagoger med visioner som arbetar med samverkan måste uppleva att de har ledningens stöd i sitt arbete. De måste få stöd och kraft att sprida kunskapen och detta måste bli en medveten politik från ledningshåll (G4,G5).

Det är viktigt att både grundsärskolan och grundskolan är positiva till samarbetet. Motivation och vilja nämns ofta i diskussionerna. Hittar man något att samverka kring som är av gemensamt intresse så förenklar det arbetet avsevärt (G4,G5).

Möjliga vägar att gå kan vara att bli mer flexibel och inte så styrd av t.ex. timplanerna. Temaarbete på en bredare nivå där alla kan delta vore enligt någon respondent ett alternativ (Sp1).

Det man kan hoppas på vid ett grundligt genomfört integreringsarbete enligt informanterna är ett positivt möte mellan grundsärskolans elever och grundskolans elever. Detta skulle bidra till ökad förståelse, hänsyn och tolerans. Sett ur samhällsperspektiv skulle integreringen kunna ge en bättre insikt i och kunskap om det faktum att alla är olika och har rätt att vara det (G1,G4).

7.6 Hinder i arbetet med integreringen

Lokalfrågorna nämns av respondenterna som ett hinder. De anser att det är en fördel för arbetet med integreringen att sarskolan ligger i samma byggnad som grundskolan. Vi tror dock inte att integreringsproblematiken löses enbart genom sarskolan placering utan precis som respondenterna också understryker behövs regelbundna sociala möten och gemensamt förhållningssätt (G1,G3,G4).

När pedagogerna inte ges tid för att ventilera, utveckla och granska sin tankar kring samverkan och integreringsarbetet upplever man detta som ett stort hinder (G4,G5).

Vissa av pedagogerna på grundskolan befinner sig fortfarande i ensamlärartraditionen och det är ett ledningsansvar att bryta denna samt uppmuntra till ökad samverkan mellan olika pedagogkategorier i skola (G3).

Kunskap om varandras verksamheter kan erhållas genom gemensamma pedagogiska diskussioner där man även delger varandra kontinuerlig information om både elever och varandras respektive verksamheter. Informationen bör komma från båda verksamheterna.

Ledningen kan på många skolor verkade vara osynlig och frånvarande i arbetet med integrering och samverkan. Alltför mycket ansvar lades på pedagogerna själva när det gällde samarbetet. En konsekvens av detta blev att det inte blev lika tydligt att ute i verksamheterna att uppdraget faktiskt var att man skulle integrera i de fall där det var möjligt. På många håll saknade man även att skolledningen inte hade någon specialkompetens när det gällde sarskolan (G4,Sp1).

I svaren från våra respondenter kan vi utläsa att det ute i skolorna inte finns någon form av dokument eller handlingsplan för hur integreringen ska genomföras (G3,G4,G5).

Vi har i undersökningen noterat att det ute på fältet finns många gemensamma och utvecklande tankar om hur en positiv integrering och ett bra samarbete skulle kunna utarbetas.

Båda personalkategorierna har intressanta synpunkter när det gäller själva integreringens genomförande. Alltför stora klasser och för lite specialpedagogisk kompetens hos grundskollärarna nämndes i sammanhanget (Sp3).

Här efterlyser man återigen tid till kollegial reflektion och handledning för stöd i arbetet med särskolans elever.

Balansen mellan kunskapsutmaning, trygghet och social träning är svår. Grundsärskoleleverna behöver utveckla gemenskap, få sociala förebilder och kamrater och på fältet upplever man att integreringen är enklare i de yngre årskurserna. När eleverna kommer upp i högstadiet blir det svårare pga. bl.a. ökade krav från omgivningen, betygshets och många fritidsintressen.

7.7 Förslag på förbättringar

Särskolans lokaler bör ligga i samma byggnad som grundskolan. Den fysiska närheten ger möjligheter till naturliga och kontinuerliga möten mellan både elever och personal.

Särskolans metodik och arbetsmaterial är i många fall överförbara till grundskolan. Det ansågs viktigt att kunna tillvarata de positiva bitarna i respektive verksamhet.

Skolledningen har en viktig roll i integreringsarbetet, hon/han bör förmedla visionen, visa intresse och en positiv inställning till samverkan mellan de olika skolformerna. Det är även av stor vikt att ledningen är tydlig och klagör uppdraget.

Eleverna från grundsärskolan bör om möjligt vara en del av den klass i grundskolan som de kommer ifrån.

Alla elever i särskolan bör ha en anknytning till en klass i grundskolan, en ”kontaktklass”.

En gemensam värdegrund är viktig att utgå ifrån.

Alla pedagoger, både i särskolan och i grundskolan måste få tid och forum för gemensamma pedagogiska diskussioner.

Information om särskolan och dess verksamhet till ny personal, elever som börjar på skolan men även till föräldrar.

7.8 Specialpedagogens roll vid integreringsarbetet

De specialpedagoger som utbildas idag får en bred utbildning där handledning, ledarskap och undervisning i kombination betonas.

Specialpedagogens roll har förändrats till en mer konsultativ inriktning med möjlighet till en tätare kommunikation och samverkan med skolledningen.

Våra erfarenheter är dock att trots denna nya inriktning består specialpedagogens arbetsuppgifter till stor del av undervisning.

De specialpedagoger som vi intervjuat är också de traditionellt anställda i grundsärskolan med klass och elevansvar.

I våra svar från respondenterna kan vi på vissa håll utläsa en vilja från grundskolans pedagoger att lära känna grundsärskolans personal och elever samt en önskan att få en djupare förståelse för särskolans arbetssätt (G1,G4).

Det är oerhört positivt att kunna utläsa att det finns en intention att vilja lära av varandra men för att man ska nå dit behövs tid och forum för gemensamma pedagogiska diskussioner där man utbyter erfarenheter och kunskap.

Vi kan se specialpedagogen i särskolan som en stor resurs och deras kompetens skulle kunna användas mer till handledning för förändring och utveckling av samarbetet.

I vår undersökning kan vi enligt respondenterna utläsa att det hos personer med ledningsansvar för särskola inte finns någon speciell kunskap om just särskolan (Sp3).

Ledningen i skolan har idag också mindre tid till pedagogiska diskussioner med sin personal och vi tror att specialpedagogerna har en viktig roll genom att föra ut kunskap och information om särskolan och dess verksamhet. Specialpedagogerna skulle även kunna arbeta för en djupare samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan. Deras kunskap är stor och de specialpedagoger vi intervjuade var mycket engagerade i särskolan och dess problematik.

Pedagoger i allmänhet men specialpedagoger i synnerhet bör även arbeta för att skapa en positiv attityd till eleverna i särskolan vilket man också kan utläsa i vår undersökning att man arbetar med på fältet (Sp3).

Specialpedagogens aktiva medvetna arbete med dessa och liknande frågor kommer att göra att det blir mer naturligt för alla både elever och personal ute i skolorna att möta elever med olika typer av funktionshinder.

8 UNDERLAG TILL HANDLINGSPLAN

Olika skolor har olika förutsättningar att genomföra sitt integreringsarbete. Ingen skola är den andra lik och varje skola måste skapa sin egen modell då det inte finns någon given mall för denna verksamhet.

Vi anser att det går att skapa ett underlag för integreringsarbetet, ett underlag som är mer generellt hållet och innehåller dessa uppslag som vi genom vår undersökning kommit fram till.

När analysen av våra resultat stod klar kunde vi urskilja följande:

- Ledningen tydliggör beslutet om ”en skola för alla”. Integreringsarbetet måste vara förankrat i den pedagogiska verksamheten på skolan.
- Särskolan bör ligga i samma byggnad eller i direkt anslutning till grundskolan.
- Pedagogerna i de båda skolformerna skall ges utrymme till gemensamma pedagogiska diskussioner.
- Särskolepersonalen bör ingå i övriga skolans sociala sammanhang.
- Representant från särskolan bör ingå i skolans ledningsgrupp.
- En gemensam värdegrund skall utarbetas.
- En gemensam hållning och kontinuerlig diskussion angående förhållningssätt till eleverna.
- Alla elever i särskolan skall ha en anknytning till en kontakt klass i grundskolan. Faddersystem en fördel.
- Information om särskolan skall ges till ny personal, nya elever och föräldrar på grundskolan.
- Uppföljning av integreringen/samarbetet bör ske varje terminsslut.

9 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

9.1 Sammanfattning

Vår undersökning syftar till att undersöka vilka möjligheter och hinder som finns när det gäller grundsärskolelevers integrering i grundskolan. Vi vill undersöka syftet med samverkan mellan de båda skolformerna och klarlägga hur den ser ut i realiteten och även veta om särskolans fysiska placering har någon betydelse. Vi är också intresserade av att granska om det finns eventuella dokument som styr samverkan mellan de olika skolformerna, samt att undersöka hur ett eventuellt bättre samarbete mellan de båda skolformerna kan utvecklas.

Skulle det vara så att man ute i verksamheterna saknar ett dylikt dokument vill vi utifrån resultaten av vårt arbete utarbeta ett underlag till en handlingsplan för samverkan mellan grundskola och grundsärskola. Denna skulle kunna vara pedagogerna på fältet behjälplig i integreringsarbetet.

Genom våra resultat har alla våra frågeställningar blivit besvarade och vi har fått bekräftat att många olika faktorer spelar in när det gäller grundsärskolelevers integrering i grundskolan. De pedagoger vi intervjuade har hjälpt oss belysa och förstå den variation i tänkande och agerande som finns ute på fältet.

Vi vet genom vår undersökning att sätten att samverka på är och måste få vara olika på olika skolor. Det finns ingen universell lösning eller modell utan varje skola måste själv utarbeta den variant på samverkan och integrering som passar just den skolan och de elever som finns där.

Våra respondenter i båda skolformerna upplevde att man saknade dokument eller planer som kunde underlätta ett positivt integreringsarbete. Utifrån våra resultat såg vi att det var möjligt för oss att utarbeta ett underlag till ett förslag till en handlingsplan när det gäller integrering och samverkan mellan de olika skolformerna.

Trots att inga generella lösningar finns tror vi att vårt underlag till handlingsplan skulle kunna vara ett stöd och en fingervisning om vilka förutsättningar som är gynnsamma för att ett givande integreringsarbete skall kunna komma till stånd. Genom resultatet av vår studie ser vi en önskan från båda håll om ett närmare av de båda verksamheterna och åsikterna om att skolorna bör vara placerade i samma huskropp var genomgående starka och välmotiverade.

9.2 Diskussion

Vår upplevelse är att arbetet med denna uppsats har varit en både lärorik, stimulerande och intressant process. Ett av resultaten i vår undersökning är underlaget till en handlingsplan. Vi upplever att det ute på skolorna finns ett behov av riktlinjer för hur en samverkan kan se ut och här anser vi att vår handlingsplan har en funktion att fylla.

För att nå vårt syfte var intervjuer en utmärkt metod som föll väl ut för oss då vi fick en bredd och ett djup på svaren från våra respondenter.

Vi är eniga med litteraturen om att intervjun som metod hjälper till att nå djupare och komma längre i ämnet men även att metoden ställer stora krav på intervjuarens förmåga och färdigheter. Vi anser att vi hade stor hjälp av den pilotintervju vi gjorde, dels genom att träna upp tekniken att skapa ett tryggt och stimulerande samspel men även när det gällde intervjuens struktur och frågornas upplägg (Kvale 1997; Stukát 2005).

Tack vare våra tillmötesgående respondenter anser vi att våra frågor fått uttömmande och intressanta svar som varit både förväntade och förvånande.

9.2.1 Möjligheter för samverkan i den integrerade skolan

Vår undersökning visar på många möjligheter för en integrering mellan grundskola och grundsärskola. Det finns en utbredd positiv syn på samverkan ute på de skolor vi besökt.

Möjliga vägar för en ökad samverkan:

- Vara mer flexibla, arbeta mer timplanelöst.
- Arbeta med temaarbete på en bredare nivå.
- Positiva möten mellan grundskolan - och grundsärskolans elever för att öka deras förståelse, tolerans och hänsyn.
- Vi måste börja integrera fler elever. Detta kommer förhoppningsvis att tvinga fram mer kontakt mellan pedagogerna från de olika skolformerna (G5).
- Grundskolan måste bjuda in till samverkan, de är i majoritet jämfört med sarskolan (G4).

Av vår undersökning framkom det också att det är viktigt att få all personal både från grundskolan och grundsärskolan involverad i diskussioner kring värdegrund och de olika styrdokumenterna för att få till stånd en samverkan. Integrering skapar ofta spänningar mellan de samverkande grupperna, på grund av okunskap om individuella olikheter. Här har ledningen ett stort ansvar för att överbygga detta och skapa positiva ramar för en samverkan.

Samverkan för oss är inte något självklart och inte något som automatiskt leder till en total förståelse människor emellan, men vi lär av varandra och tillsammans är vi mer än var och en för sig.

Att låta eleverna från grundsärskolan och grundskolan mötas och genom att vara varandras förebilder, kan vi ge eleverna goda värderingar och attityder. För eleverna denna möjlighet redan under deras uppväxt blir det lättare för dem i vuxen ålder att umgås på ett naturligt sätt, men även att anställa människor som är annorlunda. Vi måste lära oss se dessa olikheter som en tillgång och inte som ett problem.

Orlenius (2001) menar att alla har vissa fundamentala rättigheter som vi alla måste respektera och ingen är förmer än den andre. För att vi ska kunna ”växa och utvecklas” måste vi få tillit till andra människor.

9.2.2 Hinder för samverkan i den integrerade skolan

Ett av våra syften var att undersöka vilka hinder det finns när det gäller särskoleelevers integrering i grundskolan.

Hur ska vi kunna upptäcka, förstå och utmana de olikheter som finns mellan oss människor om vi inte får möjligheten att utvecklas tillsammans med människor som inte är som oss själva?

- Hur påverkas vi av hur andra uppfattar oss?
- På vilket sätt kommunicerar människor med varandra och vad får det för konsekvenser?
- Hur bekräftar vi varandra, påverkas min jagbild och självkänsla av detta?

Vid all samverkan måste alla inblandade känna någon vinst med att samverka. Detta innebär att vi måste ha förståelse för att vi är olika och att vi alla påverkas av samspelet människor mellan och miljön vi befinner oss i.

Hwang och Nilsson (1995) refererar till Mead, Vygotskij och Bronfenbrenner som alla mer eller mindre styrker att man måste se sig själv med andras ögon. Det är huvudsakligen tillsammans med andra som kan och vet mer som man lär sig och barnets utveckling styrs av både inifrån kommande utveckling och utifrån kommande fysisk och social miljö.

Imsen (1999) beskriver ramfaktorteorin som olika förhållanden som påverkar undervisningen. De är förhållanden som kan hämma eller främja undervisningen på olika sätt.

- Styrdokumentet, pedagogens tolkning av skolans uppdrag styr undervisningens arbetsformer.
- Pedagogens schema, arbetstid, klasstorlek, skolans regler för samarbete, fackliga avtal mm.
- Skolans ekonomi, det totala antalet undervisningstimmar är en viktig ekonomisk faktor.
- Skolledningen har en central roll, vilken kultur råder på skolan, vilket klimat som är tillåtet mellan pedagog - pedagog och pedagog – elev.

Imsen (1999) framhåller också för att nå ett lyckat resultat på en skola, beror det på om pedagogerna betraktar ramfaktorerna som oöverstigliga hinder eller något som går att påverka.

Tideman (2004) menar att inkluderande undervisning är lönsamt för samhället. Alla som får en bra utbildning har lättare för att delta i arbetslivet och bidra med att betala skatt. Ju mer utbildning individerna har ju mindre blir behovet av stöd från samhället. Integrerad undervisning kostar mindre, det är en kostnadsskillnad för en grundskoleelev och en grundsärskoleelev.

Respondenterna har tagit upp följande hinder:

- Lokalfrågor
- Kursplanerna, olika mål att sträva mot
- Skolledningens avsaknad av specialkompetens
- Budgeten, krävs fler pedagoger och mindre klasser
- Finns ingen handlingsplan som styr eller underlättar integreringen

Vår undersökning säger oss att det är ramfaktorteorin som styr hur samverkan ser ut på de undersökta skolorna. Ekonomin har en stor betydelse, men trots detta ser vi att det finns goda förutsättningar och en positiv inställning ute bland pedagogerna på skolorna till en ökad samverkan. Även om ledningen inte har någon specialkompetens, finns det en stor tillit till pedagogerna och deras kunskaper. Det gäller att starta en diskussion, samlas kring ett dokument för pedagogerna och här tror vi att den handlingsplan som vår undersökning lett fram till är en bra början.

Integration är eftersträvansvärd först och främst ur ett humanistiskt perspektiv. Alla är födda med lika människovärde oavsett brister och förtjänster. Vad som anses normalt eller onormalt är en social konstruktion (Rosenqvist, 1996, s. 36).

9.2.3 Samverkan

Studien påvisar flera olika former och intensitet av samverkan men även helt avsaknad av sådan. Emanuelsson (1996) anser att all personal har ett ansvar för att samverkan ska komma till stånd och vi tyckte oss uppleva att viljan att samverka finns hos pedagogerna men att tiden inte räcker till. Mycket tid går åt till "onödiga" konferenser och på dessa hinner man aldrig diskutera på ett djupare pedagogiskt plan. Detta understryker Göransson m.fl. (2000) och menar att man på fältet upplever ständig tidsbrist. Vi anser att om man vill förändra något så är det viktigt att det får ta tid i anspråk.

Göransson m.fl. (2000) skriver även att ett förändringsarbete bör innefatta flera delar i ett system och vår undersökning visade liknande resultat. Ute i skolorna menade man att samverkan och integrering inte är isolerade företeelser utan man talande om ett helt "koncept". Hela skolan måste vara delaktig i denna process man kan alltså inte leva på några enstaka eldsjälar.

Enligt Johansson och Larsen-Gustavsson (2000) spelar de vuxna en avgörande roll för hur samverkan och integrering ska utvecklas och våra resultat visade att man ute i skolorna också teoretiskt var medvetna om detta. Steget från teori till praktik kan dock vara långt och pedagogerna behöver hjälp i arbete med "en skola för alla".

Göransson m.fl. (2000) understryker betydelsen av en tydlig ledning som har förmåga att uttrycka en klar vision, entusiasmera och positivt stämpla inställningen till samverkan.

Vår upplevelse var liknande nämligen att man saknade ett tydligt ställningstagande från ledningshåll för ökad samverkan och integration.

Elevernas samverkan är avhängig pedagogerna i de olika skolformerna. De planerar, genomför och ska vara goda förebilder.

Vår studie visar att när elever från grundsärskolan är integrerade i grundskolan är det för det mesta i övningsämnen, dvs. slöjd, bild, musik och idrott. I sociala sammanhang som på avslutningar, idrottsdagar och utflykter är tillfällena då de båda skolformerna samverkar.

I vår undersökning betonade flera pedagoger betydelsen av att samverkan inte behöver börja alltför pretentiöst. De menade, liksom Göransson m.fl. (2000) att det är viktigt att samverkan bör byggas och utvecklas på ett gemensamt intresse. Förändringsarbetet med samverkan måste utgå ifrån någonting som de båda grupperna har gemensamt t.ex. intressen eller problem.

Samverkan är en process som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation (Haug 1998).

9.2.4 Fysisk placering

Det fysiska avståndet mellan särskolans och grundskolans lokaler är betydelsefullt enligt respondenterna i vår undersökning. Särskolan bör ligga i samma byggnad som grundskolan för att underlätta en integreringsarbetet. Särskolorna i vår undersökning var placerade antingen i samma byggnad som grundskolan, eller i helt fristående byggnader.

I vissa fall kan det konstateras att det finns en tanke med särskolans fysiska placering medan vi i andra fall upplevde att särskolan fått ta de lokaler som stod till buds när verksamheten startade upp.

Rapport 2004:3 (Utvärderingsenhetens rapport) understryker att en grundläggande förutsättning för en social gemenskap är den allmänna attityden bland grundskoleleverna till att det finns särskoleelever på skolan.

Gemensam skolgård och gemensamma raster nämndes av våra respondenter som viktiga förutsättningar för att en social gemenskap mellan elever i de båda skolformerna ska ha möjlighet att uppstå.

Särskoleleverna behöver inte vara integrerade bara för att särskolan finns i samma lokaler som grundskolan. Vi menar dock utifrån våra resultat att den fysiska placeringen är viktig men att även andra komponenter är av stor betydelse, såsom, en gemensam värdegrund, regelbundna gemensamma pedagogiska diskussioner samt en tydlig arbetsledning.

9.2.5 Specialpedagogens roll i den integrerade skolan

Vi anser att specialpedagogens roll blir extra viktig i en inkluderande skola. Pedagogerna på skolorna måste få hjälp med att se olikheter som en resurs och inte som ett problem. Dessa synpunkter påtalas även av Tideman (2004) och här har specialpedagogen ett stort ansvar att handleda övriga pedagoger så att eventuella hinder och problem i lärandemiljön kan undanröjas.

Även lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) understryker att specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter.

Av vår undersökning framkom det att det är viktigt att få all personal involverad i diskussioner kring värdegrund och de olika styrdokumenterna för att få till stånd en samverkan. Även här har specialpedagogen en viktig roll att föra ut kunskap om grundsärskolans arbetsätt så att samverkansformerna kan fungera för båda parter. Att samverka är inte något självklart, utan det är en process, ett gemensamt ansvar/arbete för alla pedagoger som arbetar på skolan. Här nyttjar man specialpedagogen kompetens som handledare, som är en mycket bra metod för att förändra och utveckla samarbete.

Förhållningssätt/arbetsmetoder som är bra för utvecklingsstörda elever kan även vara bra för alla elever och därför anser vi att specialpedagogens specifika kunskaper kommer fler tillgodo i en integrerad skola.

9.2.6 Visioner

Visionen ”en skola för alla” (Lpo-94; SOU 2003:35) är målet.

I en ”skola för alla” ses elevers olikheter som en tillgång och på olika sätt arbetar man för att elever som är olika ska samverka med varandra. I ”en skola för alla” stimulerar man kunskaps och erfarenhets utbyte mellan all personal och mellan föräldrar och personal (Göransson m.fl. 2000).

I vår undersökning framkommer det att de båda skolformerna borde kunna skapa en kontinuerlig och djupare samverkan. Målet är en attitydförändring och ytterst en förändrad människosyn.

Vi är eniga med Haug (1998) när han skriver att argumentet för ”en skola för alla” naturligtvis är att barn ska vänja sig att leva och vara tillsammans med olika sorters barn, lära känna och förstå olika slags problem och handikapp. På så sätt kommer de att utveckla andra förhållningssätt och en större förståelse än om de bara umgås med sådana som passar in i den gängse skolmallen.

Vi upplever att visionen om samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan finns bland pedagogerna och det tyder på att det finns en önskan och en vilja att utveckla ett samarbete.

Våra respondenter är medvetna om att det behövs kommunikation, en gemensam värdegrund, ett gemensamt förhållningssätt samt möten mellan människor för att komma närmare målet ”en skola för alla”.

Vi anser att man i Sverige ofta ser på integrering inom skolan medan man kanske borde se integreringen i skolan mer som ett led i samhällsintegrering.

Enligt Johansson och Larsen-Gustavsson (2000) är en människas grundsyn sammanfattningen av hennes livserfarenheter.

I skolorna förkommer i större eller mindre utsträckning fördomar, rädsla och ovana vid det som är annorlunda. I vår undersökning fann vi ingen negativ attityd till särskolan hos grundskollärarna men väl en stor tveksamhet om hur man skulle kunna föra de båda verksamheterna närmare varandra. Pedagogerna behöver ledningens stöd i utvecklingsarbetet men även finna forum för utbyte av kunskaper och erfarenheter.

I vår undersökning ansåg respondenterna att det är viktigt att utgå från skolans värdegrund och sträva efter gemensamma värderingar för att på så sätt verka för en demokratisk människosyn. Bemötande är en annan ytterst viktig del i det mänskliga samspelet som handlar om vår människosyn och det sätt på vilket vi förhåller oss till våra medmänniskor. Vi anser att även bemötandet är nära förknippat med utvecklingsarbetet mot ”en skola för alla”.

Vi hoppas att om grundskolan kan bli lite mer flexibel i sitt förhållningssätt gentemot elever så är det lättare för grundsärskolan att bli en naturlig del av grundskolan.

Ingen kan egentligen veta hur nära vi kan komma visionen om "en skola för alla". Vi vet heller inte hur skolan kommer att se ut om tio, om tjugo eller trettio år. Finns "skolan" kvar med den funktion den har idag? Finns det klasser eller har man andra typer av grupperingar? I så fall hur och på vilka grunder grupperas eleverna? Hur kommer lärarrollen att se ut? Vad kommer skolan att lära eleverna då?

Framtiden får utvisa men vi är eniga med Haug (1998) som hävdar att integrering är en process som kräver ständig konfrontation och att utvecklingen av "en skola för alla" är något som ständigt kommer att pågå därför att skolan och dess förutsättningar hela tiden förändras.

10 FORTSATT FORSKNING

Vår undersökning har lett fram till många olika frågeställningar som kan vidareutvecklas. Under arbetets gång märkte vi att det fanns ett stort intresse/nyfikenhet för en inkluderande skola bland pedagogerna. Här kommer ett antal förslag till fortsatt forskning:

- Hur vanligt är det med en integrerad skola?
- Hur ser undervisningen ut i en integrerad skola?
- Hur ser elever/föräldrar på en integrerad skola?
- Är det någon skillnad angående pedagogernas värderingar, bemötande och förhållningssätt i grundsärskolan – grundskolan?

REFERENSER

- Andersson, B. (1996). Integrering i skolan – ett exempel på samverkan mellan särskola och grundskola. I T. Rabe & A. Hill. *Boken om integrering*. Malmö: Corona.
- Booth, T. (1996). Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? I.C. Clark, A. Dyson & A. Millward (utg), *Towards inclusive schools*. London: David B. Fulton Publishers.
- Egeberg, S, Halse, J, Jerlang, E, Jonassen, A, Ringsted, S, & Wedel-Brandt B, (1988). *Utvecklingspsykologiska teorier* (3:dje uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I. (1996). Integrering- bevarad normal variation i olikheter. I: T. Rabe & A. Hill. *Boken om integrering*. Malmö: Corona.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I: J. Tøssebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Engkvist, L. (1999). *Samverkan – verkan för vem? Samverkan mellan grundskola och särskola – hur påverkas de berörda?* Malmö: Malmö Högskola.
- FN. (1989). *Konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Socialdepartementet
- FN. (1995). *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Frylestam, U., & Johansson, B. (1999). *Vi är vi*. Jönköping: Seminarium.
- Göransson, K., Stéensson, A-L., Roll-Pettersson, 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*. Stockholm: FUB:s forskningsstiftelse ala.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (2000). *For alle elever? Lærarutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*. Volda: Høgskulen och Møreforskning. Forskningsrapport nr 39.
- Hill, A. (1996). Vart tog visionerna om integrering vägen? I: T. Rabe & A. Hill. *Boken om integrering*. Malmö: Corona.
- Hwang, P & Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi. Från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, E & Ringsted, S. (1988). Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonin. I: Egeberg, S, Halse, J, Jerlang, E, Jonassen, A, Ringsted, S, & Wedel-Brandt B. (1988). *Utvecklingspsykologiska teorier* (3:dje uppl.). Stockholm: Liber AB.

- Johansson, H. & Larsen – Gustavsson, E. (2000). *Integrering mellan grundskola och sär skol. Hur fungerar det i praktiken?* Malmö Lärarhögskola Lärarutbildningen, specialpedagogutbildningen.
- Karlsudd, P. (2002). *"Tillsammans" integreringens möjligheter och villkor: Erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats.* Högskolan i Kalmar, Rapportkod: HKILU/R-02/1.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mattson, M., Dagermalm, H., Pislä, S. (2006). *Vad är värdefull specialpedagogisk kunskap?* Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr: 32. Lärarhögskolan, Stockholm : Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa Förlag.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik. Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.
- Rabe, T & Hill, A. (1996). *Boken om integrering.* Malmö: Corona.
- Rabe, T. (1996). Integrering betraktad ur ett socialisationsperspektiv. I: T. Rabe & A. Hill. *Boken om integrering.* Malmö: Corona.
- Rapport 2004:3. *Integrering mellan särskoleelever och andra elever i grund och Gymnasieskolan.* Uppsala kommuns gemensamma utvärderingsresurs 753 75 Uppsala.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I: T. Rabe & A. Hill. *Boken om integrering.* Malmö: Corona.
- Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori, *SOU 2003:35. För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. Carlbeck – kommitténs delbetänkande.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1985:1100. *Skollagen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, 2002. *I särskola eller grundskola?* Skolverkets rapport nr 216. Kalmar: Lenanders.
- SKOLFS 2001:23. *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan ,* Stockholm: Liber distribution.
- SOU 1980:34. *Handikappad, integrerad, normaliserad, utvärderad.* Statens offentliga utredningar. Liber Förlag.
- SOU 1998:66. *FUNKIS – Funktionshindrade elever i skolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning. Carlbeck-kommitén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2004:98. *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning. Carbeck-kommiténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.
- Tideman, M. (1998). *I gränlandet mellan grundskola och särskola- intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Högskolan i Halmstad: Wigforssinstitutet.
- Tideman, M. (2002). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad, Malmö högskola.
- Unesco. (1996). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie 1996:4. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Utvärderingsenhetens rapport 2004: 3, Uppsala kommuns gemensamma utvärderingsresurs. *Utvärdering av integrering mellan särskolelever och andra elever i grund- och gymnasieskolan*. Uppsala: utvärderingsenheten.
- Ödman, P.-J. (1994). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori praktik*. Stockholm: Norstedts.

Personlig kommunikation

- Olausson, L. (2005, 14 september). Personlig kommunikation.
- Rosenqvist, J. (2005, 13 september). Personlig kommunikation.
- Sandén, I. (2005, 15 september). Personlig kommunikation.

Hur ser samverkan grundsärskolan och grundskolan ut, mellan eleverna men även mellan pedagogerna?

- Samverkar du med annan personal i annat arbetslag?
- Har ni gemensamma personalmöten, grundsärskola - grundskola?
- Är grundsärskolans elever integrerade i grundskolan och i så fall på vilket sätt?
- Har grundsärskolans elever gemensamma aktiviteter med grundskolans elever?
- Gemensamma raster?
- Har grundsärskola – grundskola något att lära av varandra?

Vilket är syftet med samverkan?

- Upplever du att det finns en social gemenskap mellan grundsärskolans och grundskolans elever?
- Tror du att samverkan kan bidra till ett annorlunda klimat på skolan?
Om ja, på vilket sätt?
Om nej, motivera!
- Tror du att vuxnas och barns människosyn påverkas genom att man samverkar?
Om ja, på vilket sätt?
Om nej, motivera!

Vilken betydelse anser man att särskolans fysiska placering har när det gäller integreringen med grundskolan?

- Hur länge har särskolan funnits i ert rektorsområde?
- Hur tror du att elever/föräldrar upplever särskolans fysiska placering?
- Hur upplever du särskolans fysiska placering?

Vilka möjligheter styr samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan?

- Vilka möjligheter upplever du finns för den eventuella integreringen?
- Vilka hinder upplever du finns för den eventuella integreringen?
- Hur upplever du att attityden till särskolan är bland
Personal?
Elever?
Skolledning?
- Vet du om skolledningen har någon speciell kompetens angående särskolan och dess funktioner?
- Finns det dokument på skolan angående integrering av grundsärskolan?
Syfte?
Målsättning?
- Behövs det göras några förändringar i verksamheten för att samverkan ska fungera?
Om ja, i så fall hur?
Om nej, motivera!

Hur kan man arbeta för ett eventuellt bättre samarbete mellan de båda skolformerna?

- Hur fungerar denna eventuella integrering enligt din åsikt?