



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

”Ska vi leka?”

- Om sociala möten och relationer mellan sarskolebarn och grundskolebarn

Handledare:
Ulla Christiansson-Banck

Författare:
Åsa Larsson
Irene Persson

”Ska vi leka?”

- Om sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn

Abstract

Denna uppsats fokuserar på huruvida sociala möten och relationer finns mellan särskolebarn och grundskolebarn, och hur de i så fall fungerar. För att få en förståelse för detta har vi gjort litteraturstudier och genomfört intervjuer med personal i de båda skolformerna på tre olika skolor.

Uppsatsen innehåller en teoretisk bakgrund kring sociala möten och relationer, en historisk tillbakablick, samt definitioner av olika begrepp.

Genom våra intervjuer har vi sett att sociala relationer mellan grund- och särskolebarn inte förekommer särskilt frekvent. Vi har kommit fram till att lokalintegrering inte leder till djupare relationer, men det skapar dock möten som leder till att barnen får ökad förståelse och acceptans för varandra.

Ämnesord: Grundskola, integrering, sociala möten, sociala relationer, särskola, utvecklingsstörning.

Innehåll

<i>Innehåll</i>	3
<i>Förord</i>	5
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	7
1.2 Förklaringar av begrepp	9
1.3 Syfte	10
2. Litteraturgenomgång	11
2.1 Definitioner av utvecklingsstörning	11
2.2 Vad är integrering?	12
2.3 Kort historik	14
2.4 Teori kring sociala relationer	16
2.5 Sociala relationer mellan barn med utvecklingsstörning och andra barn	18
3. Problemprecisering	25
4. Metod	26
4.1 Kvalitativ metod	26
4.2 Urval	26
4.3 Etiska principer	27
5. Uppläggnig och genomförande	28
6. Redovisning av resultat	31
6.1 Intervju med A och B	31
6.2 Intervju med C	33
6.3 Intervju med D	33
6.4 Intervju med E	34
6.5 Intervju med F	35
6.6 Intervju med G	36
6.7 Intervju med H	37
6.8 Intervju med I	38
6.9 Intervju med J	39
6.10 Sammanfattning och jämförelse	40
6.10.1 Hur samarbetar ni med grundskola/särskola?	41
6.10.2 Vilka sociala relationer finns det mellan grund- och särskolebarn?	41
6.10.3 Vad gör ni för att skapa fler sociala möten?	42
7. Diskussion	43
8. Sammanfattning	50
9. Referenser	51
<i>Bilaga 1</i>	53

Förord

Vi vill ta tillfället i akt och tacka de personer som under arbetets gång på olika sätt gett oss stöd, hjälp och råd.

TACK till vår handledare Ulla Christiansson-Banck, som hjälpt och stöttat oss under hela arbetets gång, samt gett oss inspiration och motivation när arbetet känts tungt!

TACK till våra intervjuobjekt som generöst delat med sig av sin tid, kunskap och sina erfarenheter!

TACK också till våra vänner som ställt upp som korrekturläsare, ingen nämnd och ingen glömd!

Vi önskar er alla en trevlig läsning!

Ht-2004

Åsa Larsson

Irene Persson

1. Inledning

Anledningen till att vi valt just detta ämnesområde för vår uppsats är att vi känner stort engagemang för barnen i särskolan såväl som i grundskolan. Eftersom vi har tidigare erfarenheter från arbete med personer med utvecklingsstörning, både barn och vuxna, samt från grundskolan, känner vi att detta ämne ligger oss varmt om hjärtat. Vi anser att integration av särskoleelever har största relevans för vårt kommande pedagogiska arbete. Då samhället ständigt står under utveckling, kommer med all sannolikhet även skolan att påverkas av dessa förändringar på olika sätt. Den rådande diskussionen om särskolans vara eller icke vara har väckt vårt intresse. Inom vårt kommande yrke kommer vi med största säkerhet att träffa på detta dilemma, och vill då vara förberedda på detta för att på bästa sätt kunna hantera situationen och bemöta alla barn professionellt.

Vår inriktning på lärarutbildningen, *Språk och skapande*, bygger på arbete med barn mellan 0-12 år. Denna inriktning är förutom för grundskolebarn, även lämplig för arbete med integrerade särskolebarn, då de barnen kan variera mycket i sin kunskapsnivå. Dessutom har vi arbetat mycket praktiskt med olika estetiska ämnen, som exempelvis bild, musik och drama. Dessa ämnen är idealiska speciellt för arbete med barn med utvecklingsstörning. Efter att ha genomgått utbildningen och även skrivit denna uppsats, har vi fått en förståelse för de olika behov som barn kan ha och känner oss nu redo för att möta alla barn inom vår verksamhet.

Då vi började med förarbetet inför denna uppsats låg vårt intresse främst i frågor som rör integreringen, såväl lokal- som individintegrering. Vi ville då undersöka vad som var bäst för alla inblandade parter, dvs. särskole- och grundskolebarn, föräldrar och pedagoger. I vilken integreringsform lär sig barnen bäst och var utvecklas de mest. En annan fråga vi funderade mycket över var huruvida särskolebarnen skulle kunna leka jämställt med grundskolebarnen. Efter en hel del tankar och diskussioner fram och tillbaka kom vi fram till att detta ämne var alldeles för omfattande för att kunna genomföra en undersökning av. Vi började då fundera över vilken del av detta stora område som intresserade oss mest, och kom så småningom fram till att det är den sociala aspekten som vi finner mest intressant.

Det vi frågar oss är hur sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn fungerar, om det överhuvudtaget existerar. Vi tänker genomföra en kvalitativ undersökning i skolor där det finns både särskola och grundskola, och där de i vissa fall samarbetar kring somliga aktiviteter. Arbetssättet vi ämnar använda oss av är intervjuer med personal som arbetar antingen i sär- eller grundskola. Något vi också undrat över, och ska försöka få svar på, är om barnens olika intelligensnivåer påverkar deras sociala möte. Klarar de av att leka med varandra trots olikheter, och vem tar i så fall initiativet till det?

Vi kommer i denna uppsats att sammanfatta våra litteraturstudier kring valt område, redovisa vår undersökning och till sist koppla samman allt i en diskussionsdel, där även vår egen analys av undersökningsområdet kommer att bearbetas. Då vi inte funnit tillräckligt med litteratur om vårt ämne rörande barn i låg- och mellanstadiet kommer vi även att använda oss av litteratur och undersökningar inriktade på förskolan. Vi anser att premisserna för sociala möten och relationer är likvärdiga för alla, oavsett ålder.

1.1 Bakgrund

År 2002 tillsattes en parlamentariskt sammansatt kommitté på regeringens begäran. Denna kommitté kom att kallas Carlbeckkommittén, efter Emanuella Carlbeck som startade Sveriges första hem för barn med utvecklingsstörning. Kommitténs huvudsakliga uppdrag är att föreslå hur framtidens utbildning för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning bör utformas i fråga om mål, innehåll, organisation och personalens kompetens. 2003 kom kommitténs delbetänkande *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*, och i oktober 2004 kom dess slutbetänkande *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*.

I detta slutbetänkande klargör kommittén sina utgångspunkter för de förslag de lägger fram. Undervisningen för personer med utvecklingsstörning ska höjas och principen med en skola för alla ska stärkas. Kontakterna mellan elever med och utan utvecklingsstörning ska öka. Kommittén har konstaterat att inkludering till största delen handlar om attityder och värderingar. Det samhälle vi lever i speglas av skolan, men skolan kan också påverka det samhälle vi kommer att få. Synen på olikheter, delaktighet, samhörighet och ansvar utvecklas och befästs i skolan. Carlbeckkommittén poängterar vikten av att de mål som finns uppsatta

för skolans verksamhet måste vara klara, tydliga och välkända. Endast då kan de få genomslag i verksamheten (SOU 2004:98).

All personal som arbetar i skolan och förskolan har styrdokument att följa när de lägger upp sitt arbete och planerar verksamheten. Några exempel på det som står i läroplanerna (Lpfö 98 och Lpo 94) om barn i behov av särskilt stöd och om social utveckling är:

I 2a kap. 1-12 § § skollagen (1985:1100) finns de grundläggande bestämmelserna om hur förskoleverksamheten skall utformas. Verksamheten skall utgå från varje barns behov. Barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver (Utbildningsdepartementet, 2001, s 3).

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 2001, s 10).

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Utbildningsdepartementet, 2001, s 10).

Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (Utbildningsdepartementet, 2001, s 8).

Alla styrdokument rörande skolans verksamhet genomsyras av de demokratiska tankarna. Skolans personal förväntas skapa en miljö där denna värdegrund utvecklas. I samspelet mellan grund- och särskola är detta extra viktigt att ha med sig, då olikheterna mellan barnen kan vara påtagligt större än i varje skolform för sig.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (Utbildningsdepartementet, 2001, s 7).

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Utbildningsdepartementet, 2001, s 7).

Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation (Utbildningsdepartementet, 2001, s 7).

Då särskola och grundskola samarbetar är det viktigt att man har ett fungerande arbetslag, där personal från båda skolformerna ingår, anser Carlbeckkommittén i sitt slutbetänkande *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. Deras direktiv är att öka kontakterna mellan barn med och utan utvecklingsstörning (SOU 2004:98).

Arbetslaget skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin sociala utveckling, ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen (Utbildningsdepartementet, 2001, s 13).

Carlbeckkommittén menar också att det finns en brist i riktlinjer och läroplaner. De föreslår att regeringen gör ett tillägg i Lpo94 och Lpf 94, angående samverkan mellan dessa båda skolformer (SOU 2004:98).

1.2 Förklaringar av begrepp

Vi kommer i uppsatsen att använda oss av både begreppet socialt möte och sociala relationer, och vill här förtydliga vad vi menar med de båda uttrycken. Ett möte kan ske av en slump som exempelvis i omklädningsrummet innan idrotten eller när barnen har rast samtidigt. Det kan också vara när skolan har en planerad, gemensam aktivitet för alla elever, eller när pedagogerna i sär- och grundskolan planerar en aktivitet för sina respektive elever tillsammans. En social relation innebär för oss en något djupare kontakt. Eleverna söker då själv upp varandra, leker tillsammans både i skolan och på fritiden. En relation präglas av en ömsesidig vilja att umgås.

Vidare kommer vi att använda oss av begreppet elever/barn/personer med utvecklingsstörning, i stället för begreppet utvecklingsstörd. Vi anser att detta speglar en attityd. Att säga att en person *är* utvecklingsstörd är för oss att likställa honom eller henne med handikappet. Genom att i stället säga att personen *har* en utvecklingsstörning ser man individen bakom handikappet. Detta får vi även bekräftat i Carlbeckkommitténs delbetänkande där de förklarar sina åsikter angående skillnaden på de båda begreppen. De menar att i det första fallet betonas egenskapen framför människan, medan man i det andra fallet betonar människan framför dess egenskap (SOU 2003:35).

1.3 Syfte

Syftet med den här undersökningen är att försöka förstå förutsättningarna för sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn.

2. Litteraturgenomgång

Vi har genom litteraturstudier fått en bakgrund till vår frågeställning samt en insikt i hur den sociala situationen för personer med utvecklingsstörning har sett ut och ser ut idag. Genom styrdokumentet har vi skaffat oss en uppfattning om hur skolan ska arbeta kring dessa frågor. Vi kommer i litteraturdelen att redovisa detta, och även definiera relevanta begrepp. Vår undersökning kommer att ta avstamp från de teorier som finns och den forskning som gjorts angående sociala möten, relationer och utvecklingsstörning.

2.1 Definitioner av utvecklingsstörning

Det finns flera olika definitioner av vad utvecklingsstörning är. Några av dem finns att läsa om i Karlsudds (1999) avhandling *Särskolebarn i integrerad skolbarnomsorg*. Där citerar han bland annat sociologiprofessorn Mårten Söder:

De utvecklingsstördas gemensamma egenskap är förståndshandikappet. För att räknas som utvecklingsstörd måste intelligensfunktionen vara avsevärt nedsatt, inte vara av tillfällig natur samt ha uppstått under barnets utvecklingsperiod. Till detta brukar man också lägga ett socialt kriterium: förståndshandikappet skall medföra svårigheter att anpassa sig till omgivningens krav (Söder i Karlsudd, 1999, s 20).

Vidare presenterar Karlsudd den definition av utvecklingsstörning som Riksförbundet för Utvecklingsstörda Barn, Ungdomar och Vuxna (Riksförbundet FUB, 1986) har fastställt i enlighet med rekommendationer från WHO.

Begreppet handikapp kan definieras som störning i samspelet mellan personen och miljön, beroende på en varaktig funktionsnedsättning hos personen. Funktionsnedsättningen är den faktiska avvikelser från det normala. När det gäller utvecklingsstörda är det den avvikande begåvningsutvecklingen. Själva handikappet uppstår först i samspelet med miljön (FUB i Karlsudd, 1999, s 17).

Kylén (1981) tar avstånd från ordet utvecklingsstörning. Han menar att handikappet inte gäller hela utvecklingen och dessutom inte alltid rör sig om en störning. I stället väljer han att använda sig av ordet begåvningshandikapp, men betonar att så länge man ringaktar

begåvningshandikapp kommer de nya ord man väljer att benämna det med, att bli negativt laddade. Kylén beskriver tre stadier av begåvningshandikapp, A-, B- och C-stadiet, som kan hjälpa oss att förstå hur begåvningshandikappade upplever sin omvärld. Personer på A-stadiet har mycket begränsat rums- och tidsperspektiv, deras förståelse gäller det som händer just här och nu. De kan inte tala, men kan kommunicera genom att använda signaler som kroppsspråk och olika ljud. Förutsättningen för detta är att omgivningen är lyhörd och bryr sig om personens behov. Personer som befinner sig på B-stadiet förstår sin närmiljö som en helhet. Dock har de inte någon överblick över det som inte finns i deras direkta närhet. Deras tidsperspektiv kan sträcka sig upp till en vecka, och de har möjlighet att förstå bildsymboler som exempelvis fotografi. Talet fungerar och de kan räkna några eller flera siffror. På C-stadiet har man en ökad uppfattning om tillvaron. Man förstår att det finns en dåtid och en framtid, att det finns platser utöver det upplevda och att det finns personer och djur man inte träffat. Detta ger personen en större trygghet när det gäller att möta det okända. Det är möjligt att på det här stadiet lära sig räkna, läsa och skriva. Detta ger en stor hjälp när det gäller att till exempel hitta rätt väg, eller följa ett recept. Det kan dock fortfarande vara svårt att komma på flera olika lösningar till ett problem, eller att se på något invariant på ett nytt sätt.

Andra av Kyléns definitioner finns nämnda i Karlsudds (1999) avhandling. Han skriver där om tre olika varianter som alla betonar att utvecklingsstörning är ett relativt begrepp. Den sociala definitionen innefattar miljön och därmed de krav som ställs på personen i fråga. Det är alltså samhället som bestämmer vilka människor som inte uppfyller dessa krav. Den andra definitionen är den ekonomiska: personen med utvecklingsstörning kostar samhället mer än han kan producera. Den sista definitionen enligt Kylén (i Karlsudd, 1999) är attityddefinitionen. Den innebär att man har en utvecklingsstörning först när samhället och medmänniskorna betraktar och behandlar en som sådan.

2.2 Vad är integrering?

Ordet integration kommer från det latinska ordet ”integer”, som på svenska översätts med ”orörd, hel, odelad”. Uttrycket står för något som är helt, och inte bör delas (Rabe & Hill, 2001).

Enligt Söder (1979) finns det fyra typer av integration när det gäller människor med utvecklingsstörning. Fysisk integrering innebär att eleverna i särskolan såväl som i grundskolan befinner sig i samma skolbyggnad. Därför kallas denna typ ibland för lokalintegrering. Funktionell integrering innebär att de dessutom utnyttjar gemensamma resurser, såsom skolbuss, bibliotek etc. Social integrering innebär att barnen med utvecklingsstörning ingår i en gruppgemenskap, och upplevs av sig själv och andra som en naturlig del däri. Den sista integrationstypen är samhällelig integrering och berör mest vuxna med utvecklingsstörning, som ges möjlighet att delta i samhället på lika villkor.

Ännu en form av integrering är den så kallade individintegreringen. Enligt särskolekommitténs betänkande Särskolan – en primärkommunal skola (SOU 1991:30 i SOU 2003:35) innebär detta elever som enligt särskilt beslut mottagits för särskoleundervisning, men som får sin undervisning i grund- eller gymnasieskolan minst halva det antal veckotimmar som enligt timplanen gäller för den aktuella årskursen. Fortfarande används denna definition i många sammanhang.

En annan synvinkel i fråga om integrering är att personer med utvecklingsstörning bäst utvecklas när de bemöts med respekt och blir en person man kan räkna med. Så beskriver Frithiof (2002) det goda pedagogiska mötet i sin uppsats. Hon tror vidare att lärare från de olika skolformerna skulle kunna hjälpas åt och åstadkomma en god lärandemiljö för elevernas bästa. Dock har oftast grundskolelärarna för lite kunskap om särskolans problematik för att våga sig på detta utbyte, beskriver Frithiof. I hennes undersökning menar några lärare att bristande resurser såsom för stora klasser är en avgörande faktor för problematiken kring integrering. De menar vidare att man måste utgå ifrån varje barns behov och kapacitet. De ser här till den utvecklingspotential som Salamancadeklarationen (se nedan) nämner, nämligen:

”Varje barn har en utvecklingspotential vars gränser ingen känner... Skolans organisation och resursfördelning måste därför ta hänsyn till varje barns unika utvecklingsmöjligheter och förutsättningar för lärande” (Salamancadeklarationen i Frithiof, 2002, s 98).

Integrering är ett ämne som även debatteras internationellt. Frågan är hurdan skola vi vill ha, en skola för alla eller en skola för nästan alla. I juni 1994 samlades representanter från olika länder i den spanska staden Salamanca för att diskutera de grundläggande förändringarna som krävs inom detta område. Den så kallade Salamancadeklarationen uttrycker en internationell

samsyn och en övergripande utbildningsstrategi vad gäller barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. I den deklarerar bland annat följande:

- att elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall
- tillgodose dem inom en *pedagogik som sätter barnet i centrum* och som kan tillgodose dessa behov.
- att ordinarie skolor med denna *integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder*, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet (Salamancadeklarationen i Atterström & Persson, 2000).

2.3 Kort historik

Det har alltid funnits, och finns fortfarande, föreställningar kring människor med avvikande utseende. Om detta skriver Tideman i en bilaga i Carlbeckkommitténs delbetänkande *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Här kan man läsa att Platon redan på sin tid skrev i boken *Staten* att ”De mindervärdiga föräldrarnas barn, även som andra barn, som råkar vara ofärdiga eller missbildade, skola de gömma, som sig bör, på någon hemlig och okänd plats”. Denna ogillande inställning dominerade under många hundra år. Förklaringarna till att vissa blir annorlunda har varierat mycket. Bland annat har man trott att det är Guds straff mot föräldrarna, då de satt sig upp mot kyrkans normer och regler. Andra har menat att det är övernaturliga väsens verk. Oavsett förklaringsmodell är det aldrig barnets eget fel, utan till exempel föräldrarnas eller trollpackans. Därför sågs barn med utvecklingsstörning under 1600- och 1700-talen som värdiga fattiga, till skillnad från ovärdiga fattiga som själv ansågs vara skuld till att de var beroende av andras hjälp för att överleva (SOU 2003:35).

De första insatserna som gjordes för personer med utvecklingsstörning var under slutet av 1800-talet. Då infördes sinnesslöskolor som senare utvidgades med arbetshem. Detta fanns till för dem som inte kunde anpassas till samhället (Grunewald, 1996). 1842 infördes Sveriges första folkskolestadga, och från 1882 ett reellt skoltvång för alla barn mellan 7-12 år. Detta gjorde att en ny skolsituation uppstod. De som kunde sitta still, komma i tid och tillgodogöra

sig undervisningen betraktades som normala, medan övriga fick olika former av specialundervisning (SOU 2003:35).

I början på 1900-talet förstod man att de sinnesslöa inte skulle kunna tränas till att bli självständiga och närande medborgare. Det ledde till att tanken på en livslång anstaltsvård föddes. På 1920-talet kom en ny vårdideologi som innebar att de sinnesslöa inte längre skulle skyddas från samhället, utan samhället skulle skyddas från den fara som de sinnesslöa utgjorde vad beträffar moral, ekonomi och arv. De sågs som opålitliga och lata, möjliga brottslingar samt genom sin översexuella läggning också som en arvshygienisk fara (SOU 2003:35).

Tideman (2000) beskriver hur de första grunderna för normaliseringsprincipen formulerades i slutet på 50-talet och i början på 60-talet, av Niels Erik Bank-Mikkelsen från Danmark och Bengt Nirje från Sverige. Detta första utkast har kommit att få en betydande roll för utvecklandet av en ny ideologi och ett nytt synsätt på personer med utvecklingsstörning. Från början var normaliseringsprincipen ett led i att förändra institutionerna för dessa personer. Dessa institutioner innebar sämre livsvillkor för de boende än för övriga i samhället. Enligt Nirje innebar normaliseringsprincipen att personer med utvecklingsstörning skulle ha rätt till:

1. En normal dygnsrytm
2. Ett normalt veckomönster
3. En normal utveckling av livscykeln
4. Att val, önskningar och behov respekteras
5. Att få leva i en tvåkönad värld
6. Normala ekonomiska villkor
7. Normal standard på fysiska faciliteter (ex bostad)

Normaliseringsprincipen växte fram som en kritik mot den omsorg som då existerade på institutionerna. Ambitionen att personer med utvecklingsstörning skulle leva ett så normalt liv som möjligt visade sig vara svår att genomföra (Tideman, 2000).

”Som jag ser det innebär normaliseringsprincipen sålunda att man för de utvecklingsstörda gör tillgängliga de vardagsmönster och livsvillkor som ligger så nära samhällets gängse som möjligt” (Bengt Nirje i SOU 2003:35, s 40).

1968 trädde omsorgslagen i kraft. Denna lag innebar att personer med utvecklingsstörning skulle få bättre livsvillkor. Nu infördes rätt för alla barn med utvecklingsstörning att gå i förskola. Daglig verksamhet blev en rättighet för alla (Grunewald, 1996).

Under 80-talet minskade antalet barn på vårdhem och vuxna på specialsjukhus drastiskt. Vid den här tiden etablerades även dagcentra i allt fler samhällen. Socialtjänstlagen trädde i kraft 1982, och innebar bland annat att personer med utvecklingsstörning kunde få ekonomiskt bistånd till bostad, verksamhet och fritidsaktiviteter. 1986 skrevs omsorgslagen om. Regler för särskolan skrevs nu in i skollagen (Grunewald, 1996).

Särskolans elever har, alltsedan samhällets omsorger om människor med utvecklingsstörning började för drygt hundra år sedan, varit segregerade. Inrättningar för personer med utvecklingsstörning placerades utanför tätorterna, och som skäl angavs att på detta sätt skydda dessa personer från samhället och att skydda samhället från dem (Lindblom, 1990).

1994 skrevs omsorgslagen om än en gång, och fick namnet Lag om stöd och service för vissa funktionshindrade (LSS). Denna lag beviljar stöd åt personer med olika grader av förstånds- handikapp, i form av bland annat rådgivning, personlig assistans eller korttidsvistelse utanför det egna hemmet. Dessutom kan den enskilda individen begära att en individuell plan upprättas (Grunewald, 1996).

Under 1990-talet kommunaliserades särskolan. Snart började diskussionerna om huruvida särskolan skulle bevaras som egen skolform, eller integreras i grundskolan helt och hållet (SOU 2003:35).

2.4 Teori kring sociala relationer

Det finns olika egenskaper och färdigheter hos det enskilda barnet som påverkar hur barnets samspel med andra barn kommer att bli. Några av dessa egenskaper är språk, motorik och minne (Younnis & Volpe 1978; Selman 1980; Guralnick 1992 i Nordström, 2002).

Nordström (2002) beskriver vidare Gustavssons definition av *relation*, som han gör i sin analys av närhetens sociala innebörd och det sociala livet kring personer med utvecklingsstörning. Han menar att närhet mellan människor är en förutsättning för många sociala kontakter och relationer. En social kontakt beskrivs som en händelse som inleds med ett möte mellan två människor och avslutas efter en tid. Han anser att begreppen närhet, kontakt, bekantskap och relation står i förhållande till varandra på så sätt att de förra är förutsättningar för att nästa ska kunna ske. Däremot inte sagt att närhet och kontakt automatiskt leder till en relation. En kontakt handlar om att vara på samma plats vid samma tid, medan en relation karakteriseras av längre varaktighet, då personerna bygger upp en inre bild av varandra och är varandra nära oavsett om de för tillfället har kontakt eller ej.

Sociologen Goffman (i Ytterhus, 2003) benämner mötet som en icke fokuserad interaktion. Han menar att det är den typ av social kontakt man får med personer som man träffar av mer eller mindre en tillfällighet. Vi får ett fysiskt möte, och tänker ofta på vårt beteende då vi är medvetna om att vi blir iakttagna av den eller de andra. Goffman menar att den icke fokuserade interaktionen kan innebära ett hot liksom en möjlighet för de inblandade. Närhet är inte alltid något önskvärt för alla i varje situation, påpekar han. Vänskap kan bara uppstå när aktörerna frivilligt väljer att upprätthålla ett fokus som kräver till exempel att man leker eller samtalar tillsammans.

Frønes (i Nordström, 2002) menar att barns relationer till varandra och deras samspel är centralt när det gäller att utveckla förmågan att ta den andres perspektiv, sätta sig in i andras situationer och öka förmågan att förstå sig själv. Syftet med interaktionen är då inte att uppnå egna mål, utan att komma fram till en förståelse för varandras situation, nå samförstånd och att få leken att leva vidare.

Piaget (i Nordström, 2002) har beskrivit sociala relationer barn emellan. Han menar att de i grunden är jämbördiga. Barn har oftast inte makt nog att tvinga sina kamrater att lyda, utan de måste samarbeta för att nå sitt mål. Samarbetet kräver delad respekt och att man betraktar varandra som jämlikar. Detta är beroende av ett accepterande av ömsesidiga regler. På detta sätt identifierar Piaget tre viktiga beståndsdelar gällande barns sociala relationer till varandra, samarbete, delad respekt och ömsesidigt delade regler. Med detta menar han att denna jämlikhet ger möjlighet till utveckling av en moral som bygger på rättvisa och välvilja.

Något som Sullivan (i Nordström, 2002) starkt har framhållit i sina teoretiska arbeten är vikten av att barn har möjlighet att relatera till andra barn som kamrater. Detta är en förutsättning för att senare kunna utveckla nära vänskapsrelationer. Många studier har gjorts angående detta och tydliga samband kan skönjas mellan en individs sociala utveckling och hur individens relationer till andra barn och kamratgruppen ser ut. En fara för framtida sociala missanpassningar kan vara när ett barn har svårigheter i kontakten med andra eller saknar vänner.

Liksom Piaget menar även Janson (i Nordström, 2002) att barns relationer emellan oftast är jämbördiga. I dessa relationer är det dock vanligt med ett inslag av ojämnt samspel. Ena stunden gör barnen något som det ena barnet har störst erfarenhet av och så får de andra barnen lära sig, och nästa stund är rollerna ombytta. Det kan också förekomma att ett barn i vissa situationer har makt att förstöra leken genom hot som exempelvis ”annars är jag inte med”. Men fortfarande råder det oftast jämlikhet i relationen, eftersom rollerna ändras från den ena stunden till den andra.

Samspelstypen blir oftast annorlunda om barnet har ett funktionshinder. Den får då en ojämlig över-underordnad karaktär, som kan uppstå till följd av att något barn är beroende av den kamrat som kan mer, och har större kompetens om det som behövs för att samspela. Detta kan också leda till att det mindre kompetenta barnet får en lägre social status i kompisgruppen (Guralnick & Paul-Brown och Janson i Nordström, 2002). Vidare anser Janson att det vanliga synsättet att barn med och utan utvecklingsstörning ser på saker på olika sätt, underförstått betyder att det ena sättet är mer rätt än det andra, och inte bara att barnen ser saker från olika perspektiv (Nordström, 2002).

2.5 Sociala relationer mellan barn med utvecklingsstörning och andra barn

Kylén (1981) skriver att en person med begåvningshandikapp klarar samspelet med omvärlden olika bra, beroende på miljöns stabilitet. En individ som kan klara en enkel situation bra på egen hand, kan få stora svårigheter i en mera komplicerad situation. Personer på de olika begåvningsstadierna han beskriver, har olika förutsättningar att klara ett samspel, och olika sätt att anpassa sig. Hur samspelet med miljön fungerar beror alltså både på begåvningshandikappets grad och på miljöns krav. Den bild en person med begåvnings-

handikapp får av sig själv, bygger mycket på omgivningens inställning och reaktioner på honom. Det beror på omgivningen om personen ser sig själv som en omtyckt person eller inte. Även mycket gravt handikappade upplever omgivningens inställning och attityd gentemot dem.

Rabe och Hill (1996) presenterar i sin bok, *Boken om integrering – idé, teori, praktik*, en studie gjord 1994 på barn i åldern 3-8 år. Studien handlar om barns tankar om andra barn, hur barn uppfattar olika beteenden, hur ett kamratval görs och hur de uppfattar vänskap. Ett perspektiv ur studien som författarna finner extra intressant är hur barn genom möten med andra människor socialiseras. Genom detta samspel möter barn andras olika perspektiv på omvärlden och tillägnar sig attityder, värderingar och förhållningssätt. Mycket av det barnet ser och lär sig får de genom föräldrauppfostran, undervisning, andra vuxna samt kamrater. Efter hand blir dessa kunskaper en del av barnets medvetande. Detta gör att alla personer runt barnet bidrar till att forma det och på gott och ont blir förebilder. Genom denna socialisationsprocess utvecklas barnet från att vara en person med mycket primitiv social kompetens till en kapabel vuxen som kan ingå i vårt komplexa samhällsliv med alla krav som följer. För att barnet ska kunna utveckla sin egen identitet krävs det att han/hon kan distansera sig från det sociala sammanhanget samtidigt som han/hon måste förbli en individ i detta sociala sammanhang. Barnet måste alltså med andra ord utveckla ett jag men samtidigt tillhöra ett vi.

Detta sociala samspel är inte lika lätt för ett barn med utvecklingsstörning. Det beror inte enbart på handikappet utan kan även bero på de annorlunda uppväxtvillkoren. Hur deras socialisation kommer att se ut är helt upp till hur personerna runt detta barn förhåller sig till handikappet. Tyvärr uppvisar historien en dystert statistik där stark särbehandling är djupt rotad på grund av värderingar och attityder. Handikappade barn ses oftast utifrån vad de inte kan istället för att lägga tyngden och koncentrationen på vad de faktiskt klara av.

I studien framkom även att barn med utvecklingsstörning redan i tidig ålder har en tendens att isoleras av andra barn, och att de normalbegåvade barnen med tiden utvecklar en avvisande attityd mot människor med utvecklingsstörning. I tidig ålder uppmärksammar barn olikheter hos människor i sin omgivning. De ser till exempel skillnad på pojkar och flickor, stora och små barn, och lär sig snart att olika vuxna förväntar sig olika saker av dem. Barnen generaliserar ofta dessa egenskaper och kan förknippa utseende med beteende, när det gäller

bland annat handikappade. I denna tidiga ålder börjar barnen även att uttrycka egna värderingar.

Både yngre och äldre barn i studien visar en tendens att ta avstånd från barn som avviker på något sätt. Det finns dock olika anledningar till varför de väljer att göra så här. De yngre barnen handlar instinktivt och försöker förstå sin omvärld utifrån det de känner till. Även ett behov av att känna trygghet kan vara av betydelse, det okända gör barnet otryggt. De lite äldre barnen reagerar utifrån tidigare erfarenheter. Har de stött på barn med utvecklingsstörning tidigare i livet utan att då ha fått hjälp att bearbeta sin osäkerhet inför detta, kan det avspeglas i barnets attityder och värderingar senare i livet. Ett annat skäl till att distansera sig från barn med utvecklingsstörning kan vara att barnens aktiviteter med stigande ålder ställer högre krav, såsom att till exempel kunna springa, hoppa, cykla, vilket vissa handikappade barn inte fysiskt klarar av.

Vidare har Rabe och Hill i sin undersökning kommit fram till att den fysiska närheten i integrerade miljöer inte ledde till kamratskap mellan barn med utvecklingsstörning och andra barn. Barn gör sina val av kamrater utifrån likhet i fråga om kön och ålder, och någon gång av empati, om de inte finner något annat avvikande hos dem. De yngre barnen undviker ofta de barn som uppfattas som avvikande på grund av något handikapp. Kan man inte göra något tillsammans, kan man heller inte vara kamrater. De äldre barnen utgår också från likhet i kön och ålder, men poängterar att det mer handlar om hur man ser ut och hur man förväntas vara. De grundar sin vänskap på värderingar om egenskaper och detta blir en viktig utgångspunkt för kamratskapet.

Nordström (2002) beskriver i sin avhandling *Samspel på jämnliska och ojämnliska villkor – Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater* ytterligare en undersökning (gjord av Guralnick och Groom 1985). Även denna undersökning, som är gjord på förskolebarn, kom fram till att bristen på socialt deltagande och kamratrelaterat samspel var större än vad man kunde förvänta sig. Barnens samspelsmönster präglades mest av att bråka om leksaker, följa andra utan någon direkt styrning och aktiviteter som inte krävde något verbalt utbyte. Barnen med utvecklingsstörning väljer i första hand barn utan handikapp som lekkamrater, men väljs sällan själva.

Vidare har Nordström själv undersökt 25 skolbarns delaktighet i sociala relationer, dels på skolgården och fritidshemmet, och dels på hemmaplan. Fokus för hennes undersökning ligger på de relationer och det samspel som skolbarn med lindrig utvecklingsstörning har med andra barn. De 25 barnen har hon delat in i tre grupper, beroende på ålder, om de är fritidshemsplacerade eller inte och om de har blivit observerade på skolgården eller ej. I undersökningen i den första gruppen, som innehöll barn från låg- och mellanstadiet som var fritidshemsplacerade och som också hade blivit observerade på skolgården, kommer hon fram till att barnens rastlek till största delen utgörs av ett aktivt, jämlikt samspel, mellan barnen med utvecklingsstörning. Men det finns även andra förhållningssätt. Några av barnen deltar ofta mer eller mindre aktivt bredvid leken, eller ägnar sig åt en ensamaktivitet. Men enligt lärare på skolan har de ändå en klar plats i gruppen. De finns där på villkoret att man är med så mycket man vill och kan. Dessa villkor gäller för alla barn.

På fritidshemmet skiljer det sig något. Här förekommer det ett annat förhållningssätt än på skolgården, det blir vanligare med bredviddeltagande. Den kompetens barnen med utvecklingsstörning besitter räcker inte till för ett jämlikt samspel med de normalbegåvade barnen. Detta leder till att barnet med utvecklingsstörning antingen går in i leken i en underordnad position, eller väljer att avstå från att delta i leken överhuvudtaget, och i stället väljer ett bredviddeltagande eller en aktivitet på egen hand eller tillsammans med någon ur personalen.

Endast ett av barnen i Nordströms undersökning har ett aktivt samspel även på fritidshemmet, men han har enligt personalen utvecklat ett diplomatiskt förhållningssätt där han backar om han märker att de andra är starkare, för att åter träda in i leken vid lämpligt tillfälle. Samspelet pojkarna emellan är inte fullt ut jämlikt och ömsesidigt. Det finns en ”vi-och-han-känsla”, men den är inte värre än att pojken kämpar för att få vara med ändå.

När Nordström pratar med barnen själva ger flera av dem uttryck av att ha kamrater i skolan. Hon tolkar svaren som att barnen tycker att rasterna innehåller såväl aktivt deltagande i lek som bredviddeltagande och ensamlek. Några av barnen nämner hela klassen som sina kompisar, vilket kan tolkas som att de känner en gruppstillhörighet. Andra barn visar på en ömsesidighet när de berättar om sina kompisar. Leken är det centrala – den man leker med är man kompis med! Några barn berättar att de kan känna sig ensamma i skolan.

Irene Nordström kommer i sin undersökning fram till att även om barnen med utvecklingsstörning har ett aktivt socialt liv med andra barn med utvecklingsstörning, går de inte in i ett aktivt samspel med normalbegåvade barn. De intar istället en bredvidposition och tittar, lyssnar och iakttar, eller leker för sig själv, alternativt med någon vuxen. Ett av barnen i hennes undersökning vill så gärna vara med de andra flickorna, men hennes kommunikativa förmåga är inte tillräcklig för att delta i de andra flickornas pratglada lek. Bredvidpositionen är också ett förhållningssätt som barnen med utvecklingsstörning väljer då barngruppen ter sig för stor. En annan faktor kan vara den motoriska svårigheten som några barn har. Personal som arbetar med dessa barn uttrycker hur snabbt skillnaden i de funktionella förutsättningarna ökar mellan barnen med och utan utvecklingsstörning. Det leder till att relationer som eventuellt utvecklats bryts, varför ingen kontinuitet kan upprätthållas. Om det uppstår en samspelssituation blir den ofta kort då barnet själv känner sig otillräcklig och väljer att gå därifrån. På fritids finns barnen med, är accepterade som de är, men utvecklar ingen närmare relation.

Nordström betonar vidare att skillnaderna mellan barn med och utan utvecklingsstörning blir allt större med åren. ”Undan för undan blir skillnaden mellan den samlade mognaden och efterenheten hos barnen och ungdomarna med och utan utvecklingsstörning så stor att det är svårt att upprätthålla relationer till varandra.” På grund av detta umgås barn med utvecklingsstörning ofta med normalbegåvade barn som är ett par år yngre än dem själva.

Jensen och Ohlsson (1991) har genomfört en undersökning av individintegrerade särskoleelever, för att komma fram till om integreringen främjar vänskap och förståelse och leder till acceptans och tolerans. De skriver att integreringen, i betydelsen gemenskap, ömsesidighet och delaktighet, säkert har kommit för att stanna, och poängterar hur viktigt det är att inte kunskapsmålen alltid sätts före de sociala målen. För den integrerade eleven är nämligen den sociala rollen helt avgörande. Om eleven inte fungerar i ett socialt sammanhang misslyckas han också med att tillägna sig kunskaper i undervisningen. Många skolor har ett kärvt socialt klimat, vilket kan öka svårigheterna för ett annorlunda barn att känna sig tryggt.

Genom denna undersökning kom de fram till att flertalet individintegrerade särskoleelever har en klar negativ upplevelse av skola och kamratrelationer. Några är mycket tveksamma till de sociala relationerna. Tre fjärdedelar av eleverna klagar på att de andra barnen retas, kallar

dem idiot, slåss och spottar på dem. De individintegrerade eleverna saknar känsla av gemenskap och delaktighet.

Vi får inte vara så ivriga att integrera barnen och normalisera deras tillvaro att de blir ensamma om att vara annorlunda i sin ”normala” värld. Då tar vi ifrån dem en viktig möjlighet: att tillhöra en grupp där de är en bland andra med samma förutsättningar och samma erfarenheter. Kanske är den gruppen den allra viktigaste när man växer upp med ett handikapp. Det är ju där man kan skaffa sig en identitet och en självkänsla som människa med handikapp (Sjöberg i Jensen & Ohlsson, 1991, s 64).

Som en avslutning på sin rapport rekommenderar Jensen och Ohlsson en rad åtgärder från sin undersökning. Några av dem är följande:

- Klasstorlek och klassammansättning bör noga övervägas. En lugn klass är att föredra för individintegrering.
- Skolan bör ha ett gott socialt klimat.
- Avvägningen mellan enskild undervisning och klassundervisning bör övervägas så att inte gemenskap och delaktighet äventyras.

Författarna anser att dessa åtgärder kan underlätta och förbättra integreringen av särskoleelever (Jensen & Ohlsson, 1991).

Carlbeckkommittén skriver i sitt slutbetänkande, *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*, att samverkan mellan grund- och särskola inte prioriteras speciellt högt. Deras direktiv är att öka kontakterna mellan barn med och utan utvecklingsstörning. Detta underlättas av att lärare från båda skolformerna ingår i samma arbetslag, menar de. Som vi tidigare nämnt anser de också att det finns en brist i riktlinjer och läroplaner. Carlbeckkommittén föreslår att regeringen gör ett tillägg i läroplanerna Lpo94 och Lpf 94, angående samverkan mellan dessa båda skolformer. Detta skulle öppna upp för möten mellan eleverna. Att få förståelse och kunskap om till exempel människor med olika handikapp underlättas och måste ske genom naturliga möten i vardagen. I mötet förstår vi varandra och var och en bidrar med sina tillgångar. Vidare skriver kommittén att dessa möten leder till ökad insikt om allas lika värde vilket skolan har som ett av sina huvudmål att förmedla (SOU 2004:98).

Samverkan handlar om inkludering av kunskaper, attityder och värderingar. De två sistnämnda präglas oftast av rädsla och otillräcklighet då man saknar kompetens inom området. Carlbeckkommittén har tagit del av olika studier som visar att elever med och utan handikapp i grundskolan får förståelse och kunskap om elever med olika handikapp, medan elever i särskolan får förebilder och stimulans genom en rik språklig miljö. Dock har det visat sig att ett lyckat samspel inte beror på de enskilda eleverna utan på hur skolans förmåga att möta alla elevers behov är. Det är alltså av yttersta vikt att samverkan sker på gemensamma och uttalade grunder som tar hänsyn till alla elevers behov och förutsättningar.

I Carlbeckkommitténs slutbetänkande redovisas även en studie där det har visat sig att särskolan ofta får stå tillbaka för grundskolan. I grundskolan prioriteras olika färdigheter och förmågor som särskolebarnen har svårare att mäta sig med. Betyg och kunskapsmål vållar ett stort problem för elever med utvecklingsstörning. Särskolan som ju kännetecknas av sinnena och att flera intelligenser får komma till uttryck samtidigt har inte lika hög status och prioriteras därför inte i grundskolan. Det finns skolor som ser social fostran, samtal och samarbete som något mycket stort och positivt och arbetar mycket med detta, men dessa skolor är inte många.

Carlbeckkommittén har konstaterat att samverkan är en uppgift för hela skolan och att ledarskapet måste präglas av både hänsyn till den gemensamma målsättningen och till den individuella variationen. Vidare skriver de att skolledningens vision måste visa på engagemang och tydlighet i att utforma en sammanhållen skola och att skolledaren driver detta arbete på ett öppet och tillåtande sätt där alla inom verksamheten måste vara delaktiga (SOU 2 004:98).

3. Problemprecisering

Vår huvudfråga är ”Hur fungerar sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn”? För att komma fram till detta har vi ställt tre viktiga frågor till den personal vi har besökt:

- Hur samarbetar ni med grund-/särskolan?
- Finns det sociala relationer mellan dessa barn?
 - Om ja: Vem tar initiativet?, Hur bemöts det?, Hur fungerar det?
- Vad gör ni för att skapa fler sociala möten?

Vi har även använt oss av ytterligare frågor för att skapa oss en bild av verksamheten, till exempel har vi frågat personalen vilken utbildning de har och hur en vanlig dag i verksamheten ser ut. Dessa frågor kommer vi att redovisa, men inte bearbeta i diskussionsdelen, då vi finner dem irrelevanta för syftet med undersökningen.

4. Metod

4.1 Kvalitativ metod

Enligt Patel och Davidson (1994) innebär en kvalitativt inriktad forskning en metod där man använder sig av verbala analysmetoder. Det som kan vara avgörande för att just denna metod väljs är vilka frågor man vill ha svar på och hur. Om man vill skapa sig en förståelse för till exempel människors upplevelser bör man använda verbala analysmetoder.

Syftet med en kvalitativ metod är att man vill skaffa sig en djup kunskap och försöka förstå och analysera helheter.

Vi beslutade därför att använda oss av kvalitativt inriktad forskning i form av intervjuer för att få svar på våra frågeställningar. Vi gjorde detta metodval på grund av att vi villes ha en möjlighet till att ställa öppna frågor med följdfrågor och låta våra intervjuobjekt berätta fritt om sina upplevelser.

4.2 Urval

De personer vi tänkte vända oss till var personal i såväl grund- som särskola, detta eftersom vi ville se de båda skolformernas synsätt. Vi valde att intervjua alla som arbetar i de olika klasserna, såväl pedagoger som övrig personal. Vår bedömning är att personalens utbildning inte påverkar resultatet av vår undersökning nämnvärt, då det viktiga är deras upplevelser av sociala möten och relationer mellan barnen.

Vi valde medvetet att inte intervjua barn, varken i särskola eller grundskola. Detta för att vi i första hand ville ha personalens syn på saken, men även för att vi ansåg att det kan vara svårt att få ärliga svar från barn kring de här frågorna. Problematiken med att kommunicera med särskolebarnen var även en anledning till vårt val av intervjuobjekt, liksom de etiska principerna (se nästa kapitel).

4.3 Etiska principer

Enligt Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* finns det fyra huvudsakliga krav att rätta sig efter då man genomför forskning. Det första är informationskravet som innebär att forskaren ska informera de personer som berörs av forskningen om forskningsuppgiftens syfte. Detta har vi varit noga med att förklara för våra intervjuobjekt, och även svarat på deras eventuella frågor om undersökningen.

Nästa krav är samtyckeskravet. Det innebär att deltagare i en undersökning själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Omyndiga eller personer som ej själva kan tillgodogöra sig given information måste ha en förmyndare eller närstående person som tar detta ansvar. Vi har poängterat för våra intervjuobjekt att det är frivilligt att vara med i vår undersökning. Detta krav är också en av anledningarna till att vi valde att inte intervjua barnen vare sig i grundskola eller särskola.

Konfidentialitetskravet är det tredje kravet i *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* och innebär att alla uppgifter om personer som ingår i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras så att inga obehöriga kan ta del av dem. På grund av detta har vi valt att utelämna namn på såväl skolor, barn som personal som framkommit under våra intervjuer. Våra insamlade data förvarar vi på sådant sätt att inte obehöriga kommer åt det.

Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet, vilket betyder att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Även detta har vi påpekat för våra intervjuobjekt då vi förklarade vad undersökningen gick ut på. Anteckningar och upplevelser från våra intervjutillfällen kommer vi inte att använda på annat sätt än i vår uppsats.

5. Uppläggning och genomförande

För att få svar på frågeställningarna till vår undersökning har vi förutom litteraturstudier besökt tre skolor och särskolor och där genomfört intervjuer med personalen. Det var viktigt för oss att få både särskolans och grundskolans syn på saken. Innan vi valde detta tillvägagångssätt diskuterade vi fördelarna med både kvalitativa och kvantitativa undersökningsmetoder. Efter att ha läst Patels och Davidsons (1994) bok *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, kom vi fram till att kvalitativt inriktad forskning var det bästa för vår undersökning då vi ämnade använda oss av verbala analysmetoder, vilket författarna rekommenderar.

Bjurwill (2001) ger i sin bok *A, B, C och D – Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser* ett riktvärde vad gäller antalet intervjuer för C-uppsatser. Han menar att intervjuer av typen samtal inte bör understiga tio. Från början hade vi tänkt genomföra ungefär 15 intervjuer, ett antal som vi ansåg vara tillräckligt för vår undersökning och möjligt att genomföra tidsmässigt. Dock föll flera av våra intervjuobjekt bort av olika anledningar, bland annat att de blev sjuka, hade tidsbrist och dubbelbokade. Det slutade med att vi hamnade på tio genomförda intervjuer, vilket är tillräckligt, enligt Bjurwill.

Vi bestämde oss för att inte använda oss av för många frågor, då vi hellre ville ha utförliga svar på några få frågor. Vi använde oss av öppna frågor, och lät intervjuobjekten berätta fritt om sin verksamhet. Detta kallar Patel och Davidsson (1994) för ostrukturerade intervjuer då frågorna ger maximalt utrymme för intervjuobjekten att svara inom.

Bjurwill (2001) rekommenderar att man använder sig av bandspelare vid intervjutillfällena. Detta har vi dock valt att inte följa, då personerna vid vårt första intervjutillfälle inte kände sig bekväma med detta. För att göra intervjuerna likvärdiga, bestämde vi oss för att inte använda oss av bandspelare i fortsättningen heller. I stället delade vi upp arbetet mellan oss, så att en av oss ställde frågor, och hade ögonkontakt med intervjuobjekten, medan den andra kunde koncentrera sig på att enbart skriva ner svaren.

Vi har alltså sammanlagt genomfört intervjuer med tio personer, varav sex arbetar i särskola och fyra i grundskola, vid tre olika F-9-skolor i mindre orter i Sydsverige. Dessa kommer vi i

fortsättningen att kalla för skola 1-3. Vid ett tillfälle intervjuade vi två personer samtidigt, på grund av att pedagogerna hade ont om tid just den dagen. De skolor vi besökt har alla på något sätt, men i olika grader, kontakt mellan särskolan och grundskolan.

I fortsättningen kommer vi att kalla intervjuobjekten för A – J. Nedan följer en kort beskrivning av intervjuobjekten och deras arbetsplatser.

Skola 1:

A är en manlig pedagog som gått sin utbildning i Polen i fem år, och arbetar som specialpedagog. Han arbetar i en liten särskolegrupp med fyra barn. Gruppen är lokal-integrerad i en F-9-skola (skola 1), på en avdelning där det i övrigt finns klass F-3. Skolan arbetar enligt Bifrostpedagogiken, och just denna avdelning arbetar mycket tematiskt, åldersintegrerat och har mycket samarbete klasserna emellan.

B har gått barn- och fritidsprogrammet, och kallar sig barnskötare, men är nu anställd som vikarierande elevassistent. Hon arbetar i samma särskolegrupp som A och dessa två har vi intervjuat vid samma tillfälle.

C arbetar även hon i den här särskolegruppen, som en extra resurs. Hon har ingen pedagogisk utbildning.

D är utbildad förskollärare och har arbetat som detta i snart 30 år. Hon arbetar som detta i förskoleklassen på samma avdelning som A, B och C, men har även en plats i ledningsgruppen på skolan. Hon har 13 barn i sin klass.

E är lågstadielärare och har arbetat med detta sedan hon tog sin examen 1974. Hon arbetar i den ena 1-3an på samma arbetsplats som ovanstående. Klassen består av 23 elever.

F har samma utbildning som E, och har arbetat lika länge. Hon är lärare i den andra 1-3an på denna avdelning. Även denna klass består av 23 elever.

Skola 2:

G är leg. arbetsterapeut, men har läst några kurser i pedagogik. Hon arbetar sedan fyra år tillbaka i en särskoleklass på en F-9-skola (skola 2). Hennes klass består av tre elever.

H är i grunden förskollärare, och har efter några år som arbetsledare utbildat sig till specialpedagog. Hon har arbetat på samma skola som G i fyra år, och har ansvar för en särskolegrupp med fyra barn.

I är en manlig mellanstadielärare i en fjärdeklass. Han arbetar på samma skola som G och H. Grundskolan har inte mycket planerat samarbete med särskolan, endast vid högtidsdagar. Han har 25 elever i sin klass.

Skola 3:

J är utbildad 1-7-lärare sen två år tillbaka och har gått en kurs för att bli arbetslagsledare. Som detta arbetar hon nu i en särskola där eleverna har mycket individuellt samarbete med grundskolan (skola3).

För att bearbeta vårt undersökningsmaterial har vi läst igenom alla intervjuprotokoll ett flertal gånger och genom detta börjat skönja likheter och skillnader i hur intervjuobjekten svarat. Vi har sedan analyserat och dragit paralleller mellan de olika svaren, som vi redovisar i resultatdelen.

6. Redovisning av resultat

Vårt syfte med den här undersökningen var att försöka förstå förutsättningarna för sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn. För att öka förståelsen inom detta område, genomförde vi tio intervjuer (Intervjufrågorna kan ses i bilaga 1). Resultatet av dessa kommer vi nedan att redovisa intervju för intervju, samt till sist göra en kort sammanfattning och jämförelse av de svar vi fått.

6.1 Intervju med A och B

Den första intervjun vi genomförde var med A och B, som arbetar tillsammans i en särskolegrupp. A har pedagogisk utbildning medan B är barnskötare och arbetar som elevassistent. Klassen består av fyra barn med svår utvecklingsstörning. A och B berättade att deras verksamhet bygger på struktur och upprepade övningar för att barnen ska känna trygghet. Dagen börjar alltid med en samling där de tillsammans går igenom dagens händelser med hjälp av foton som sätts upp på väggen. Viktiga hållpunkter är samling, fruktstund, lunch och arbetspassen. Några gånger i veckan har de praktisk/estetisk verksamhet. Efter samlingen följer ett arbetspass, som antingen kan vara estetiskt, praktiskt eller teoretiskt. Allt detta följer ett för barnen välkänt mönster, som skapar lugn och harmoni hos dessa barn. Efter arbetspasset är det dags för fruktstund. Klassen sitter tillsammans och äter, samt lyssnar på en bok som någon av pedagogerna läser ur. Både innan och efter lunch hinner man med ytterligare arbetspass. Dagen avslutas med ännu en samling där man ser till att allt blivit gjort under dagen, än en gång med hjälp av foton. A förklarade att de brukar försöka känna av hur barnen mår, och får ibland bryta av med till exempel en sångstund. Alla dagar är upplagda på ungefär samma sätt. Praktisk och estetisk verksamhet varvas för att dessa barn ska stärka sin självkänsla och kunna känna sig duktiga på något varje dag. Tyngdpunkten ligger på att lära barnen att klara av att göra saker på egen hand, samt att bli anpassade till samhället.

Den här särskolan försöker att inte ha allt för mycket samarbete med grundskolan, eftersom personalen i särskolan anser att det inte gynnar deras elever. Barnen i särskolan träffar grundskolans elever på rasterna, och man firar viktiga dagar såsom till exempel FN-dagen tillsammans. På rasten leker de bredvid varandra på lekplatsen, men tar sällan kontakt för att

leka tillsammans. Just denna särskolegrupp har några valda aktiviteter som de medverkar i. Den verksamhet som återkommer varje vecka kallas forum, och är en samling med hela avdelningens elever, ca 60 st. Man sjunger tillsammans, grundskolebarnen visar upp sina alster från sina estetiska ämnen och ibland uppträder några barn. En gång i månaden har man något som kallas mysforum. En klass i månaden ansvarar för detta, och bjuder in till olika aktiviteter såsom disko, bio eller lekar. Man brukar också ha lite fika. Även särskoleklassen står värd för detta ibland.

A och B ansåg att mysforum är den enda aktiviteten då deras elever kommer till sin rätt. Vid ett vanligt forum förstår de inte alltid vad som händer, och kan bli oroliga och i stället störa de andra barnen. Men på mysforum finns det alltid något som passar även dem. Som exempel kan nämnas diskot, där alla barnen dansar till musiken. Dock märks även här en gruppindelning, grundskolebarn och särskolebarn dansar inte tillsammans. B menade att om samarbete och integrering inte fungerar på allas villkor, är det bättre att inte integrera överhuvudtaget. Hon sade vidare att särskolebarnen blir kränkta av att se att de inte kan göra saker lika bra som grundskolebarnen. A höll inte med om detta. ”Våra barn är stolta, de vet att de är duktiga” sade han. Han menade att det är samhället som präglar våra åsikter.

Grundskolebarn och särskolebarn leker inte tillsammans, även om tillfälle finns vid exempelvis raster. Grundskolebarnen kan särskolebarnens namn, men inte tvärtom. Detta kan delvis bero på att barnen i särskoleklassen är så mycket färre än barnen i de andra klasserna. A påpekade att det finns en viss ”vi-och-dom-känsla”, även då eleverna har gemensamma aktiviteter.

Ett av särskolebarnen går på fritids vissa dagar i veckan, och då händer det att han är passiv deltagare i leken, dvs. sitter bredvid de barn som leker. De kan inte kommunicera med varandra, eftersom pojken använder sig av teckenspråk, och grundskolebarnen inte förstår detta.

A och B menade att de möten mellan särskolebarn och grundskolebarn som finns är konstruerade av vuxna, barnen tar sällan egna initiativ till kontakt. A menade att grundskolebarnen borde få lära sig hur man behandlar särskolebarnen, empatiskt och socialt.

Vi undrade vad som kunde göras för att skapa fler tillfällen för sociala möten mellan barnen. ”Jag tror vi gör det vi kan” svarade B. A berättade då att de tidigare, då de hade elever med lättare utvecklingsstörning, brukade ha högläsning tillsammans med grundskoleklasserna. Detta kan man kanske införa igen.

A och B tyckte att det är positivt med sociala kontakter mellan grund- och särskolebarn, men betonade ännu en gång att det måste vara på allas villkor.

6.2 Intervju med C

Då C arbetar i samma särskoleklass som A och B, väljer vi att inte redovisa hennes svar om hur en dag ser ut, då de beskriver samma verksamhet som vi nyss redogjort för. I stället tänker vi fokusera på hennes personliga åsikter kring de övriga frågorna.

Hon berättade, liksom A och B, om att möten mellan grund- och särskolebarn mest förekommer under aktiviteter ordnade av vuxna. Även hon ansåg att mysforum är den form av samverkan som fungerar bäst för de barn som går i särskolan. De klarar till exempel inte av gåtor eller dylikt som kan förekomma vid ett vanligt forum.

Hon berättade vidare att det förekommer mycket få sociala kontakter mellan grund- och särskolebarn ”Våra barn kan inte leka som de leker”, sade hon och menade att skillnaderna blir större ju äldre barnen blir. Särskolebarnen kan inte ingå i leken på samma villkor som grundskolebarnen, för de känner inte till alla sociala regler som finns i leken. C tyckte att man för att öka förståelsen och skapa fler kontakter, kunde bjuda in grundskolebarnen till särskolan på någon aktivitet. Detta skulle motverka att grundskolebarnen känner rädsla och osäkerhet inför det som är annorlunda. Hon tycker att det är mycket positivt med sociala kontakter och vill gärna att man försöker utveckla detta mer.

6.3 Intervju med D

D är ansvarig för förskoleklassen på samma avdelning där den nyss beskrivna särskoleklassen är lokalintegrerad. Förskoleklassens dag börjar alltid med en samling, där man har

upprop, går igenom dagens datum och har någon form av aktivitet, berättade D. Någon gång under förmiddagen försöker personalen hinna med att ge barnen en stunds fri lek. Frukstund med högläsning är också ett dagligt moment. Efter lunch har klassen ännu ett arbetspass, som kan innehålla till exempel svenska, matte eller något som är kopplat till det aktuella temat. Tre dagar i veckan arbetar grundskoleklasserna och förskoleklassen med så kallade verkstäder som är kopplade till temat. Under dessa arbetspass är klasserna blandade med varandra och barnen väljer själv i vilken verkstad de vill arbeta.

D berättade att samarbetet med särskolan bygger på att personalen finns med i arbetslaget, och de väljer själva vilka aktiviteter deras elever ska vara med på. Hon tyckte också att det är positivt att barnen ser varandra på dagarna, och vänjer sig vid varandras olikheter. Vidare berättade hon att för några år sedan fanns det flera särskolebarn som gick på fritids. Då lekte dessa barn med de yngre barnen, eftersom de hade mest gemensamt. Detta fungerade bra, men ju äldre barnen blev desto mer drog de sig åt skilda håll. D menade att det förmodligen hade varit roligast för särskolebarnen om de fått fortsätta att leka med barn i sexårsåldern, men ansåg ändå att det vore fel av de vuxna att hålla dem kvar på den nivån när de blivit äldre. Det är att göra dem en björntjänst, då de aldrig får lära sig hur man beter sig i olika åldrar, utan alltid stannar kvar på sexåringarnas nivå.

D sade att det är positivt med sociala kontakter mellan dessa barn, men ansåg inte att det är möjligt att skapa fler tillfällen till möten än de som redan finns eftersom barnen i särskoleklassen har så grav utvecklingsstörning som de har.

6.4 Intervju med E

E arbetar i den ena 1-3an på samma skola som ovanstående. En vanlig dag börjar med morgonsamling där man går igenom dagens datum och pratar om vad som ska hända under dagen. Efter samlingen följer arbetspass som innehåller svenska, matte eller andra ämnen. Därefter arbetar man i verkstäder som vi nämnt ovan. På eftermiddagen ligger ännu ett arbetspass, som oftast är kopplat till temat.

E uttryckte att hon gärna ville att det skulle förekomma mer samarbete med särskolan än det gör, men menade att det är svårt då dessa barn har så grav utvecklingsstörning. En lösning

skulle kunna vara att de barn i särskolan som har kommit längst i sin utveckling kunde komma och vara med på verkstadspassen. Hon ansåg att de estetiska verkstäderna skulle kunna passa även dem.

Vidare berättade E att särskolan tidigare hade elever med lättare utvecklingsstörning än de som går där nu, och då förekom det mycket mer samarbete. Då var särskolans elever med på verkstadspass, utepass och fritids. De uppträdde även vid forum, vilket var bra dels för särskolebarnens egen självkänsla, och dels för att grundskolebarnen fick se att även särskolebarnen kunde prestera något. Detta samarbete fungerade mycket bra, barnen lekte med varandra och de yngsta grundskolebarnen brukade spela spel med särskolebarnen. E önskade att man kunde ha mer samarbete liknande detta även nu. Hon ser tidsbristen som en faktor till att det inte är så mycket samarbete nu. All personal har fått mer att göra, och fler möten att gå på. Det händer att hon inte ser särskolans personal mer än en gång i veckan, då de är i en annan del av huset.

E ansåg att det är viktigt att det finns sociala kontakter, och att barnen får umgås med alla sorters människor. Hon sade vidare att grundskolebarnen kanske inte alltid upplever samarbetet som positivt, då vissa särskolebarn inte har förstått när man ska vara tyst eller inte, och kan störa vid till exempel forum. Vid dessa tillfällen menar E att det är viktigt att de som pedagoger pratar med sina elever och förklarar för dem varför och på vilket sätt särskolebarnen skiljer sig från andra. E berättade vidare att hon tycker sig uppleva att lika barn leka bäst. Med detta menade hon att de barn i grundskolan som inte är lika socialt utvecklade som sina klasskamrater, gärna drar sig till särskolebarnen om de upplever att de där finner någon på samma sociala nivå. Men även E påpekade att skillnaderna blir för stora med åldern och detta gör att mötena mellan barnen då minskar.

6.5 Intervju med F

F arbetar i parallellklassen till E, även den en 1-3a. De arbetar på samma sätt och har mycket samarbete. Dagen är upplagd ungefär likadant. F sade att det samarbete som finns mellan grundskolan och särskolan ska gagna alla parter. Det ska komma naturligt in i vardagen och bör inte bestå av enbart i förväg planerade aktiviteter. Som exempel nämnde hon att hennes elever har sina ytterkläder på samma ställe som särskolans elever och detta leder ibland till

spontana möten mellan eleverna. Hennes elever kan exempelvis på eget initiativ ge en hjälpande hand till en elev i särskolan som kanske har svårt att knyta skorna eller liknande. Det händer också att särskolebarnen smiter iväg, och då händer det att grundskolebarnen hämtar tillbaka dem. F menade att vid de spontana möten som förekommer är det grundskolebarnen som tar initiativet.

Vidare menade hon att det är lättare för barnen att acceptera en olikhet hos ett annat barn, om barnet har en svår utvecklingsstörning, eventuellt även med fysiska handikapp. Då blir det mer tydligt att barnet är annorlunda. Om det är ett barn med en lätt utvecklingsstörning, och för liten olikhet, leder det istället till att glåpord yttras.

F sade vidare att hon inte tror på mer samarbete med just denna särskolegrupp. Pedagogerna i särskolan (A) har uttryckt att mer samarbete inte är möjligt just nu, berättade hon. F tycker det är viktigt att lyssna på, och rätta sig efter detta, då A är den som känner dessa elever bäst. Hon tyckte dock att det är mycket positivt att barnen delar lokaler, och att visst samarbete redan finns. Detta gör att barnen dagligen ser varandra och tycker inte att olikheterna är något konstigt.

6.6 Intervju med G

G arbetar i en särskolegrupp på en F-9-skola och har tre elever i sin klass. På den här skolan ligger särskolan i ett eget hus. G berättade att dagen både inleds och avslutas med samling, eftersom det är viktigt för dessa barn med ramar. Dagarna fylls sedan med mycket praktiskt arbete, såsom rytmik, musik, utedag eller hemkunskap. Vid lunchen går de iväg till den för hela skolan gemensamma matsalen. Detta är för att de ska synas i verksamheten.

G berättade att två av hennes elever integreras i två harmoniska klasser vid träslöjd. Just dessa klasser har de valt för att särskolebarnen ska få se hur man ska uppträda, och ta med sig det positiva beteendet. Dessa klasser fungerar som bra förebilder för hennes elever. Denna integrering leder till att eleverna från de båda skolformerna hälsar på varandra på rasterna, men hon poängterade ändå att ”de blir inte kompisar”. Detta menade hon är ett fenomen som man får räkna med, så olika barn kommer inte att få någon närmre vänskap. Men det skapar åtminstone respekt och acceptans för varandras olikheter.

Några andra planerade gemensamma verksamheter i den dagliga undervisningen förekom inte. Men naturligtvis medverkar även särskolan vid olika högtidsdagar. G beskrev vidare att hennes elever alltid är ute på rast när grundskolebarnen också är ute. De yngre grundskolebarnen visar då intresse för särskolebarnen. Detta beror på en nyfikenhet inför deras fysiska handikapp och det faktum att de kommunicerar med teckenspråk. Ju äldre barnen blir desto svårare blir det att hitta gemensamma intressen, då grundskolebarnen inte leker på samma sätt längre.

Någon gång har mellanstadiebarn betett sig illa mot särskolans elever. Pedagogerna i särskolan har då bjudit in dessa barn till en diskussion och ett besök på särskolan. Efteråt har pedagogerna sett exempel på gånger då någon av dessa elever från grundskolan gått emellan vid nya bråk.

G menade att det är positivt med samarbete, men man kan alltid förbättra det. Hon skulle vilja ha mer samarbete med grundskolan, men påpekar att hennes elever kan störas av för stora grupper. Hon gav som förslag till förbättring att man kan anordna gemensamma friluftsdagar, eller att grundskoleeleverna kan komma och läsa högt för särskoleeleverna.

6.7 Intervju med H

H arbetar i en särskoleklass med fyra elever på samma skola som G. Hennes beskrivning av en dag påminner i stort om den vi fick berättat för oss av G. Även de börjar dagen med en samling för att skapa ramar för barnen. De brukar lägga praktiska eller estetiska arbetspass på eftermiddagarna, och ha mer teoretiska på förmiddagen.

Hon berättade att de inte har något organiserat samarbete med grundskolan, förutom vid högtidsdagar då alla firar gemensamt. De gånger det blir möten mellan grundskolebarn och särskolebarn är på raster och i matsalen där de äter tillsammans med övriga elever. Problemet kan vara att särskolebarnen inte förstår om och när grundskolebarnen vill leka. ”Våra elever tar gärna kontakt med grundskolebarnen, men de har inte kunskapen och förståelsen för hur man beter sig” sade H, och berättade om en flicka med utvecklingsstörning som en kall

vinterdag hade blåst varm luft i ansiktet på ett grundskolebarn, för att denna inte skulle frysa. Grundskolebarnet tyckte detta var obehagligt, men flickan ville bara väl.

Några gånger har det blivit konflikter mellan grund- och särskolebarn. Pedagogerna har då haft ett samtal med berörda elever, och förklarat vad utvecklingsstörning innebär. Eleverna som varit beredda på att få en utskällning, blev förvånade och tog till sig informationen på ett bra sätt. Detta ledde till ökad förståelse inför varandra, och grundskolebarnen kom sedan flera gånger på besök i särskolan. H menade att vuxna måste vägleda även de friska barnen i bemötandet. Det är viktigt att man avdramatiserar och drar fram fördelar med barn med utvecklingsstörning.

Vad det gäller att öka samarbetet, sade H ”Jag tror inte på att föra samman dem för mycket. Jag är väldigt, väldigt kluven”. Hon menade att lokalintegrering är mycket positivt, då man får se varandra dagligen och även konfronteras ibland, men poängterade att för stor integrering kan medföra att särskoleeleverna alltid känner sig underlägsna. Det är mycket viktigt att barn får känna en grupptillhörighet, och detta erbjuds bäst för dessa barn i särskolan. ”Vi vuxna måste aktivt föra in eleverna bland de normala barnen utan att göra för stor sak av det.”

Bredvid särskolan ligger en förskola. H berättade att de barnen visar stor nyfikenhet inför hennes elever. Detta menade hon är ett bevis på att yngre barn har lättare för att acceptera olikheter. De har ännu inte blivit präglade av samhällets åsikter. Dessutom ser förskolebarnen dagligen pedagogernas bemötande mot barnen med utvecklingsstörning, och drar då slutsatsen att de inte kan vara farliga eller konstiga.

6.8 Intervju med I

I arbetar i en fjärdeklass på samma skola som G och H, men inte i samma byggnad. Han beskrev en dag som mycket traditionellt upplagd. Olika teoretiska ämnen avlöser varandra, och bryts av med praktiska aktiviteter som idrott och slöjd ett par gånger i veckan.

Skolan har inte mycket samarbete med särskolan, mer än vid större arrangemang, berättade I. Dock går en av särskolans elever i hans klass på slöjden. Hur det fungerar där har han inte sett personligen, men han har pratat med sin klass och även slöjdläraren om det, och har aldrig

upplevt att det skulle vara några problem. I berättade att han genom sina kollegor fått veta att det någon gång uppstått konflikter mellan särskolans och grundskolans elever, och att pedagogerna i de berörda klasserna tagit hand om problemet. Då hans elever inte har varit inblandade i detta, har han inte vidare information att ge. Vad han upplevt finns det inte några speciella sociala kontakter mellan elever i de olika skolformerna, möjligtvis att de hälsar på varandra på rasterna.

Han har inget emot att fler sociala kontakter skapas, men påpekade att tidsschemat är pressat. För att ändra på detta och skapa fler tillfällen till möten ansåg I att särskolan till exempel kunde komma på besök i klasserna för att se hur de arbetar där. Även hans elever kunde hälsa på i särskolan, vilket förhoppningsvis skapar en viss förståelse för varandra och kanske leder till fler och spontana möten.

6.9 Intervju med J

J arbetar som arbetslagsledare i en särskola där man har barn i två olika grupper. Den ena gruppen består av nio barn i åk 1-4, och den andra av åtta barn i åk 5-10. J är ansvarig för vissa ämnen och alternerar mellan klasserna. Den här särskolan hade vid vårt besök nyligen fått en ny organisation och var lokalintegrerad med en avdelning på skolan som de hade mycket samarbete med. Framtidsplanerna är att dessa ska slås ihop till ett arbetslag, med färre elever än vad som finns idag.

J berättade att dagen alltid börjar med morgonsamling där man använder sig av bilder och färger för att skapa rutin och förståelse för till exempel dagens datum. Därefter arbetar de ofta med teckenspråk. Vidare delas grupperna upp i mindre grupper, som baseras på barnens kunskapsnivå, och arbetar med teoretiska ämnen på ett lekfullt sätt. Efter lunchen som äts i det egna klassrummet arbetar man alltid med praktiska ämnen. Elevernas schema är individuellt utformade. Några av eleverna är individintegrerade i vissa ämnen, och går då iväg till dessa klasser. Vissa klarar sig själv, men andra behöver stöd av en vuxen. Detta beror på den stora spridningen av barnens utvecklingsnivåer. Efter skoldagen går både grundskolans och särskolans elever på samma fritids, och har där sociala kontakter.

J ansåg vidare att mängden och typen av sociala kontakter beror mycket på barnets handikapp. Hon gav exempel på vissa typer av utvecklingsstörning där barnen inte själva tar kontakt med någon annan, och som ser andras försök till kontakt som ett hot och blir rädda. Här kan det ske många missförstånd. Ett annat exempel hon gav är två särskolebarn som är goda vänner, så länge de inte integreras tillsammans i grundskolan. Därför integreras dessa i två olika klasser. Då fungerar det mycket bättre, och de umgås med grundskolans elever. Hon poängterade att det är viktigt att hitta den bästa lösningen för varje barn. De särskolebarn som kommit längst i sin utveckling leker bra tillsammans med grundskolebarn, berättade J, ibland tar särskolebarnen initiativ till leken, och ibland gör grundskolebarnen det. Men hon menade, liksom tidigare intervjuobjekt, att problemen växer med stigande ålder och beroende på barnens olika utvecklingsnivåer.

I det stora hela tyckte J att det sociala fungerar bra på raster och även under lektionstid. Som arbetslagsledare har hon haft möten med grundskolans personal, och där diskuterat deras och barnens tankar om integreringen. Precis som särskolans personal och elever tycker de att det fungerar bra och vill gärna fortsätta att utveckla samarbetet.

Då särskolan för bara något år sedan inte hade något samarbete med grundskolan över huvudtaget, ser de detta nya arbetssätt som något mycket positivt. Vid tillfället för intervjun diskuterade de för vem och varför integrering görs. J påpekade att all integrering inte är bra. Integreringens syfte ska vara att särskolebarnen ska skapa sig förebilder och utvecklas positivt.

6.10 Sammanfattning och jämförelse

Vi kommer att utifrån våra intervjufrågor kort sammanfatta och jämföra vad de olika intervjuobjekten svarat. Då några av de frågor vi ställt inte är direkt relevanta till undersökningen kommer vi inte att redovisa dem vidare, utan enbart ta upp våra huvudfrågor.

6.10.1 Hur samarbetar ni med grundskola/särskola?

Från de svar vi fått framgår det att mängden samarbete mellan grund- och särskola varierar mycket från skola till skola. På de tre skolor vi besökt förekommer lokalintegrering på två skolor (1 och 3) och viss individintegrering på två (2 och 3). På alla skolorna är samtliga barn medverkande vid större evenemang.

Personalen på skola 1 och 2 uttryckte tydligt att de inte ville ha för mycket integrering eftersom de menade att detta inte gynnar särskolans elever. De var också de skolor som hade minst samarbete utifrån våra intervjuer. Skola 3 sade tvärtom att de ville ha mycket mer samarbete mellan de två skolformerna, och att de arbetar målmedvetet med att skapa positiva möten. Alla intervjuobjekt var överens om att samarbete är något bra, men det måste vara anpassat så att det verkligen passar alla barn.

6.10.2 Vilka sociala relationer finns det mellan grund- och särskolebarn?

Även detta skiljde sig mellan de olika skolorna. Detta kan bero på särskolebarnens olika utvecklingsnivåer. I skola 1 och 2 menade pedagogerna att barnen visar varandra respekt och acceptans, men leker inte med varandra. På rasten kan barnen exempelvis leka bredvid varandra, men inte tillsammans. Det finns en så kallad "vi-och-dom-känsla". Gemensam lek var vanligare i skola 3.

Något som alla intervjuobjekt betonade mycket tydligt var att svårigheterna vad gäller sociala möten mellan grund- och särskolebarn ökar med barnens stigande ålder. Detta beror på att skillnaden i den sociala mognaden blir större ju äldre barnen blir. I skola 1 och 2 ansåg personalen att de flesta särskolebarnen har svårt med de sociala regler som behövs för ett givande samspel, men än en gång handlar detta om barnens utvecklingsnivå. Dock påpekade de att skolans yngre barn, och även förskolebarn, visar intresse för barnen med utvecklingsstörning. Detta beror på en nyfikenhet för det som är annorlunda. Barn som ligger på ungefär samma utvecklingsnivå dras till varandra, påpekade flera av pedagogerna.

6.10.3 Vad gör ni för att skapa fler sociala möten?

De flesta pedagogerna på skola 1 och 2 ansåg att de redan gör så mycket som de kan. En anledning till detta är barnens svåra utvecklingsstörning, och en annan är tidsbrist. Grundskolans pedagoger på skola 1 kände att de inte riktigt hann med att planera tillsammans med särskolans pedagoger.

Grundskolans pedagoger på skola 1 sade att det hade varit bra om särskolebarnen kom in och deltog i några fler av deras verksamheter, medan särskolans pedagoger tvärtom tyckte att grundskolebarnen kunde komma och se deras verksamhet för att få en större förståelse för vad särskola innebär. A ansåg till exempel att grundskolebarnen måste lära sig hur man betar sig mot barn med utvecklingsstörning.

På skola 2 trodde de inte på mer planerat samarbete, utan det är något som måste komma naturligt. Här menade också H att man måste vägleda både särskolebarnen och grundskolebarnen i mötet.

Den skola av de tre som var mest villigt inställd till mer samarbete är enligt vår undersökning skola 3, där man redan vid vårt intervjutillfälle hade mer samarbete och sociala möten än på de andra skolorna. De höll då på att utveckla detta ännu mer.

7. Diskussion

Vi har i den här uppsatsen haft syftet att försöka förstå hur sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn fungerar. För att komma fram till detta har vi studerat litteratur som är relevant för vår undersökning. Vi har tittat och läst in oss på olika undersökningar inom samma ämne som vår egen, som gjorts tidigare. Skolans styrdokument och teorier om hur det sociala mötet uppstår har varit en viktig del i vårt arbete. Dessa teorier har vi förankrat vår undersökning i. Vi har även tittat på hur synen på utvecklingsstörning har förändrats genom tiderna, samt definierat integrering och utvecklingsstörning.

För att knyta dessa litteraturstudier till verkligheten valde vi att använda oss av en kvalitativt inriktad forskning i form av intervjuer. Vi genomförde dessa på tre olika F-9-skolor i Sydsverige, där samspelet mellan grund- och särskola förekom i varierande grad. Då vi ville ha personalens syn på saken, valde vi att enbart intervjua dem. Dessa intervjuer visade på skillnader, men även en del likheter både skolorna emellan och även mellan grundskolans och särskolans personal. Vi kommer här i diskussionsdelen att ta upp relevanta delar från intervjuerna, men väljer att inte hänvisa till all information vi fått, då mycket är likvärdigt. Under intervjuerna använde vi oss inte av bandspelare, eftersom några av intervjuobjekten inte kände sig bekväma med detta. Nu i efterhand kan vi se att det hade underlättat för oss att ha intervjuerna på band. Men vi anser dock inte att vi missat något väsentligt genom att använda det arbetssätt vi gjorde, dvs att anteckna under intervjuerna. Om tiden inte varit så knapp hade vi gärna genomfört fler intervjuer på fler skolor. Eftersom vi besökt endast tre skolor anser vi att man inte kan göra generaliseringar av svaren i ett allmänt perspektiv. Vi kan anta att svar som liknar varandra på alla tre skolorna är en vanlig och allmänt förekommande åsikt, men vi kan inte dra en säker slutsats. Något som kan ha påverkat resultatet från en av våra intervjuer (intervjuobjekt A och B), är att ett av intervjuobjekten var mycket stressad, och hela tiden skyndade på intervjun genom kortfattade svar, och kommentarer till oss liknande ”nu tar vi nästa fråga”. Detta tyckte vi var tråkigt då vi trots allt hade bokat tid med dem båda för intervjun. En annan händelse som kan ha påverkat vårt resultat var när dessa båda intervjuobjekt blev oense om ett svar, varpå intervjuobjekt B valde att tystna i frågan och efter det inte var lika aktiv i intervjun. Vi kan bara anta att dessa händelser påverkat vårt resultat, speciellt när det gäller svaren som uteblev då B avstod från

att svara. Dessa uteblivna svar, samt svar som eventuellt blivit mer utförliga om A inte hade varit så stressad, kunde kanske ha tillfört fler åsikter till vår undersökning.

Något vi ställer oss frågande till efter genomförd undersökning är att läroplanerna inte tar upp detta viktiga möte. Läroplanerna genomsyras av tanken att barn ska få känna trygghet och ingå i en social gemenskap, men vi anser att det inte framgår klart att även särskolans elever ska inräknas i detta. Den del i *Lpo94* (Utbildningsdepartementet, 2001) som berör särskolan isolerat tar överhuvudtaget inte upp detta, utan behandlar enbart vilka kunskaper eleverna ska ha förvärvat. Förskolans läroplan tar dock upp detta ämne något mer frekvent än *Lpo94*. Detta kan kanske bero på att skolverksamheten och integreringen med särskolan såg annorlunda ut 1994 när *Lpo94* skrevs, och att skolsystemet hunnit utvecklas ännu lite mer när förskolans läroplan kom ut några år senare. Kanske kommer detta ämne att få större plats i kommande versioner av läroplanerna. Vi anser precis som Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) att ett tillägg bör göras i såväl *Lpo94* som *Lpf94* vad gäller samarbete mellan dessa båda skolformer.

Vi tror att avsaknaden av riktlinjer kring detta i läroplanerna kan ha viss betydelse för de två skolformernas olika synsätt. Genom våra intervjuer med personal från såväl särskola som grundskola har vi kunnat skönja en viss motsättning i åsikterna rörande vems ansvar det är att sociala möten finns. Genomgående är att särskolepersonalen anser att det är grundskolebarnen och deras personal som borde ta första steget, genom att till exempel komma på besök. Några anser att de borde få lära sig hur man beter sig mot människor som är annorlunda. I motsats till detta anser många ur grundskolans personal att ansvaret borde ligga på särskolan. Barnen med utvecklingsstörning ska få social träning för att kunna umgås med normalbegåvade barn. Efter att ha lyssnat på dessa olika personers åsikter och läst om detta i litteraturen, anser vi att detta är något som alla barn behöver tränas i, oavsett om de går i särskolan eller grundskolan.

Det vi undrade mycket om när vi började med vår undersökning var huruvida särskolebarn och grundskolebarn kunde bli vänner. Våra tankar var redan från början att detta nog underlättas om klasserna är lokalintegrerade och samarbetar med varandra, men att skillnaden mellan barnen kan bli för uppenbar och därför inte leda till några djupare relationer. Vi trodde också att det borde vara lättare att få ett fungerande möte ju yngre barnen är, då de kan vara på någotsånär lika nivå, och att det skulle bli svårare och svårare ju äldre de blir. Detta fick vi under arbetets gång bekräftat från både viss litteratur och från intervjuerna. Så gott som alla intervjuobjekt nämnde att yngre barn kan leka tillsammans, medan de äldre kan ha en

förståelse och en acceptans för varandra, men sällan blir vänner. D berättade till exempel om det sociala mötet på fritidshemmet på skola 1, där de yngre barnen lekte med särskolebarnen, men ju äldre barnen blev desto mer drogs de åt olika håll. Hon ansåg att även om särskolebarnen för tillfället hade mått bäst av att fortsätta umgås med sexåringarna, hade det inte varit rätt av de vuxna att hålla dem kvar på den nivån. E beskrev att de yngsta grundskolebarnen brukade spela spel med särskolebarnen. Några andra som gärna dras åt särskolebarnen, menade E, är de barn som inte är lika socialt utvecklade som sina klasskamrater. "Lika barn leka bäst", sade hon. Även E påpekade att skillnaderna mellan barnen ökar med åldern och detta gör att mötena minskar. Detta fick vi också bekräftat på skola 2 där G talade om hur det blir svårare för barnen att hitta gemensamma intressen ju äldre de blir, eftersom grundskolebarnen inte leker på samma sätt längre. Bredvid skola 2 ligger en förskola, vars barn är mycket intresserade av särskolans elever. Detta menade H är ett bevis på att yngre barn har lättare för att acceptera olikheter, de har ännu inte blivit präglade av samhällets åsikter. J (skola 3) menade liksom E (skola 2) att barn på samma utvecklingsnivå fungerar bra ihop. Hon nämnde att de särskolebarn som kommit längst i sin sociala utveckling leker bra tillsammans med grundskolebarn. Hon menade också att problemen växer med stigande ålder.

Rabe och Hill (1996) skriver i sin undersökning att barn redan i tidig ålder uppmärksammar olikheter hos människor i sin närhet. Detta gör att de också börjar uttrycka egna värderingar. Både yngre och äldre barn i studien visar en tendens till att ta avstånd från barn som avviker på något sätt. De yngre barnen handlar instinktivt och försöker förstå sin omvärld utifrån det de känner till. Om barnen inte känner till eller är vana vid att träffa barn med utvecklingsstörning sen tidigare, kan de ta avstånd eftersom de känner sig otrygga. Enligt vår undersökning stämmer inte detta. På de skolor vi besökt är det speciellt de yngre barnen som är nyfikna och tar kontakt med särskolans barn. Detta tror vi kan bero på att barnen ser särskolans elever dagligen, och vänjer sig vid dessa elever. Då de känner sig trygga med detta väcks nyfikenheten i stället. Genom vår undersökning har vi dock inte fått ett klart svar på om detta stämmer, eller om de faktiskt är nyfikna redan från första början. De svar vi fått genom våra intervjuer stämmer bättre överens med Nordströms (2002) undersökning där det visar sig att skillnaderna mellan barn med och utan utvecklingsstörning blir allt större med åren. Nordström skriver att det är mognaden och erfarenheten hos barnen som utgör den största skillnaden mellan dessa barn och det blir därför svårt att upprätthålla relationer till varandra. Hon menar att på grund av detta leker ofta barn med utvecklingsstörning med normal-

begåvade barn som är några år yngre än dem själva. Detta fenomen berättade bland annat E och D (skola 1) om i sina intervjuer. E beskrev hur de yngre grundskolebarnen spelat spel och lekt med särskolebarnen, men påpekade även att detta minskar med barnens stigande ålder. D berättade att särskolebarn som gått på fritids lekte med de yngre barnen eftersom de hade mest gemensamt. Detta fungerade bra, men ju äldre barnen blev desto mer drogs de åt skilda håll.

Rabe och Hill (1996) menar vidare i sin undersökning att fysisk integrering inte leder till kamratskap mellan grund- och särskolebarn. De skriver att barn gör sina val av lekkamrater utifrån likhet i fråga om kön och ålder. I Nordström (2002) beskrivs Gustavssons definition av begreppet relation, och han menar att det inte är en självklarhet att närhet och kontakt automatiskt leder till en relation. Det handlar i stället om att personerna i fråga bygger upp en inre bild av varandra, och är närvarande för varandra även när de inte har kontakt. Piaget refereras också i Nordström (2002). Han menar att barn i grunden är jämbördiga och att det krävs att man har en ömsesidig respekt för varandra. Nordström (2002) nämner även Jansons tankar kring relationer. Liksom Piaget anser han att barns relationer emellan oftast är jämbördiga, men med ett samspel där rollen som ledare varierar beroende på barnens erfarenhet kring den pågående aktiviteten. Men han menar samtidigt att i relationer där den ena parten har ett handikapp ändras förutsättningarna för detta samspel. Då kan det uppstå en situation där det mindre kompetenta barnet blir beroende av de barn som kan mer, och får även en lägre social status i gruppen. Jensen och Ohlson (1991) påpekar i sin undersökning av individintegrerade särskoleelever att närheten inte alltid leder till vänskap. De har försökt komma fram till om integrering främjar vänskap och leder till acceptans. Deras resultat visar att flertalet individintegrerade elever har en negativ bild av skola och kamrater. Vi har en viss förståelse för detta, på grund av barnens olika förutsättningar vad gäller exempelvis lek. Ett särskolebarn som vid tolv års ålder fortfarande vill leka med dockor, har svårt att hitta jämnåriga lekkamrater med samma intresse. Enligt vår undersökning har det visat sig att samarbetet mellan grund- och särskola underlättas av att särskolan är lokalintegrerad. Detta leder dock inte till djupare relationer mellan barnen. Som exempel på detta kan vi nämna skola 1, där särskoleklassen är lokalintegrerad i grundskolan. Här förekom visst samarbete och spontana möten, i större utsträckning än i skola 2 där särskolan har egna byggnader. Här var även samarbetet och möten mellan barnen betydligt färre förekommande. Även i skola 3 var särskolan lokalintegrerad, och flera av barnen delvis individintegrerade i några ämnen. Liksom i skola 1 förekom det spontana möten, men i vissa fall på skola 3 även djupare relationer mellan barnen. Denna skola var den som arbetade mest med integrering

skolformerna emellan, enligt vår undersökning. Det visar sig av detta att djupare relationer inte väcks av enbart lokalintegrering, utan kräver även ett mer aktivt samarbete mellan de båda skolformerna.

Nordström (2002) beskriver en undersökning gjord av Guralnick och Groom, som säger att barn med utvecklingsstörning i första hand väljer normalbegåvade barn som lekkamrater, men väljs ej själva. Intervjuerna vi gjort visar annorlunda. Vissa barn dras åt de friska barnen, men långt ifrån alla. H beskrev att de särskoleelever hon har hand om på skola 2 gärna tar kontakt med grundskolans barn, men kan inte alla de sociala regler som behövs. Därför blir inte alla möten mellan dessa barn så bra, sade hon och menade att vuxna måste handleda även de normalbegåvade barnen i hur man bemöter barn med utvecklingsstörning. J (skola 3) påpekade att vissa typer av utvecklingsstörning kan innebära att barnet inte *vill* ha kontakt, och ser sociala möten som ett hot. E (skola 1) använde sig av uttrycket "lika barn leka bäst", och menade med detta att även de barn i grundskolan som inte är lika socialt utvecklade som sina klasskamrater gärna drar sig till särskolebarnen om de där finner någon på samma sociala nivå. I Nordströms (2002) egen undersökning kommer hon fram till ett resultat som motsäger det Guralnick och Groom kom fram till, men liknar det resultat vi fått i vår undersökning. Hon skriver att barn med utvecklingsstörning inte går in i ett aktivt samspel med normalbegåvade barn, utan ställer sig i stället i en bredvidposition och iakttar. Det finns barn som mycket gärna vill vara med i andra barns lek, men som får avstå på grund av att deras handikapp sätter gränser för vad de klarar av. Kylén (1981) skriver att en person med begåvningshandikapp klarar en situation olika bra beroende på miljöns stabilitet. Han menar att personer på de olika begåvningsstadierna har olika förutsättningar för att klara ett samspel. Med detta som bakgrund anser vi att Guralnick och Groom motsäger all annan information vi tagit del av. Då tänker vi på såväl studier hämtade ur litteraturen, som på vår egen undersökning. Vi kan tydligt se att barn med och utan utvecklingsstörning är nyfikna på varandra, men sällan tar kontakt eller skapar en relation.

Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) skriver att samverkan och samarbete handlar mycket om kunskap, attityder och värderingar. De menar att rädsla och otillräckliga kunskaper leder till att personal i skolorna väljer att inte samarbeta med särskolorna. Detta är beklagligt då flera studier som kommittén tagit del av visar att just samarbete ökar grundskolebarnens förståelse och kunskap om särskolebarnen och deras handikapp, och särskolebarnen får förebilder och stimulans genom en rik språklig miljö. Med tanke på detta ställer vi oss frågande till skola 1,

vars gemensamma beslut var att endast samarbeta i liten skala på grund av särskolebarnens svåra utvecklingsstörning. A och B betonade att det inte passar deras elever med mer samarbete, och detta höll F med om. I Carlbeckkommittén kan man vidare läsa att ett lyckat samspel inte beror på de enskilda elevernas förutsättningar, utan om hela skolans förmåga att möta alla elevers behov. Vi inser att integrering är något som är både tids- och arbetskrävande och förutsätter en större kompetens hos all personal. Trots detta tror vi att skola 1, och naturligtvis även skola 2, skulle vinna mycket på ett bredare samarbete mellan grund- och särskolan, och inte låta sig hindras av elevernas individuella förutsättningar. Detta hade även hjälpt personalen att uppnå ett av läroplanernas viktigaste mål, nämligen:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (Utbildningsdepartementet, 2001, s 7).

Vid en jämförelse mellan de tre skolorna upptäcker vi både likheter och skillnader. Den största skillnaden enligt oss är att skola 3 arbetar mycket mer med integrering och samarbete än de båda andra skolorna. Vi har tydligt kunnat se att detta samarbete främjar de sociala relationerna. På skola 3 förekom det i vissa fall djupare relationer mellan eleverna, medan i de två andra fallen endast förekom ett fåtal möten. Dessa sociala relationer tror vi beror till stor del på personalens positiva inställning på skola 3 och på ett frekvent samarbete. Eftersom personalen sett denna positiva bild vill de gärna utveckla sin verksamhet på detta plan ännu mer. Skola 2 skiljer sig från de andra genom att de är den enda skola i vår undersökning som har sin särskola i en egen byggnad. Detta visar sig i att barnen i särskolan och grundskolan har mycket få sociala möten. Personalen verkar inte heller särskilt intresserade av mer integrering, då de anser det räcker med att barnen fått en acceptans och en tolerans för varandra. Den mest väsentliga likheten enligt oss är att all personal på de tre skolorna vill skapa förståelse, respekt och acceptans mellan barnen, men sätten att nå dit är mycket olika.

Vi tycker oss genom historiklitteraturen kunna dra slutsatsen att personer med utvecklingsstörning förr i tiden inte hade några sociala relationer med normalbegåvade personer, bortsett från sina vårdare som de då var underställda. Med detta som bakgrund kan man se att relationerna mellan personer med utvecklingsstörning och normalbegåvade personer blivit mycket bättre och förekommer oftare än tidigare. Vår undersökning visar dock att det fortfarande finns mycket kvar att utveckla på den här punkten.

Som lärare ute i verksamheten kommer man med all säkerhet att stöta på problematiken kring grund- och särskolebarns sociala samspel, och vad det kan innebära att handleda dem i detta. Eftersom Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) har kommit fram till att samarbetet mellan grund- och särskola bör öka och skrivas in i läroplanerna, kan detta mycket väl ske. Genom den här uppsatsen känner vi att vi har en bättre grund att stå på, än vi hade tidigare, inom detta ämne och hoppas även att denna uppsats kan vara till hjälp för och väcka tankar hos andra som kommer att arbeta med detta.

Vi anser att vi nått vårt syfte såtillvida att vi har ökat vår förståelse för hur sociala möten och relationer uppstår och fungerar mellan särskolebarn och grundskolebarn. Genom litteraturstudier och vår undersökning har vi fått svar på vår huvudfråga, som är ”Hur fungerar sociala möten och relationer mellan särskolebarn och grundskolebarn?” Som vi tidigare påpekat kan vårt resultat inte generaliseras till alla skolor, eftersom vår undersökningsgrupp är koncentrerad till enbart tre skolor. Vår viktigaste slutsats är att enbart lokalintegrering, utan direkt samarbete, inte leder till djupare relationer, men dock skapar möten som leder till att barnen får ökad förståelse och acceptans för varandra.

8. Sammanfattning

Denna uppsats syftar till att belysa olika aspekter på sociala möten och relationer mellan grund- och särskolebarn.

I litteraturdelen har vi redovisat olika undersökningar och teorier som gjorts inom vårt ämnesområde. Vi har även förklarar några relevanta begrepp och gjort en historisk tillbakablick på hur synen på personer med utvecklingsstörning har förändrats genom tiderna.

Det vi undersökt är huruvida sociala möten och relationer förekommer mellan grund- och särskoleelever, och hur de i så fall fungerar. För att ta reda på detta har vi använt oss av kvalitativt inriktad forskning i form av intervjuer med personal i såväl grundskola som särskola. Dessa intervjuer visade på en del skillnader och likheter i personalens synsätt och handlande angående sociala möten och relationer.

Intervjuerna har vi sedan kopplat till litteraturen i en diskussion där vi gjort en analys av innehållet. I stora drag har vi där kommit fram till att enbart lokalintegrering inte leder till djupare relationer, men dock skapar möten som leder till att barnen får ökad förståelse och acceptans för varandra.

9. Referenser

Atterström, H. & Persson, R. S. (2000) *Brister eller olikheter – Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, C. (2001) *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Frithiof, E. (2002) *Det didaktiska mötet mellan grundskola och särskola – en studie om grundskollärares uppfattningar om grundsärskolan och barn i behov av särskilt stöd*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.

Grunewald, K. (1996) *Medicinska omsorgsboken*. Stockholm: Natur och kultur .

Jensen, L. & Ohlsson, I. (1991) *Integrering av särskoleelever i grundskolan – Hur fungerar det?* Högskolan Kristianstad.

Karlsudd, P. (1999) *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg*. Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.

Kylén, G. (1981) *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA

Lindblom, R. (1990) *Som andra i grundskolan? – Om individualintegrering av utvecklingsstörda barn*. Allmänna barnhuset.

Nordström, I. (2002) *Samspel på jämlika och ojämlika villkor – Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.

Patel, R. & Davidson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rabe, T. & Hill, A. (2001) *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. Lund: Studentlitteratur.

SOU 2003:35 (2003) *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Fritzes förlag.

SOU 2004:98 (2004) *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. Fritzes förlag.

Söder, M. (1979) *Skolmiljö och integrering*. Uppsala universitet, Sociologiska institutionen.

Tideman, M. (2000) *Normalisering och kategorisering – Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2001) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Fritzes förlag

Utbildningsdepartementet (2001) *Läroplan för förskolan – Lpfö 98* Fritzes förlag

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ytterhus, B. (2003) *Barns sociala samvaro – inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Frågor vid intervjuer med personal i särskolan och grundskolan

1. Vad har du för utbildning och hur länge har du jobbat med detta?
2. Hur många elever har du i din grupp/klass?
3. Hur ser en vanlig dag ut?
4. Hur samarbetar ni med grundskolan/särskolan?
5. Finns det några sociala relationer mellan grundskolebarn och särskolebarn?

Om ja:

- a. Vem tar initiativ?
- b. Hur bemöts det?
- c. Hur fungerar det?

Om nej:

- a. Av vilken anledning?
 - b. Vad gör ni för att skapa fler sociala möten?
6. Vad är positivt och negativt med sociala möten?