

Integration i förskolan — idé och verklighet

Anders Hill

Tullie Rabe

Integrering av psykiskt utvecklingsstörda barn i förskoleåldern har under 1980-talet vuxit ut till att omfatta ca 85 % av de förståndshandikappade barnen. En oförutsedd konsekvens har blivit att den segregerade institutionen till viss del ersatts av en social segregering hävdar författarna Anders Hill och Tullie Rabe som genomfört ett forskningsprojekt vid Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, rörande förskoleintegreringens konsekvenser för förståndshandikappade barn. Ett nytt, fördjupat integreringstänkande förespråkas.

Under de senaste decennierna har synen på handikapp och handikappade kommit att radikalt förändras. Medan man tidigare såg handikapp som en egenskap som försvårade eller omöjliggjorde ett integrerat deltagande i arbets- och samhällsliv, har man under senare år kommit att definiera handikapp som något mer relativt, som något som uppstår i kontakten mellan en person och dennes omgivning. Genom att förändra miljön kan man också reducera effekterna av funktionsnedsättningen, varvid handikappet blir mindre. De nya perspektiven medför en ändrad, och positivare, inställning till handikappades möjligheter att leva och verka bland andra.

Man kan emellertid konstatera att det segregerade arvet inte låtit sig förändras enbart genom ett perspektivskifte. Ännu in på 1980-talet måste vi med utredningar och lagstiftning särskilt reglera och säkerställa de handikappades rättigheter.

Under 1960-talet myntades begreppen normalisering och integrering/integration. De används som målsättningstermer för en ny politik på handikappområdet. Integrationsutredningen betonar att normalisering betyder att "det är miljön som ska normaliseras, anpassas efter" människor med handikapp". Eftersom begreppet ofta misstolkats förordar man dock ett användande av begreppen integrering—integration, som står för delaktighet, ömsesidighet, möjlighet till kommunikation och gemenskap. Integration betecknas i utredningen som ett tillstånd, medan integrering står för en process (SOU 1980: 34).

Parallellt med andra förändringar under 1950- och 60-talen har en ny utvecklingspsykologisk grundsyn vuxit sig stark. För Sveriges del har den varit grundläggande för reformarbetet inom såväl skolan som förskolan. Den har också utgjort en grund för den integreringsverksamhet för förståndshandikappade som kom igång i slutet av 1960-talet och som idag innebär att 85 % av de förståndshandikappade i förskoleålder är i kommunala förskolor. Den "optimistiska" utvecklingspsykologiska synen fäster en betydande vikt vid miljöns inverkan på en individs utveckling. Individen betraktas inte som en person med mer eller mindre färdiga egenskaper, utan som någon med en mängd förutsättningar eller potentialer. En rik och stimulerande miljö tar bättre vara på individens förutsättningar än en torftigare tillvaro.

Integreringen av förståndshandikappade i förskolan har grundat sig på förväntningar av två slag. För det första har antagits att integreringen bjuder handikappade en stimulerande miljö som bättre än tidigare

former positivt inverkar på barnets kognitiva, perceptuella, sociala och känslomässiga utveckling. För det andra förväntas integreringen ge sociala effekter; att relationer ska uppstå mellan den utvecklingsstörde och andra, och att de senare ska utveckla positiva eller förändra sina eventuellt negativa attityder genom den sociala kontakten.

En sociologisk studie av integrering av särskolan i grundskolan visar att man kan beskriva processen i fyra steg med successivt ökande grad av integrering (Söder 1978):

- 1) Fysisk integrering – avser geografisk närhet, men i övrigt ingen kontakt
- 2) Funktionell integrering – avser tex ett visst samutnyttjande av lokaler, vissa gemensamma aktiviteter som ger beröringspunkter mellan handikappade och icke handikappade
- 3) Social integrering – innebär utvidgade kontakter och spontant socialt umgänge mellan grupperna
- 4) Samhällsintegrering – innebär att en handikappad helt smälter in i den vidare gemenskapen och där kan fungera på sina villkor

I studien konstaterades att integreringen i nuvarande läge i huvudsak handlade om de bägge första formerna, fysik och funktionell integrering, och att den sociala integreringen var mer sällsynt.

Det är viktigt att skilja mellan integrering och integration, dvs mellan process och mål. I praktiken är det vanligt förekommande att man i tex förskolan ser närvaron av ett utvecklingsstört barn som att barnet är integrerat, dvs målet är barnets närvaro. Kvalitativa skillnader föreligger mellan de olika integreringsnivåerna, som gör att det är svårt att diskutera integrering utan att samtidigt precisera vilken nivå man avser. I Integrationsprojektet har dragits en gräns mellan den funktionella och den sociala integreringen. Fysisk och funktionell integrering är mer att betrakta som nödvändiga förutsättningar för en integrering med en i mellanmänsklig mening

Det är viktigt att skilja mellan integrering och integration, dvs mellan process och mål.

djupare innebörd av integreringen som verksamhet. Det centrala i integreringen är, menar vi, inte den förändrade administrationen utan en förändring i relationerna mellan den utvecklingsstörde och omgivande människor så långt handikappet nu medger. Detta utesluter naturligtvis inte att tex funktionell integration kan vara ett mål för gravt handikappade, men man bör för tydlighetens skull sträva efter att finna en annan beteckning som inte förväxlas med vidare ambitioner som gäller tex mindre gravt handikappade.

Integrerad segregering

Data från projektet visar att för många av de förståndshandikappade barnen innebär förskolevistelsen att de omges av andra barn som inte kan tänka sig att leka eller vara tillsammans med den handikappade. Kamratvalsintervjuer som gjorts vid två tillfällen visar, att kamratrelationerna, i varje fall attitydmässigt, generellt är goda i förskolan, men att barn med avvikelser, särskilt förståndshandikapp, i varierande grad möter svårigheter med att bli accepterade.

Medan kamratvalen för de 20 grupperna i genomsnitt gav 85 % positiva och 15 % negativa val, erhöll de förståndshandikappade 48 % positiva och 52 % negativa val. Även med hänsyn tagen till de individuella variationerna, visar resultaten att de förståndshandikappade har den "mest utsatta" positionen i barngruppen. De gjorda erfarenheterna överensstämmer med amerikanska undersökningar (Priest 1978, Parish mfl 1978, Aloia mfl 1978).

Då integrering bör ses som en process, upprepas kamratvalsintervjun efter ca ett år. Jämförelsen visar att två av tre barn gjorde samma val bägge gångerna, medan vart tredje barn hade ändrat ståndpunkt. Intressant här var att förändringen för lika många barn gick från positivt första gången till negativt andra gången som vice versa. Det kunde mao inte konstateras någon generell positiv trend för de barn som känt undersökningsbarnet en längre tid.

Analysen av kamratvalsintervjuerna visar också att det inte förelåg några skillnader mellan handikappade pojkars och flickors status, ej heller beroende på graden av handikapp. Däremot konstatera-

des skillnader mellan yngre och äldre förskolebarns attityder till den handikappade. Yngre barn (3–4 åringar) var i genomsnitt positivare till den förståndshandikappade än sina äldre kamrater (5–6 åringar). Resultaten tyder på att yngre barn är mindre formade i sina värderingar, och att man inte i förskolan har uppmärksammat och lyckats motverka en tendens till att stigande ålder medför negativare attityder.

Kamratvalstestet kompletterades med observation för att belysa samspelet, inte bara mellan den förståndshandikappade och andra barn utan också deras samspel med vuxna. Observationer gjordes vid tre olika tillfällen med ca sex månaders mellanrum. Vid varje tillfälle observerades barnen i en utesituation, en innelek och en samlad aktivitet av typ måltid. Observationstiden var 20 minuter per situation.

Totalt sett visar observationerna att de förståndshandikappades interaktioner till 80 % består av kontakter med någon vuxen, och endast 20 % av kontakter med andra barn. Proportionen barn–vuxna i förskolan är nästan exakt det omvända. Ekholm & Hedin (1984) fann samma kontaktmönster för de utvecklingsstörda och att övriga barn har fyra gånger mer barn- än vuxenkontakt.

Resultaten visar att de förståndshandikappade inte bara attitydmässigt har en lägre status, utan att deras faktiska tillvaro till en betydande del består i att vara utanför gruppgemenskapen. Observationsresultaten ger också vid handen att frekvensen barn–barnkontakter är ungefärligen densamma – lika få – oberoende av om den förståndshandikappade har "många" eller "färre" färdigheter. De gravt utvecklingsstörda saknar dock i princip helt kontakt med andra barn.

Svårigheterna i relationerna framträder också i analysen av utfallet av förekommande interaktioner. I samspelet mellan den handikappade och andra barn leder drygt hälften av initiativen till ett positivt utfall, dvs en adekvat respons. Vart fjärde samspel leder till ett negativt utfall, tex att den andre inte vill vara med i en lek. Vart fjärde initiativ leder till ett neutralt utfall, dvs man når inte varandra med en adekvat respons. Den förståndshandikappades interaktioner med vuxna visar i stort samma

mönster. Vissa variationer föreligger i både barn–barn och barn–vuxensamspelet, beroende på om det är den handikappade eller någon annan som initierar kontakten.

För barn–barnförhållandet kan den höga frekvensen negativa eller neutrala utfall sannolikt minska tendensen till vidare kontakter, vilket då bidrar till en segregering av det handikappade barnet. Barn–vuxenförhållandet är av en annan karaktär, där vuxna har ett ansvar för barnet, och därför inte kan minska kontakterna, trots svårigheter. Möjligen kan det bidra till att man genom arbetsfördelning tilldelar viss personal ett större ansvar. Resultaten pekar på två centrala områden. För det första att vuxna måste lära sig att rätt bedöma barnets utveckling eller mognad, och att utifrån denna grund förstå och utforma ett adekvat bemötande. För det andra måste personal medverka i högre grad i barn–barnkontakterna.

Ramfaktorer

Naturligtvis innebär integreringssträvandena en ny situation för förskolan. Det ställer krav på att man ska klara att möta barn med en annorlunda utvecklingstakt än vad man är van vid. I de intervjuer som gjorts med personal (i grupp och individuellt), assistenter, omsorgernas förskolekonsulenter och barnets föräldrar, framskymtar en rad förhållanden som kan, i varje fall delvis, förklara varför integreringen – i social bemärkelse – ännu befinner sig i sin linda. Här är det möjligt att också identifiera några områden där åtgärder kan sättas in för att ge ett positivare utfall av integreringssträvandena.

Generellt framstår det som om man från samhällets sida verkligen trott att integrering i fysisk bemärkelse skulle ge de förståndshandikappade en sådan stimulans att man inte särskilt behövde överväga vilka eventuella svårigheter, som skulle kunna uppstå. Intervjuer med personal visar att när barnen placerades följdes detta ofta av uppmaningar som "gör inget särskilt – låt honom/henne vara med så mycket som möjligt". Det framkommer vidare att informationen i samband med placeringen ofta upplevdes som diffus och otillräcklig. Till bilden hör att en majoritet av de intervjuade, såväl personal som assistenter, ansåg sig helt eller delvis

sakna kunskaper om handikapp och hur man arbetade med barn med handikapp. Man ansåg sig sålunda sakna såväl pedagogiska kunskaper som erfarenhet om hur man arbetar med tex attitydfrågor. Ofta fick man inte heller hjälp med att bearbeta egna känslor och attityder.

Ett sätt att försöka lösa svårigheterna som tydligt framkom i intervjuerna var att man genom arbetsfördelning tillskrev assistenten ett huvudansvar för barnet. Effekterna, såsom de kan ses i efterhand, har blivit att personalen, delvis har ställts vid sidan om integreringen.

Arbetsuppdelningen mellan personal och assistent, innebär att den, som i varje fall formellt, har minst pedagogisk utbildning, har ett huvudansvar för det barn som har störst "pedagogiska behov".

I integreringen finns tillgång till en rad stödresurser från omsorgsverksamheten. Det är förskolekonsulenter, talpedagoger, sjukgymnaster, psykologer, kuratorer mfl. Av dessa är förskolekonsulenter den som har närmast (ibland den enda) kontakten med barnet och förskolan.

Mönstret är således att den utvecklingsstörde, assistent och förskolekonsulent tenderar att utgöra en enhet, medan personal och övriga barn är en annan enhet. Tendensen till segregering finns således inbyggd i det mönster som av olika anledningar vuxit fram i förskolegrupperna.

Det är intressant att trots detta kunna konstatera att en övervägande majoritet av de intervjuade är positiva till barnens integrering och menar att det skett en betydande utveckling hos barnen över tid, såväl socialt som kognitivt/språkligt. Som tidigare redovisats motsäger kamratvalsintervjuer och observationer denna bild. Den viktigaste effekten tycks istället vara att personalen i förskolan själva kommit att utveckla en positivare syn på närvaron av det handikappade barnet. Det finns dock ett undantag där de intervjuade, såväl personal som assistenter och förskolekonsulenter, är tveksamma och

Tendensen till segregering finns inbyggd i förskolegrupperna.

En majoritet av de intervjuade – personal och föräldrar – är positiva till barnens integrering.

det gäller de gravt störda barnen, ofta multihandikappade, som man inte sällan menar far illa i den stimulerika miljön. För dessa barn uttrycks önskemål om andra modeller än individualintegrering.

Intervjuerna med de utvecklingsstördas föräldrar visar att de genomgående är mycket positiva till integreringen, även om de i specifika frågor uttrycker en mer kritisk syn till hur man arbetar med barnet.

Sammantaget visar resultaten att de utvecklingsstörda i förhållande till i första hand kamraterna har en "utsatt position", som medför tendenser till en social isolering som kan verka hämmande på barnets identitetsutveckling och på dess möjligheter att tillgodogöra sig det positiva innehåll som förskolemiljön och verksamheten innehåller. Oklarheter kring målet med integreringen har inneburit att själva åtgärden – placeringen – har blivit liktydig med integrering. Förskolan har inte själv haft resurser, kunskaps- eller erfarenhetsmässigt, att kunna utveckla integreringen utöver den fysiska och funktionella nivån. De "lösningar" man utvecklat har istället inneburit att man i viss mån genom tex arbetsfördelningen reducerat möjligheterna till en social integrering. Man har omedvetet kommit att fokusera sig på vad den handikappade inte kan, dvs själva handikappet. Detta har medfört att träningen av specifika färdigheter kommit i centrum, varvid man missar själva poängen med integreringen – att barnet genom tillgång till andra barn, och i samspel med andra barn ska tillägna sig beteenden och färdigheter som underlättar för en fortsatt framtida integrering. Söder (1981) har mycket träffande formulerat vad han kallar romantiseringen av den "normala" miljön, dvs tilltron till en automatik i den fysiska integreringen: "det paradoxala inträffar att man placerar handikappade i dessa segrerande miljöer – och att det sker under namnet integrering".

Mot ett nytt integreringstänkande

Bland ramfaktorerna finns flera områden där en ändring av de nuvarande rutinerna skulle kunna medföra andra förutsättningar för integrering. Ett område är själva rutinen vid placering av ett förståndshandikappat barn; hur man förbereder personal (bearbetning av attityder och tankar inför uppgiften, information, eventuell fortbildning m.m.). En välfungerande rutin i initialskedet är vitalt, då man sedan ställs inför uppgiften att formulera mer specifika mål med hänsyn till det individuella barnets behov och förutsättningar. Detta tangerar i sin tur frågan om hur man fördelar ansvaret för olika barn i gruppen, och hur detta lämpligast sker så att inte en segregering uppstår.

Ett annat område, som framstår som försummat, är utbildning. För att pedagogiskt adekvat kunna möta och stimulera ett barn är det nödvändigt att man som personal har redskap att "utreda" ett barn, att tex genom observationer och elevbedömningar kunna konstatera utvecklingsnivå på olika områden. Detta gäller för barn i allmänhet. Särskilt viktigt är det för barn med förståndshandikapp, som i förhållande till "normalbarnet" kan uppvisa en mycket ojämn profil, dvs vara välutvecklad i vissa avseenden, men vara mycket omogen i andra.

Ett tredje område är externa stödresurser. Idag finns en rad experter att tillgå. I praktiken är det dock en person som står för det huvudsakliga tillskottet av expertkunskap – förskolekonsulenten. Erfarenheterna från projektet visar dock att denna expertis inte alltid utnyttjas på ett sätt som motsvarar barnets och förskolans behov. Detta beror dels på tjänstens utformning och dels på de kvalifikationer som krävs. Förskolekonsulenten är i regel förskollärarytbildad. I bästa fall har hon också en erfarenhet av utvecklingsstörda barn. Med denna bakgrund är det naturligt att undervisningen av det enskilda barnet ges en hög prioritet, medan frågor som handledning och annat stöd till personal får en

.....
Tyngdpunkten bör flyttas över från ett individualpedagogiskt till ett gruppedagogiskt tänkande.
.....

.....
Grunden för metodiken är att barnen ska få möjligheter att forma relationer utifrån vad de faktiskt kan – inte ta avstånd från varandra baserat på vad den ene inte kan.
.....

underordnad betydelse. Fokuseringen på den enskilda pedagogiska träningen tjänar i bästa fall till att barnets färdigheter utvecklas. Det har dock endast marginellt med integrering att göra – dvs att knyta barnet till övriga barn. Tyngdpunkten av expertstödet bör av denna anledning flyttas över från ett individualpedagogiskt till ett gruppedagogiskt tänkande. Dessa står inte i något direkt motsatsförhållande då ett gruppedagogiskt agerande inte utsluter att barnet även i detta fall får individuell träning. Tvärtom kan barnet göra "pedagogiska vinster" genom att utveckla och träna olika saker i lekens form tillsammans med andra barn. I detta perspektiv blir handledning av överordnad betydelse.

Den pedagogik som tillämpas innebär att barnen i förskolan själva till en betydande del initierar aktiviteter, och att endast en mindre strukturerad verksamhet leds av vuxna. Det får till följd att barnens relationer formas på ett informellt sätt och att vissa barn har svårt att göra sig gällande och riskerar att bli utanför och få en låg status. Dessa processer kan förklaras utifrån sociala teorier (tex stämplingsteori och utbyteteori). För att kunna motverka att utvecklingsstörda barn, i likhet med andra barn med särskilda behov och svårigheter, ställs utanför krävs därför en annan pedagogik och en ny metodik. Pedagogiskt innebär det bla en mer strukturerad verksamhet och en ökad betydelse av planering av lekaktiviteter, och att vuxna i högre grad finns med i barnens lekar. Metodiskt handlar det om att forma aktiviteter på ett sådant sätt att alla barn kan medverka utifrån sina förutsättningar. Även i fråga om specifik färdighetsträning, som den förståndshandikappade kan ha behov av, är det möjligt att utforma denna på ett sätt som gör det möjligt att fler barn kan delta. Grunden för metodiken är att barn genom att göra saker tillsammans ska få möjlighet att forma relationer utifrån vad de

faktiskt kan, och inte, vilket ofta är fallet idag, ta avstånd från varandra baserat på vad den andre (i det här fallet den förståndshandikappade) inte kan. För att förskoleintegreringen ska kunna bidra till att ge det utvecklingsstörda barnet en positiv identitet är det viktigt att verksamheten utvecklas så att barnet etablerar relationer till andra barn. Detta är dessutom grunden för att barnet på ett optimalt sätt ska kunna tillgodogöra sig den stimulans förskolan erbjuder.

Efter förskolan

Då man i tex Integrationsutredningen (SOU 1980: 34) och Omsorgskommitténs betänkande (SOU 1981: 26) talar om integrering, är det i termer av ett framtida mål – integration. Detta mål utgör något av ledstjärna för olika åtgärder, som går under beteckningen integrering. Förskolan kan ses som ett första naturligt steg för att på sikt inlemma de psykiskt utvecklingsstörda i den samhälleliga gemenskapen, ett steg som för att inte förlora sin innebörd bör följas av flera steg.

Mot denna bakgrund gjordes en uppföljningsstudie av vad som hände de 20 barn som stått i fokus för den andra projektfasen (djupstudien) avseende skolplaceringen. Resultaten visar att den "naturliga" integreringen i förskolan följs av en lika "naturlig" segregering till särskolan. Flertalet av de personer som är involverade i de psykiskt utvecklingsstörda barnens skolplacering menade att grundskolan idag inte är något realistiskt alternativ för dessa barn. Man hänvisar till att grundskolan är normativ och prestationsinriktad.

Man kan konstatera att det finns två icke kongruenta typer av argumentation, där man i förskolan betonar önskvärdheten av integrering och det positiva i tillgången till "normala" barn som modeller. Lika starkt trycker man på nödvändigheten av segregering i skolan. I bägge fallen hänvisar man till barnets bästa.

För närvarande utgör integreringen i förskolan en parentes i barnens liv. Medvetenheten om att barnen efter förskolan i de allra flesta fall kommer till särskolan sätter, enligt intervjuerna med förskolepersonal, sin prägel på ambitionerna för integreringen i förskolan genom att integreringen inte ingår i ett

längre perspektiv.

Med det nuvarande utfallet av integrering, där det visar sig att de utvecklingsstörda barnen sällan etablerat djupare kamratrelationer innebär skolplaceringen inte någon diskontinuitet. Om utfallet däremot visat en annan bild med starka kamratrelationer, hade särskoleplaceringen kunnat innebära ett dramatiskt ingrepp i barnens liv.

Integreringssträvanden är ett samhälleligt åtagande gentemot människor med handikapp och syftar till att inlemma dessa i en samhällelig gemenskap. En fördjupad integrering, som förespråkats, står helt i överensstämmelse med dessa ambitioner. För förskolan kräver det att integrering lyfts till att bli något mer än en organisationsförändring (fysisk-funktionell integrering). Det ställer emellertid också krav på att integrering sätts i ett längre perspektiv och att man även i tex skolan får en inriktning som möjliggör en ökad integrering.

Rapporter från projektet integration i förskolan se sid 156.

REFERENSER

- Aloia B F, Beaver R J & Pettus W F (1978): Increasing initial interactions among integrated EMR students and their nonretarded peers in a game-playing situation. *American Journal of Mental Deficiency*, vol 82 nr 6.
- Ekholm B & Hedin A (1984): Förtursbarn och "vanliga" barn på tolv daghem. Jämförande observationer. Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen, Rapport nr 86.
- Parish T S, Ohlsen R & Parish J G (1978): A Look at mainstreaming in light of childrens attitudes towards the handicapped Perceptual and Motor Skills, vol 46.
- Priest L (1978): Integrating the Disabled into Aquatic Programs. Article presented at the Western Canada Conference on Integration in Recreation, Edmonton, Alberta.
- SOU 1980: 34 Handikappad – Integrerad – Normaliserad – Utvärderad. Delbetänkande från Integrationsutredningen. Stockholm.
- SOU 1981: 21 Betänkande från omsorgskommittén. Om-sorg om vissa handikappade. Stockholm.
- Söder M (1978): Tränings- och grundsärskolans fysiska och funktionella integrering. Sociologiska institutionen, Uppsala universitet.
- Söder M Integrering till vad? i Strachal G (red) (1981): Man kan om man får; forskning – handikapp – samhälle. Liber.