


Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet

Oppsummeringsrapport

2005

European Agency for Development in Special Needs Education



Denne rapporten er produsert og utgitt av European Agency for Development in Special Needs Education.

Det er tillatt å bruke utdrag av dokumentet så sant det henvises klart til kilden.

Alle originalrapportene fra landene som har deltatt i undersøkelsen, litteraturgranskninger og rapporter om alle utvekslinger er tilgjengelig på området om inkluderende opplæring og klasseromspraksis på nettstedet www.european-agency.org

Denne rapporten er tilgjengelig i lett bearbeidbart, elektronisk format på 16 andre språk, slik at informasjonen enkelt skal kunne hentes fra www.european-agency.org

Rapporten er laget på grunnlag av bidrag fra utvalgte nasjonale eksperter og European Agencys nasjonale koordinatore som deltok i prosjektet Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet. Alle kontaktopplysninger er oppført på området Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på: www.european-agency.org

Redaktør: Cor J.W. Meijer

ISBN: 87-91500-28-1

2005

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Danmark
Tlf: +45 64 41 00 20
Faks: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Kontoret i Brussel:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium
Tlf: +32 2 280 33 59
Faks: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Internett: www.european-agency.org



INNHold

SAMMENDRAG	4
1 INNLEDNING	7
2 RAMMER, MÅL OG METODIKK.....	11
Rammer	11
Mål	12
Metodikk.....	12
3 EFFEKTIV KLASSEROMSPRAKSIS.....	15
(i) Samarbeidsorientert opplæring	15
(ii) Samarbeidsorientert læring	17
(iii) Problemløsning i fellesskap	18
(iv) Heterogen gruppering	20
(v) Effektiv opplæring	21
(vi) Opplæring i basemiljøet.....	22
(vii) Alternative lærestrategier	24
4 BETINGELSER FOR INKLUDERING	27
Lærerne	27
Skolen.....	28
Eksterne betingelser.....	30
5 KONKLUSJONER	32
REFERANSER.....	34

SAMMENDRAG

Prosjektet **Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet** er en videreføring av arbeidet som allerede er fullført på det samme området på barnetrinnet. Prosjektet har samme studieramme, mål og metodikk som studien på barnetrinnet. Basert på en internasjonal litteraturgranskning, konkrete studier i 14 europeiske land, ekspertbesøk i fem land samt ulike diskusjoner med eksperter og nasjonale koordinatorene fra European Agency er det identifisert en rekke karakteristiske trekk ved utviklingen av inkluderende klasseromspraksis på ungdomstrinnet. Disse funnene kan betraktes som mulige strategier til forbedring av inkludering på ungdomstrinnet. I tillegg utdyper rapportene fra landenes konkrete studier og rapporter fra utvekslingsbesøkene noen av disse strategiene.

I tråd med konklusjonene fra studien om barnetrinnet, kan det også når det gjelder ungdomstrinnet hevdes at **det som er bra for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (STO) er bra for alle elever.**

***Konkret studie, Storbritannia:** Skolen blir sett på som særlig vellykket fordi den: Oppnår gode resultater i GCSE-eksamener [”16+”, hvor eksamensresultatene offentliggjøres etter endt obligatorisk utdanning], gir god opplæring på alle områder av læreplanen (...), og tar godt vare på elever som er fysisk funksjonshemmede eller har omfattende lærevansker (...). Dette underbygger andre eksempler på at inkluderende skoler generelt sett er flinke til å avdekke og imøtekomme behovene til alle elever.*

Denne studien var begrenset til ungdomstrinnet, elever i aldersgruppen 11–14 år. Den forrige studien på dette området fokuserte på barnetrinnet og elever i alderen 7–11 år.

Resultatene når det gjelder **klasseromspraksis** har avdekket sju faktorer som skal fungere effektivt for inkluderende opplæring:



Samarbeidsorientert opplæring

Lærerne trenger støtte fra kollegaer på skolen og fra fagpersonell utenfor skolen, og har behov for å samarbeide med disse.

Samarbeidsorientert læring

Partnerlæring er effektivt både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Elever som hjelper hverandre, særlig innenfor et system av fleksible og gjennomtenkte elevgrupperinger, er tjent med å lære sammen.

Problemløsning i fellesskap

Lærere som trenger hjelp til å inkludere elever med atferdsvansker, kan særlig ha nytte av å følge en systematisk tilnæringsmetode for håndtering av uønsket atferd i klasserommet. En slik metode er et effektivt verktøy for å redusere omfanget og intensiteten av forstyrrelser i timene. Klare klasseregler og faste rammer som alle elevene har samtykket i (i tillegg til passende motivasjon) har vist seg å være effektivt.

Heterogen gruppering


En heterogen gruppering og en mer differensiert innfallsvinkel til opplæringen er nødvendig og effektivt når elevene i klasserommet er svært forskjellige.

Effektiv opplæring

Ordningene som er nevnt ovenfor, bør iverksettes i en sammenheng hvor opplæringen er basert på vurdering, evaluering og høye forventninger. Alle elever, og dermed også elever med behov for STO, oppnår bedre resultater med systematisk kontroll, vurdering, planlegging og evaluering av arbeidet deres. Læreplanen kan tilpasses individuelle behov, og ekstra støtte kan innføres ved behov ved hjelp av den individuelle opplæringsplanen (IOP). Denne IOP-en bør passe inn i den ordinære læreplanen.

Opplæring i basemiljøet

På enkelte skoler har praktiseringen av læreplanen endret seg radikalt: Elevene oppholder seg i et ordinært



miljø som består av to eller tre klasserom hvor nærmest all opplæring foregår. En liten gruppe lærere er ansvarlige for opplæringen i basen.

Alternative lærestrategier

For å støtte inkluderingen av elever med særskilte behov, har det de seneste årene blitt utviklet flere modeller som fokuserer på *lærestrategier*. Disse programmene har som formål å gi elevene kunnskap om læring og problemløsning. Videre kan det hevdes at det å gi elever større ansvar for egen læring kan bidra til en vellykket inkludering på ungdomstrinnet.

1 INNLEDNING

STO-tilbud for ungdomstrinnet er et sammensatt tema når det gjelder særskilt opplæring og læreplan. Ulike rapporter (se for eksempel European Agencys studier om tilbud innen særskilt tilrettelagt opplæring i Europa fra 1998 og 2003) antyder at inkludering vanligvis utvikler seg i positiv retning på barnetrinnet, men at det på ungdomstrinnet oppstår alvorlige problemer. Det kan hevdes at økt fagspesialisering og ulike organisasjonsstrategier for ungdomstrinnet kan føre til alvorlige problemer ved inkluderingen av elever på dette trinnet. Denne situasjonen forverres av at kløften mellom elever med behov for STO og klassekameratene deres vanligvis øker med alderen. Videre blir ungdomstrinnet av mange land vanligvis sett på som et "inndelingssystem": Elevene plasseres i ulike inndelinger (eller klassegrupperinger) på grunnlag av ferdighetsnivå.

Litteraturgranskning, Sverige: *Eldre elever opplever betydelig større hindringer på skolen enn de yngre (...). Problemene oppstår ikke i forbindelse med diagnoser og mobilitet, men i tilknytning til skolens aktiviteter og organisering.*


Litteraturgranskning, Sveits: *Overgangen fra vanlig integrering på barnetrinnet til generell segregering på ungdomstrinnet er kanskje det mest avgjørende valgmomentet i elevenes karriere. Overgangen fra en mer integrert opplæringmetode i klassen til inndeling i grupper som er basert på ferdighetsnivå er med på å prege de gjenværende skoleårene – i tillegg kan ikke elever med behov for STO bare sette igjen "bagasjen" sin fra barnetrinnet, men må derimot ta den med seg til denne svært segregerte opplæringformen.*

Et annet sammensatt tema som også er særlig relevant på ungdomstrinnet, er betydningen av oppnådde *utdanningsresultater*. Presset som legges på elevene for å oppnå bedre akademiske resultater i opplæringssystemene kan bidra til at elevene plasseres i spesialskoler og -klasser.

Litteraturgranskning, Spania: Det faktum at ungdomstrinnet kjennetegnes av at man følger en omfattende akademisk læreplan beregnet på en homogen elevgruppe gjør det i dag vanskelig å få til tilpassede læreplaner for åpenbart heterogene grupper.

Det er naturligvis ingen overraskelse at samfunnet generelt er mye mer opptatt av hvilke resultater investeringene i opplæringen gir. Som en følge av dette blir "markedstenkning" overført til opplæringen, og foreldrene begynner å oppføre seg som "kunder". Skolene gjøres "ansvarlige" for resultatene de oppnår, og tendensen til å vurdere skoler på grunnlag av deres akademiske resultater øker. Det er viktig å understreke at denne utviklingen representerer en enorm fare for sårbare elever. I så måte kan ikke ønsket om å oppnå bedre akademiske resultater forenes med ønsket om å inkludere elever med behov for STO. Eksempler fra denne studien viser imidlertid at dette ikke nødvendigvis må være tilfelle:

Konkret studie, Storbritannia: Rektor fortalte at skolen hadde utviklet seg etter innføringen av inkluderende opplæring, ikke bare med hensyn til de ulike særskilte opplæringsbehovene som skolen er i stand til å dekke, men også når det gjaldt skolens generelle akademiske resultater. Skolen hadde klart å håndtere motsetningene mellom disse to utviklingstendensene. Ti måneder før studiebesøket hadde skolen en offentlig inspeksjon fra Office for Standards in Education (OFSTED – kontoret for opplæringsstandarder), som er et offentlig inspektorat for alle skolene i England. Rapporten var svært positiv, og skolen ble vurdert som "god" [ifølge OFSTED-rapporten]. "Skolen er mektig stolt av sin inkluderende og flerkulturelle holdning, som bidrar til høy standard for elevene og fører til at de bryr seg om hverandre. Forholdet mellom ledelsen, personalet og elevene er svært godt, og skolen drives med ansvarlighet og integritet. Den gir god valuta for pengene."




Tidligere studier utført av European Agency har vist at de fleste land er enige om at inkludering på ungdomstrinnet er et viktig tema. Manglende lærerutdanning og negative lærerholdninger oppfattes særlig som problemområder. Lærernes holdninger er vanligvis avgjørende for å oppnå inkludering i opplæringen, og disse holdningene avhenger veldig av hvilke erfaringer lærerne har – spesielt med elever som har behov for STO – deres utdanning, tilgjengelig støtte og andre forhold som klassestørrelse og arbeidsmengde.

Litteraturgranskning, Østerrike: (...) Det kom klart fram at lærernes og skolens positive holdninger til inkludering er den viktigste drivkraften for å oppnå en vellykket inkludering, uansett hvilken modell man velger. Den nyskapende påvirkningen fra disse skolene kan til og med overvinne vanskelige hindringer (f.eks. manglende timeantall til fastsatt vurderingstid, dårlig utstyrte klasser, for mange lærere i gruppen osv.)

På ungdomstrinnet ser lærerne ut til å være mindre åpne for inkludering av elever med behov for STO i klassene sine. For å kunne ta seg av elever med behov for STO kreves det stor forståelse og følsomhet overfor disse behovene.

Konkret studie, Nederland: (Her vises det til en tolvåring med Aspergers syndrom.) En gang fant en av lærerne hans ut at han ikke hadde gjort alle leksene sine. Da veilederen spurte ham hvorfor, fant hun ut at han ikke hadde plass til å skrive ned alle leksene i ett fag på én linje i lekseboka si. Eleven ville ikke bruke de andre linjene fordi de var reservert for andre fag. I klassen hadde han heller ikke rettet opp alle feilene sine i løpet av timene fordi det ikke var nok plass i skriveboka hans. Rådgiveren foreslo at han skulle skrive ned oppgavene på den høyre siden, og notere rettelsene på den venstre siden. Ettersom denne løsningen fører til at skriveboka hans ikke blir rotete, var eleven enig i at problemet var løst. Han var veldig bestemt på dette.



Denne studien fokuserer på disse og andre spørsmål i forbindelse med inkludering på ungdomstrinnet. Dersom du er interessert i dokumentene som ligger til grunn for denne rapporten, kan du lese mer om Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på European Agencys nettside www.european-agency.org (lenke på nettsiden) hvor du finner følgende dokumenter:

1. Den internasjonale litteraturgranskningen om klasseromspraksis: *Inkluderende opplæring og effektiv klasseromspraksis på ungdomstrinnet*.
2. Rapporter om utvekslinger i fem land.
3. Rapporter fra landenes konkrete studier i de 14 deltakerlandene.

Du kan også få tilgang til all informasjon om det tilsvarende prosjektet på barnetrinnet fra dette nettstedet.

2 RAMMER, MÅL OG METODIKK

Rammer

De generelle rammene rundt prosjektet om opplæring på ungdomstrinnet var de samme som for prosjektet om opplæring på barnetrinnet. Studien fokuserte på effektiv klasseromspraksis innenfor inkluderende opplæring. Man gikk ut fra at inkluderende opplæring hovedsakelig avhenger av hva lærerne gjør i klasserommet. Det lærerne gjør i klasserommet avhenger imidlertid av hvilken utdanning de har, erfaringer, meninger, holdninger og situasjonen i klassen og på skolen samt faktorer utenfor skolen (lokale og regionale tilbud, retningslinjer, finansiering osv.)

***Litteraturgranskning, Spania:** Det er tydelig at elevenes læreproblemer ikke utelukkende kommer av vanskene med å lære, men at måten skolen er organisert på og hvilken respons de får i klasserommet har stor betydning.*

***Litteraturgranskning, Storbritannia:** Selv om de konkrete studiene viste variert forståelse av "inkludering", forventede resultater og hvilken prosess man må gjennom for å komme dit, var det enighet om at en inkluderende praksis gjør det nødvendig å gjennomføre skolereformer, fjerne konseptet "hjelpopplæring" og utvikle læreplanen når det gjelder innhold og presentasjon.*

Sammenlignet med den foregående studien på barnetrinnet er utfordringen enda større på ungdomstrinnet, ettersom organisering av læreplanen i mange land er fagorientert og elevene derfor må skifte klasserom regelmessig.

***Litteraturgranskning, Østerrike:** Ekstern differensiering innebærer en organisatorisk deling av klassen som helhet, ettersom barn ikke forblir i én bestemt og fast gruppe, men i stedet skifter klasserom for å ha fellestimer med andre elever fra parallellklassene. I mange tilfeller har dette vist seg å være en alvorlig ulempe for integrering av elever*

med behov for STO, ettersom man ikke er sikret sosial kontinuitet.

Måten opplæringen på ungdomstrinnet vanligvis er organisert på i mange land fører til store utfordringer for elever med behov for STO. Derfor er det svært viktig å kjenne til noen av strategiene skolene har fulgt for å takle dette problemet.

Lærernes og skolenes inkluderingspraksis i klasserommet kan være svært varierende. Det erklærte målet med dette prosjektet var å beskrive de ulike metodene som kan brukes for å oppnå inkluderende opplæring, og å gjøre informasjon om dette temaet mer tilgjengelig.

For å kunne oppnå dette målet, ble en rekke nøkkelspørsmål tatt opp i studien. Det viktigste spørsmålet var: *Hvordan skal man håndtere forskjeller i klasserommet?* I tillegg ble følgende spørsmål tatt i betraktning: *Hvilke betingelser er nødvendige for å kunne håndtere forskjeller i klasserommet?*

Studien har vært *mest opptatt* av lærernes arbeid. Det ble imidlertid klart at lærere hovedsakelig lærer og utvikler sin praksis etter inspirasjon fra viktige personer i nærmiljøet, slik som rektor, kolleger og fagpersonell på eller rundt skolen. Dette er fagpersonell som derfor er ment som hovedmålgruppen for denne studien.

Mål

Studiens viktigste oppgave har vært å gi nøkkelpersoner kunnskap om hvordan de skal håndtere forskjeller i klasserommet og på skolen, og informere om nødvendige betingelser for å kunne lykkes. Prosjektet forsøker å svare på viktige spørsmål vedrørende inkluderende opplæring. I første omgang er det viktig å vite *hva* som fungerer innenfor inkluderende miljøer. Videre er det nødvendig med en dypere forståelse av *hvordan* inkluderende opplæring fungerer. For det tredje er det viktig å vite *hvorfor* den fungerer (betingelsene).

Metodikk

Forskjellige typer aktiviteter har bidratt til å gi svar på spørsmålene ovenfor. I første omgang har studien ført til en



rapport med litteraturbaserte beskrivelser av de ulike modellene for inkluderende opplæring og betingelsene som må være til stede for at disse modellene skal kunne gjennomføres på en vellykket måte. Både metodikken og resultatene av litteraturgranskningene beskrives detaljert i publikasjonen: *Inkluderende opplæring og effektiv klasseromspraksis på ungdomstrinnet*, som er utgitt som elektronisk bok og kan lastes ned (Middelfart, 2004: www.european-agency.org). Målet med litteraturgranskningene var å finne ut *hva* som fungerte i inkluderende miljøer.

I den andre fasen – de konkrete studiene – var formålet å finne ut *hvordan inkludering fungerer, og hva som må til for at det skal fungere*. European Agencys medlemsland analyserte eksempler på god praksis (konkrete studier) i landene sine. De ble bedt om å fokusere på klasseromspraksis og beskrive karakteristiske trekk ved opplæringsprogrammene. I tillegg skulle konteksten og betingelsene for programmet beskrives, og særlig de betingelsene og kontekstvariablene som regnes som nødvendige for å kunne iverksette og opprettholde programmet. Disse betingelsene og kontekstvariablene kan ligge på flere nivåer: Læreren (hans/hennes kvalifikasjoner, kunnskaper, holdninger og motivasjon), klasserommet, skolen, skoleteamet, støttetjenestene, økonomiske og politiske forhold osv.

Sist men ikke minst har også eksperter deltatt på et utvekslingsprogram og besøkt, analysert og evaluert eksempler på praksis for å avdekke de viktigste egenskapene ved effektiv, inkluderende klasseromspraksis. Ved hjelp av drøftelser med ekspertene som besøkte ulike steder hvor inkluderende opplæring praktiseres, har vi fått en mer kvalitativ og bredere forståelse for *hva, hvorfor og hvordan inkludering fungerer eller ikke fungerer*. Følgende land ble valgt ut som utvekslingsverter: Luxembourg, Norge, Spania, Storbritannia (England) og Sverige. Utvekslingene fant sted høsten 2003.

Det er brukt forskjellige informasjonskilder for å finne fram til resultatene i denne rapporten. Først og fremst litteraturgranskningene (både nasjonale og internasjonale), deretter beskrivelser av alle eksemplene (konkrete studier) fra de 14 deltakerlandene, og til slutt informasjon om



utvekslingsaktivitetene. På denne måten blir spørsmålet om klasseromspraksis tatt opp på en holistisk måte, som vil si at det tas hensyn til både forskning og daglig klasseromspraksis.

I det neste kapitlet finner du en oversikt over faktorer for klasseromspraksis i inkluderende opplæring på ungdomstrinnet. I det siste kapitlet er det satt opp en liste over betingelser for inkludering.

3 **EFFEKTIV KLASSEROMSPRAKSIS**

Håndteringen av forskjeller er en av de største utfordringene som finnes i europeiske skoler og klasserom. Inkludering kan organiseres på mange måter og på ulike nivåer, men først og fremst er det lærerne som må håndtere et økende mangfold av elevbehov i skolen og klassene, og som må tilpasse eller forberede læreplanen på en måte som tilfredsstiller behovene til alle elevene – både de med særskilte opplæringsbehov og klassekameratene deres.

Litteraturgranskning, Spania: Derfor må skolene, hvis de har tenkt å vie elevenes heterogene behov større oppmerksomhet, tenke over hva de mener om egen organisering og opptreden, tilstedeværelsen av koordinasjon og samarbeid mellom lærerne, samarbeid mellom alle ledd i opplæringssamfunnet, bruken av ressurser og pedagogisk praksis.

Studien i sin helhet peker på minst sju faktorer som ser ut til å virke effektivt for inkluderende opplæring. Det er ingen overraskelse at noen av disse faktorene også ble nevnt i studien om opplæring på barnetrinnet: Samarbeidsorientert opplæring, samarbeidsorientert læring, problemløsning i fellesskap, heterogen gruppering og effektiv opplæring. I tillegg er det to andre faktorer som ser ut til å være særlig relevant på ungdomstrinnet: Opplæring i basemiljøet og alternative lærestrategier.

I avsnittene nedenfor er disse sju faktorene definert, drøftet og illustrert med direkte sitater fra rapportene om landenes utvekslingsbesøk, de konkrete studiene og litteraturgranskningene.

(i) Samarbeidsorientert opplæring

Lærerne må kunne samarbeide med en rekke kolleger, og trenger praktisk og fleksibel støtte fra disse. Enkelte ganger trenger elever med behov for STO særskilt hjelp som læreren ikke kan gi i den daglige

klasseromssituasjonen. I slike tilfeller kommer andre lærere og støttepersonell på banen, og fleksibilitet, god planlegging, samarbeid og gruppeopplæring kan være en utfordring.

Studien viser at den inkluderende opplæringen kan forbedres ved hjelp av en rekke faktorer som faller under samarbeidsorientert opplæring. Samarbeidsorientert opplæring omfatter alle typer samarbeid mellom en klasselærer og en lærerassistent, lærerkollega eller annet fagpersonell. Kjennetegnet på samarbeidsorientert opplæring er at elever med behov for STO ikke må flyttes ut av klasserommet for å få hjelp, men at de i stedet får hjelp i klasserommet. Dette stimulerer elevens følelse av tilhørighet, og gir ham eller henne større selvtillit – noe som i seg selv forenkler læringen.

Et annet karakteristisk trekk ved samarbeidsorientert opplæring er at den bidrar til å løse problemet med lærerisolasjon. Lærerne kan lære av hverandres metoder og gi hverandre nyttige tilbakemeldinger. Dermed blir samarbeidet effektivt når det gjelder kognitiv og emosjonell utvikling hos elever med særskilte opplæringsbehov, og det ser også ut til å imøtekomme lærernes behov. I landenes konkrete studier om god praksis nevnes det ofte at lærere er ivrige til å lære av andre kollegers metoder.

Konkret studie, Irland: Skolen har en støttegruppe som består av rektor, inspektør, rådgivere, støttelærer, ressurslærere og kontaktlærer. Denne gruppen har møter hver uke hvor de diskuterer behovene til elever med atferds- og lærevansker, og planlegger hvordan de skal imøtekomme disse behovene.

Konkret studie, Østerrike: Gruppearbeid krever større kapasitet for kommunikasjon og konflikthåndtering, fordeling av oppgaver og diskusjon med alle parter. Denne delen av arbeidet er særlig tidkrevende. Gruppearbeid og gruppeopplæring er imidlertid svært fascinerende

aspekter i arbeidet med alle partene. Behovet for å arbeide tettere sammen enn "vanlige lærere på ungdomstrinnet generelt" var en avgjørende motivasjonsfaktor for å ta på seg denne oppgaven. Gruppearbeid og relaterte erfaringsutvekslinger oppfattes som svært berikende.

Ekspertbesøk, Luxembourg: *Alle lærerne skrev ned observasjonene sine i en bok som er tilgjengelig for dem som er involvert i opplæring av en spesifikk klasse. Dette er en form for intern kommunikasjon mellom lærere som utveksler informasjon om elevenes atferds- og lærevansker til dem som arbeider med dem.*

(ii) Samarbeidsorientert læring

Elever som hjelper hverandre, spesielt i en fleksibel og velorganisert elevgruppe, er tjent med å lære sammen.

Studien viser at elever som støttelærere eller samarbeidsorientert læring er effektivt både for de kognitive, sosiale og emosjonelle sidene ved elevens læring og utvikling. I tillegg er det ingenting som tyder på at elever som er faglig sterkere blir skadelidende i slike situasjoner når det gjelder manglende utfordringer eller muligheter.

Det finnes ulike uttrykk som beskriver pedagogiske teknikker hvor elever arbeider sammen i par: Elever som støttelærere, samarbeidsorientert læring og elevlæring. I de fleste av disse metodene danner læreren heterogene par (og enkelte ganger trioer) hvor den ene har rollen som hjelpelærer og den andre som elev (og enkelte ganger en tredjeperson som observatør). Elevene skal prøve alle roller: Også den svakere eleven skal ha rollen som hjelpelærer.

Denne metoden har en svært positiv effekt på elevenes selvtillit, samtidig som den stimulerer til sosial interaksjon i elevgruppen. Alle elever er tjent med samarbeidsorientert læring: Eleven som

har rollen som hjelpelærer vil huske temaet mye bedre og lenger, og behovene til eleven som får temaet forklart blir bedre ivaretatt av en klassekamerat som bare befinner seg på et litt høyere forståelsesnivå enn hans eller hennes eget.

Studien viser at samarbeidsorienterte læremetoder ikke bare gir positive resultater, men at de også er relativt enkle å iverksette.

Ekspertbesøk, Sverige: *Vi så elever som diskuterte oppgavene sine ikke bare i timene, men også i pausene. Samarbeid med klassekamerater som har særskilte behov er en naturlig situasjon som gjør at de utvikler og opplever empati. Elevene får være sammen og høre på hverandres meninger.*

Internasjonal litteraturgranskning: *Det ble lagt opp timer hvor elevene var hjelpelærere på tvers av klassene i 15 minutter to ganger i uka. Lærerne ble bedt om å danne heterogene grupper på tre og tre elever med ulike ferdighetsnivåer. Så fikk hver elev spille rollen som hjelpelærer, elev og observatør. Hjelpelæreren valgte ut et problem eller en oppgave som skulle løses av eleven, og observatøren opptrådte som støttespiller. Læreren utviklet hjelpeprosedyrer.*

(iii) Problemløsning i fellesskap

Problemløsning i fellesskap refererer til en systematisk metode for håndtering av uønsket atferd i klasserommet. Dette innebærer at en rekke klare klasseregler blir satt opp i samråd med alle elevene, i tillegg til passende reaksjoner på god og dårlig atferd.

Resultater fra de nasjonale rapportene og den internasjonale litteraturgranskningen viser at problemløsning i fellesskap reduserer omfanget og intensiteten av forstyrrelser i timene.

Det er viktig å understreke at utarbeidelsen av de effektive klassereglene skal skje i samråd med hele klassen, og at disse reglene skal være synlige i klasserommet. I enkelte av de konkrete studiene ble disse reglene satt opp i en kontrakt som ble underskrevet av elevene. Det finnes mange metoder for å utvikle klasseregler, men de konkrete studiene peker på behovet for avtalte møter i begynnelsen av skoleåret. Det er også viktig at foreldrene blir informert om klassereglene og reaksjonene elevene får på god eller dårlig atferd.

Ekspertbesøk, Luxembourg: *Utarbeidelse av en klassekontrakt: Elever og lærere diskuterer seg fram til og blir enige om ti regler. Dette betyr at alle skal respektere reglene og tilpasse atferden sin deretter. Målet med denne metoden er en form for problemløsning i fellesskap.*

Ekspertbesøk, Storbritannia: *Det ble satt opp like retningslinjer for alle, og disse retningslinjene ble hengt opp på veggen i klasserommet. Man ble også enig om bestemte atferdsregler. Klassen hadde veiledningstimer for å sette seg inn i disse reglene. Det ble holdt skolemøter hvor man ga tilbakemeldinger om elevenes atferd. Klasseroms- og skolereglene ble forhandlet fram i samråd med elevene. Foreldrene ble også bedt om å følge opp at barna overholdt skolens regler, og måtte deretter skrive under en avtale om denne forpliktelsen. Slike avtaler med foreldrene og elevene ble underskrevet hvert skoleår.*

Konkret studie, Tyskland: *Ved ukeslutt holdes det såkalte "Fredagssirkler" eller klasseråd. Sammen går man gjennom ukens hendelser, diskuterer problemer og finner løsninger i fellesskap. Både lærere og elever kan gi uttrykk for kritiske synspunkter, men også for glede og gode erfaringer de har gjort seg i løpet av skoleuken.*

(iv) Heterogen gruppering

Med en heterogen gruppering av elevene menes det pedagogiske miljøet hvor elever på samme alderstrinn oppholder seg i klasserom med forskjellig ferdighetsnivå. Formålet med konseptet om klasser med forskjellig ferdighetsnivå er å unngå segregering og respektere naturlig variasjon blant elevene.

Heterogen gruppering og en mer differensiert opplæringsmetode er nødvendig og effektivt for å håndtere mangfoldet av elever i klasserommet. Prinsippet om at alle elever er like blir understreket, og at inndeling etter evner på ungdomstrinnet fører til nedprioritering av elever med behov for STO. Fordelen ved denne organiseringsmetoden er tydelig på det kognitive, men særlig det emosjonelle og sosiale nivået. Metoden fører også til en mindre kløft mellom elever med behov for STO og klassekameratene deres. Videre fremmer den positive holdninger til elever med behov for STO fra både elevenes og lærernes side.

Dette er svært viktig når det gjelder landenes klare behov for å håndtere forskjeller i klasserommet. Heterogen gruppering er naturligvis også en forutsetning for samarbeidsorientert læring.

Ekspertbesøk, Norge: Elevene blir gruppert på mange forskjellige måter av ulike grunner, alt etter hva som skjer på skolen eller hvilke mål skolen har satt seg. Først deles alle elevene inn etter alderstrinn, og deretter fordeles de på to klasser som samarbeider jevnlig. I timene dannes det læregrupper av ulik størrelse – som begynner som par og til slutt ender med at hele klassen arbeider sammen.

Konkret studie, Østerrike: En tredjedel av timene arbeider elevene med individuelle ukeplaner. Fag som biologi og geografi er vanligvis organisert i prosjekter, og enkelte ganger på tvers av

læreplanen. Partner- og gruppearbeid dominerer det daglige arbeidet. I tysk, matte og engelsk blir ikke elevene inndelt i tre ferdighetsnivåer (tre ulike rom) slik de pleier. Det meste av tiden arbeider de sammen om et tema i en felles klasse som er tilpasset ferdighetene deres.

(v) Effektiv opplæring

Effektiv opplæring er basert på kontroll, vurdering, evaluering og høye forventninger. Det er viktig å ha en standardisert ramme rundt læreplanen for alle elever. I mange tilfeller er det imidlertid nødvendig å tilpasse læreplanen, ikke bare for dem med særskilte behov som befinner seg på det nederste trinnet, men for alle elever. Når det gjelder elever med behov for STO, blir denne metoden definert og realisert ved hjelp av den individuelle opplæringsplanen (IOP).

De konkrete studiene setter søkelys på viktige og effektive opplæringsmetoder som kontroll, vurdering, evaluering og høye forventninger. Alle elever er tjent med denne metoden, ikke minst elever med behov for STO. Effektive opplæringsmetoder fører også til at kløften mellom elevene reduseres, noe som er et mål i seg selv. En viktig faktor som kom fram i løpet av landenes konkrete studier er at en IOP må passe inn i rammene rundt den ordinære læreplanen.

Konkret studie, Spania: *Vi bruker den ordinære læreplanen som mal, og foretar deretter betydelige endringer samtidig som vi lar elevene delta så mye som mulig i den generelle læreprosessen, slik at de skal føle seg som en del av skolens helhet. Det er viktig at elevene er fullstendig integrert i sine ordinære grupper. For å sikre dette må de delta i gruppens aktuelle aktiviteter og være sammen med klassekameratene sine i minst tre basisfag på læreplanen, i hjelpetimene og i valgfaget.*


Konkret studie, Island: Selv om eleven tilbringer det meste av skoletiden i klasserommet, består en stor del av opplærings situasjonen i individuell opplæring og læring. Eleven arbeider for det meste med egne oppgaver eller prosjekter i språkfag, kunst og håndverk, islandsk og matte. Oppgavene og arbeidet i klasserommet er differensiert både i matte og språkfag. Elevmateriellet er tilpasset og regulert etter elevens behov.

(vi) Opplæring i basemiljøet

Ved opplæring i basemiljøet blir organiseringen av læreplanen endret radikalt. Elevene oppholder seg i et ordinært miljø som består av to eller tre klasserom hvor nærmest all opplæring finner sted. En liten gruppe lærere er ansvarlige for opplæringen i basen.

Som nevnt tidligere medfører den økte fagspesialiseringen og den særskilte organiseringen av timer på ungdomstrinnet alvorlige problemer for elever med behov for STO. De konkrete studiene viser at det finnes bedre alternativer for å løse dette problemet. Systemet med opplæring i basemiljøet er nettopp et slikt alternativ: Elevene får bli i sitt eget miljø som består av et lite antall klasserom og en liten lærergruppe som dekker nærmest alle fag som en gruppeoppgave. Dette imøtekommer elevenes behov for å føle "tilhørighet". Det fører også til et ønske om å skape en stabil og regelmessig base og å organisere opplæringen slik at man slipper en inndeling etter evner. Sist men ikke minst fører det til et forbedret samarbeid mellom lærerne, og gir dem uformelle opplæringsmuligheter.

Konkret studie, Sverige: Skolen har omkring 55 lærere. De er arrangert i fem grupper på 10–12 lærere i hver. Hver gruppe har ansvar for 4–5 klasser. Hver arbeidsgruppe er økonomisk selvstyrt, og har en egen pedagogisk plattform samt en konkret plan for skolens visjoner. Dette innebærer fleksible arbeidsmetoder og timeplan (...) samt at



lærernes etterutdanning kan håndteres ulikt i de fem arbeidsgruppene og blant elevene. Gruppene består av elever i ulike aldersgrupper og to lærere som tar seg av opplæringen i de fleste teoretiske fag. Selv om lærerne har spesialisert seg i ett eller to fag, fungerer denne modellen slik at de også tar seg av andre fag i tillegg. Bakgrunnen for det varierende antallet lærere i klassen var, som rektor uttrykker det, "å bli kvitt det harde miljøet og konflikter blant elevene og mellom lærere og elever. Du føler det må finnes andre arbeidsmetoder for å gjøre elevene trygge. På skolen trodde vi at vi kunne få et tryggere miljø dersom den samme læreren var i klassen så mye som mulig". Dette betyr at enkelte lærere har opplæring i fag de ikke har spesialisert seg i. Men som rektor sier har det fungert likevel: "For det første fordi lærerne er interessert i det andre faget, og for det andre fordi disse lærerne får støtte fra en faglig veileder, en ekspert i det aktuelle faget".

Ekspertbesøk, Norge: Skolen legger vekt på at hvert klassetrinn skal være en fysisk, sosial og akademisk enhet hvor alle elever har en sterk tilknytning til klassen sin. Gruppene på hvert klassetrinn består av to eller tre klasselærere, en spesialpedagog, ressurs- eller faglærer og vernepleier og/eller assistent. Gruppen deler et kontor, kjenner alle barna og har felles ansvar for klassen. Medlemmene i gruppen støtter hverandre, samarbeider om planlegging av arbeidet og samarbeider med foreldrene.

Konkret studie, Luxembourg: Så langt det er mulig skal klassen bestå av den samme gruppen elever i tre år. Det finnes et begrenset antall lærere per klasse, og hver lærer kan ha ansvaret for flere fag. Antall lærere er redusert til et minimum for å sikre et godt miljø. En fast lærergruppe tar seg av fagene i alle de tre årene for å styrke gruppen og bygge et bedre forhold mellom elever og lærere. Dette er et

personlig klasserom som virker beroligende på elevene.

Ekspertbesøk, Sverige: Skolen bruker en tolærermodell, hvor hver klasse har to lærere som samarbeider om opplærings situasjonen det meste av tiden. Disse to tar seg av de fleste fagene, selv om de ikke er kvalifisert i alle. I tillegg til den vanlige opplærings situasjonen skal de også observere barna, vurdere dem hvis nødvendig og foreslå særskilte støttetiltak i opplæringen deres. Som resultat av dette har lærerne alltid en samarbeidspartner de kan planlegge prosessen og aktivitetene med, få tilbakemeldinger fra og en kompetent kollega de kan observere, evaluere og vurdere elevene sammen med.


Litteraturgranskning, Østerrike: Den viktigste forutsetningen for et vellykket samarbeid er å danne små og håndterlige grupper, også dersom lærerne i opplærings situasjonen mangler nødvendige, formelle kvalifikasjoner i enkelte fag samt viljen og evnen til å samarbeide med de andre lærerne.

Litteraturgranskning, Norge: Det viktigste er å sørge for at alle elever får erfare gode relasjoner og en følelse av tilhørighet, deltakelse og innflytelse i elevmiljøet samt gode samarbeidsvilkår for å støtte utviklingen av god klasseromspraksis.

(vii) Alternative lærestrategier

Bruk av alternative lærestrategier har til hensikt å gi elevene kunnskap om læring og problemløsning. I den forbindelse får elevene større ansvar for egen læring.

For å støtte inkluderingen av elever med særskilte behov, har det de seneste årene blitt utviklet flere modeller som fokuserer på *lærestrategier*. Slike programmer har som formål å gi



elevene kunnskap om lærestrategier og sørge for riktig lærestrategi til riktig tid. Det kan hevdes at det å gi elever større ansvar for egen læring kan bidra til en vellykket inkludering på ungdomstrinnet. Informasjon fra landene tyder på at det å legge større vekt på ansvar for egen læring gir gode resultater.

Ekspertbesøk, Sverige: *Elevene har ansvaret for sin egen læreprosess. De planlegger arbeidstiden sin, velger seg ut mål, nivå og måter å nå disse målene på (...). Timeplanen er et annet eksempel på hvordan man kan bygge opp ansvaret for egen læring. Timene begynner ikke til strengt fastsatte tider om morgenen. I stedet har elevene et slingringsmonn på en halvtime, slik at de kan velge om de vil bli lenger utover ettermiddagen eller komme tidligere om morgenen.*

Konkret studie, Island: *Skolen legger vekt på forbedring av læremiljøet og bruk av flere opplæringsmetoder. Det er svært viktig at skolepersonalet har et positivt forhold til elevene, og at elevene får opptre ansvarlig og selvstendig i sin egen læring.*

Konkret studie, Sverige: *Alle elevene har hatt problemer med å stille spørsmål og be om støtte, noe de ikke har lært på sin tidligere skole. I denne modellen, hvor ansvaret for egen læring er mer avhengig av hver elev, er også det å stille spørsmål svært viktig. Men som læreren sier, har "elevene begynt å forstå at de er her for å lære, at lærerne er her for å hjelpe dem å forstå, og at de derfor må spørre om hjelp".*

I dette og det forrige kapitlet har vi beskrevet en rekke effektive metoder på ungdomstrinnet. Disse metodene skal være med på å iverksette inkluderende opplæring – opplæring som fokuserer på en læreplan for alle. Det er viktig å understreke at det finnes mange metoder for å oppnå dette målet, men de konkrete studiene har vist at en kombinasjon av disse metodene er særlig



effektiv. I neste kapittel gir vi en indikasjon på betingelser for å kunne ta i bruk disse metodene.

4 BETINGELSER FOR INKLUDERING

Formålet med denne studien har vært å finne fram til metoder innenfor læreplanen som fungerer i inkluderende klasser. Det finnes imidlertid også mange forutsetninger for inkluderende opplæring. Informasjon fra de konkrete studiene, (forsknings-) litteratur og ekspertdiskusjoner viser at en rekke betingelser må være til stede for å kunne oppnå en vellykket inkludering. Nedenfor finner du en oversikt over foreslåtte betingelser.

Lærerne

Utvikle positive lærerholdninger:

Litteraturgranskning, Spania: (...) Det ser ut til at enkelte lærere for lett tyr til "segregering" av elevene våre. De mener at "disse" elevene er støttelærerens ansvar (...), de er de "spesielle" (...) som andre "spesialister" må ta seg av.

Skape en følelse av "tilhørighet":

Ekspertbesøk, Luxembourg: Elever med behov for STO ble behandlet som egne individer med en egen særskilt og unik historie og identitet. Lærerne prøvde å få elevene til å føle seg som en del av familien og samfunnet, og på denne måten på styrke selvtilliten deres. Man prøvde kontinuerlig å bygge opp elevenes selvtillit ved hjelp av positive interaksjoner mellom medlemmene i klassen (inkludert læreren).

Litteraturgranskning, Sveits: Følelsen av "vi" som en helhet blir lagt vekt på i klassen, noe som fører til sosial integrering av alle elevene. I tillegg må det legges til rette for situasjoner hvor elevene kan arbeide, oppleve og lære sammen – for stor grad av segregering gjør det umulig å føle samhørighet.

Hensiktsmessige pedagogiske ferdigheter og tid til refleksjon:

Konkret studie, Norge: Samtidig innebærer det å ta hensyn til og basere arbeidet vårt på elevenes

akademiske og sosiale ferdigheter at vi også må la lærerne få lov til å utvikle sine egne ferdigheter. Derfor tilbyr vi dem kurs i (...) forebygging av lese- og skrivevansker. I tillegg planlegger vi å tilby et kurs om atferdsvansker – slik at de vet hva de skal gjøre dersom det skulle bli aktuelt. Vi er også interessert i at lærerne skal få den tiden de trenger til refleksjon og diskusjon rundt vanlige problemer og erfaringer.

Litteraturoversikt, Frankrike: Øvelser og informasjon er de viktigste forutsetningene for en vellykket pedagogisk integrering. Alle eksperimenter beskriver øvelser og utveksling mellom opplæringsgrupper, pedagogiske og terapeutiske grupper, foreldre og elever før initiativ og under integrasjon (...). Hvilke utfordringer integreringen kan medføre, hvilket særskilt behov det er snakk om og hvilken innvirkning det har på læringen, er viktige faktorer å ta stilling til for å kunne fjerne de vanlige motforestillingene hos en gruppe som får én eller flere ungdommer med særskilte behov, og for å kunne skape en dynamisk prosess og vise personlig engasjement.

Skolen

Iverksettelse på hele skolen:

Konkret studie, Storbritannia: På barnetrinnet kan en individuell lærer vanligvis skape et inkluderende klasserom hvor en gruppe elever følger en variert læreplan. På ungdomstrinnet, hvor man har en uforanderlig fagspesialisering og elevene skifter mellom ulike klasserom og lærere, er dette derimot umulig. En enkeltelev får ikke tilfredsstilt sine behov med mindre alle lærerne arbeider effektivt for å imøtekomme dem.

Litteraturgranskning, Spania: Jo sterkere følelsen av kollektivt ansvar er på skolen desto bedre pedagogisk respons får disse elevene. Den kollektive bevisstheten rundt vanskene noen av elevene sliter med er mer effektiv enn den personlige

viljen hos mange lærere som arbeider med elevenes særskilte behov.

Sørge for en fleksibel støttestruktur:

Litteraturgranskning, Sveits: *En opplærings situasjon hvor vanlige lærere og spesialpedagoger samarbeider, gir mange fordeler. Elevene får bli i klassene sine i stedet for å forlate klasserommet i forbindelse med spesialundervisning. Også de andre barna kan med fordel lære spesialpedagogen å kjenne. Begge lærerne kan dra nytte av hverandre profesjonelt, være til felles støtte for hverandre i vanskelige situasjoner og få personlig utbytte av samarbeidet.*

Konkret studie, Hellas: *Samarbeidet mellom støttelæreren og klasselæreren forbedret seg gradvis over tid. Dynamikken i klassen hadde endret seg tilstrekkelig, og klassen reagerte positivt. Klasselæreren var ikke alene, og utvekslingen av tanker og refleksjoner rundt metodene som ble brukt hjalp til i bearbeidelsen og konseptualiseringen av strategiene for å imøtekomme elevenes behov.*

Utvikle lederskap i skolen:

Ekspertbesøk, Storbritannia: *Rektoren er en svært profesjonell, dyktig og framsynt leder. Han bidrar til en god moralholdning på skolen. Han har vært der lenge, og kjenner derfor skolen svært godt. Han fungerer som vanlig klasselærer, og viser derfor empati når det gjelder lærernes opplærings situasjon og elevenes læremiljø.*

Konkret studie, Portugal: *Alle føler at skolerådet har et sterkt lederskap/autoritet. Alle de interne reglene for utvikling av skolens arbeid blir vedtatt i det pedagogiske skolerådet, og er del av et internt reglement som skal følges til punkt og prikke.*

Eksterne betingelser

Iverksette klare, nasjonale retningslinjer:

Konkret studie, Island: Reykjavik Education Service RES følger et sett nye retningslinjer for særskilt tilrettelagt opplæring. Disse retningslinjene bygger på teorier om en inkluderende opplæring og praksis hvor skolen tilbyr tjenester for alle elever med eller uten funksjonshemminger. For å imøtekomme elevenes behov i vanlige klasserom, anbefaler RES at skolen sørger for alternative opplæringsmetoder, samarbeidsorientert opplæring, differensierte metoder for alle elevene, oppgaver og prosjekter på tvers av nivåene og en individuell læreplan for elever med særskilte behov.

Konkret studie, Irland: De irske myndighetene har over flere år utviklet en "omfattende" metode for opplæring etter barnetrinnet, som står i kontrast til de to metodene som foretrekkes i andre europeiske land. Denne politikken baserer seg på at alle elever skal ha tilgang til ungdomstrinnet, og sørge for en bred læreplan som er tilpasset elevgruppens evner og interesser.

Sørge for fleksibel finansiering som gjør inkluderingen enklere:

Ekspertbesøk, Storbritannia: Skolen bruker retten den har til å bestemme hvordan den skal fordele de tilgjengelige midlene sine. Pengene brukes til å dekke de mer umiddelbare behovene. For eksempel har ansettelse av tillegglærere høyere prioritet enn vedlikehold av skolen, reparasjoner og økt tilgjengelighet.

Utvikle framsynt lederskap på samfunnsnivå:

Ekspertbesøk, Norge: Følgende betingelser har positiv innvirkning på skolepraksis: Framsynt lederskap i skolen og på kommunalt nivå, og en felles visjon og metode for elever med behov for

STO. Det er viktig med nasjonal og lokal støtte fra beslutningstakere.

Konkret studie, Danmark: Kommunen har satt i verk et utviklingsprogram om inkludering og barns utvikling og velvære. Hovedmålet er å ha så mange barn og unge i ordinære barnehager og vanlige utdanningssystemer som mulig, og å skape den nødvendige rammen rundt deres utvikling og velvære.

Skape regional koordinering:

Konkret studie, Portugal: De spesialiserte støttetjenestene innen opplæringen er sammensatt av spesialiserte støttelærere, PP-tjenesten og sosiale støttetjenester innen opplæring. Det er et godt samarbeid mellom alle fagpersoner (dvs. ved forberedelsen av overgangen fra elevens barne- og ungdomstrinn, beskrivelse og diskusjon av konkrete tilfeller, utvikling av en IOP og evaluering).

Konkret studie, Irland: Man regner med at den nasjonale PP-tjenesten vil spille en viktig rolle i utviklingen av et omfattende system for identifisering og assistanse av alle elever med lærevansker og funksjonshemninger. Et viktig prinsipp for driften av PP-tjenesten er et nært samarbeid med psykologer og andre tjenester som drives og finansieres av regionale helseutvalg.

5 KONKLUSJONER

Gjennom en internasjonal litteraturgranskning, konkrete studier i 14 europeiske land, ekspertbesøk i sju land og ulike drøftinger mellom eksperter og European Agencys koordinatore, er det foretatt en omfattende studie av inkluderende klasserom på ungdomstrinnet. Denne studien forsøker å avdekke, analysere, beskrive og spre informasjon om effektiv klasseromspraksis i inkluderende miljøer.

Studien viser at mange av metodene som var effektive på barnetrinnet også kan føre til effektiv inkludering på ungdomstrinnet: Samarbeidsorientert opplæring, samarbeidsorientert læring, problemløsning i fellesskap, heterogen gruppering og effektiv opplæring. I tillegg er systemet med opplæring i basemiljøet og en omstrukturering av læreprosessen viktige metoder på ungdomstrinnet.

De konkrete studiene har satt søkelys på hvor nødvendig hver enkelt faktor er. Det er imidlertid viktig å understreke at enkelte av disse konkrete studiene ser ut til å bekrefte at en *kombinasjon* av enkelte av disse metodene er viktig for å oppnå en effektiv klasseromspraksis i skoler med et inkluderende ungdomstrinn.

Det ser spesielt ut til å være viktig og effektivt med "opplæring i basemiljøet" – et område som består av to eller tre klasserom hvor en (liten) gruppe lærere tar seg av alle fagene i læreplanen i et stabilt miljø.

Studien viser også at inkludering på ungdomstrinnet kan realiseres: Mange land har levert rapporter som illustrerer at elever med lærevansker og andre særskilte behov kan ha nytte av opplæringsmetoder i vanlige skoler.

Konkret studie, Tyskland: Foreldrenes sterke engasjement og vilje er grunnen til at N får en inkluderende opplæring. Dersom hun hadde blitt på skolen for psykisk funksjonshemmede barn, ville utfordringene hun hadde fått vært for små i forhold til

evnene hennes, noe som senere ville fått kognitive konsekvenser.

Litteraturgranskning, Spania: Andre erfaringer tyder på at inkludering i vanlige klasser, med støtteordninger som er tilpasset elevenes særskilte behov i gruppesammenheng, har en positiv innvirkning på elevenes læreprosess, selvtillit og selvbevissthet, og samtidig forbedrer forholdet til vennene deres.

Til slutt skal vi se litt på håndteringen av endringer på ungdomstrinnet. Mange av skolene som er beskrevet i de konkrete studiene og utvekslingsrapportene har gjennomgått utviklingsmessige endringer over flere år. Endringsprosessene på ungdomstrinnet har av og til blitt omfattende dokumentert, og disse rapportene er en rik informasjonskilde for alle skoler som planlegger en større grad av inkludering.

Konkret studie, Storbritannia: Skolen er unik fordi en oversikt over de første skrittene mot inkludering, som et resultat av skolens reaksjon på Education Act fra 1981, ble utgitt i bokform av rektoren og lederen for lærestøtte på skolen i 1980-årene (Gilbert and Hart, 1990).

Formålet med denne studien fra European Agency er å formidle resultater og ta opp spørsmålsstillinger som bør diskuteres nasjonalt, lokalt og på skolenivå. Studien viser at inkludering er en realitet på ungdomstrinnet, og at det finnes mange måter å ta det første skrittet mot iverksettelse av effektiv inkluderende opplæring på ungdomstrinnet på. Forhåpentligvis kan denne rapporten gi noen ideer om hvordan og i hvilken retning disse skrittene skal tas, og hvilke betingelser som må være til stede for at inkluderingen skal virke effektivt for elever med særskilte opplæringsbehov.



REFERANSER

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Redaktør) (1998). **Integrering i Europa: Tilbud for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs)**. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Redaktør) (2003). **Særskilt opplæring over hele Europa i 2003: Utviklingstendenser i 18 europeiske land (Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries)**. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Redaktør) (2003). **Inkluderende opplæring og klasseromspraksis (Inclusive education and classroom practices)**. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. og Hart, M. (1990). **Veien mot integrering: særskilte behov i en ordinær skole (Towards Integration: special needs in an ordinary school)**. London, Kogan Page.