

# Inkluderende Opplæring og effektiv Klasseromspraksis



# **Inkluderende opplæring og klasseromspraksis**

**Oppsummeringsrapport**

**Mars 2003**

**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 lov å bruke utdrag av dokumentet så sant det henvises klart til kilden.

Alle originalrapportene fra de 15 landene som har deltatt i undersøkelsen, og rapporter om alle utvekslinger, er tilgjengelig på adressen [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Den elektroniske utgaven av denne rapporten finnes på 13 språk, slik at informasjonen skal være lett tilgjengelig.

Red: Cor J.W. Meijer, prosjektleder for European Agency for Development in Special Needs Education

Redaksjonell støtte: Peter Walther-Müller, samarbeidspartner i Sveits

**ISBN:** 87-91350-19-0

Mars 2003

## **European Agency for Development in Special Needs Education**

### *Sekretariat:*

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Denmark

Tlf: +45 64 41 00 20

Faks: +45 64 41 23 03

[secretariat@european-agency.org](mailto: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](mailto:brussels.office@european-agency.org)

Web: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



## Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>4</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
<b>2 RAMMER, MÅL OG METODIKK FOR PROSJEKTET KLASSEROMS- OG SKOLEPRAKSIS.....</b>	<b>9</b>
2.1 Rammer.....	9
2.2 Mål.....	10
2.3 Metodikk.....	10
<b>3 SAMMENDRAG AV RESULTATENE.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Betingelser.....</b>	<b>13</b>
3.1.1 Lærere.....	13
3.1.2 Skole.....	15
3.1.3 Eksterne betingelser.....	18
<b>3.2 Effektiv praksis.....</b>	<b>20</b>
3.2.1 De mest utfordrende typene særskilte behov.....	21
3.2.2 Opplæringsutfordringer i forbindelse med inkludering.....	22
3.2.3 Effektiv praksis i forbindelse med inkluderende opplæring. .	22
<b>4. KONKLUSJONER.....</b>	<b>33</b>
<b>EUROPEAN AGENCY'S SAMARBEIDSPARTNERE OG NASJONALE EKSPERTER INNEN KLASSEROMSPRAKSIS .....</b>	<b>34</b>



## SAMMENDRAG

På grunnlag av en internasjonal litteraturgranskning, konkrete studier i 15 europeiske land, ekspertbesøk i sju land og ulike drøftelser mellom eksperter og samarbeidspartnere fra European Agency, har man kommet fram til en rekke sentrale ideer i forbindelse med utviklingen av inkluderende klasserom. Det ville vært umulig og naivt å bruke disse resultatene som nøyaktige framgangsmåter for politikere, profesjonelle eller fagpersoner. Det er mange veier til Rom, og i denne sammenhengen er tilpasninger til lokale og regionale forhold alltid nødvendig. I beste fall kan resultatene brukes som mulige strategier for forbedring av inkluderingsforholdene i skolen. I tillegg utdyper rapportene fra landenes konkrete studier og rapportene fra utvekslingsbesøkene noen av disse identifiserte strategiene.

Den første konklusjonen av studien er at konkrete studier og ekspertdrøftelser har avdekket at det finnes **inkluderende klasserom** i europeiske land. Det ser også ut til å være belegg for å si at det som er bra for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (STO), er bra for alle elever.


En annet viktig oppdagelse er at **atferds-, sosiale og/eller emosjonelle problemer** er de mest utfordrende når det gjelder inkludering av elever med behov for spesiell tilrettelegging.

For det tredje: **håndtering av forskjeller eller mangfold** i klasserommet utgjør et av de største problemene i europeiske klasserom.

På grunnlag av de enkeltstående og selektive konkrete studiene og undersøkelsene fra de ulike landene, ser det ut til at følgende **betingelser** spiller en sentral rolle for inkluderende klasseromspraksis:

- Inkludering avhenger av lærernes holdninger til elever med særskilte behov, lærernes evne til å fremme sosiale

---



relasjoner, deres syn på forskjeller i klasserommene og deres vilje til å håndtere forskjellene på en effektiv måte.

- Hvis lærerne skal kunne håndtere mangfold i klasserommet på en effektiv måte, må de ha tilstrekkelige ferdigheter, ekspertise, kunnskap, pedagogisk innsikt, egnede opplæringsmetoder og -materiale og tilstrekkelig med tid.
- Lærerne trenger støtte både i og utenfor skolen. Lederskap på rektor-, skoledistrikts-, kommune- og offentlig nivå er viktig. Regionalt samarbeid mellom de ulike instansene og foreldre er en forutsetning for effektiv inkludering.
- Offentlige myndigheter bør uttrykke et klart syn på inkludering og legge forholdene til rette slik at ressursene kan utnyttes så fleksibelt som mulig.

I forbindelse med **klasseromspraksis** er det avdekket fem faktorer som er viktige for inkluderende opplæring:

#### *Samarbeidsorientert opplæring*

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

#### *Samarbeidsorientert læring*

Elever som støttelærere eller samarbeidsorientert læring er nyttig for de kognitive og affektive (sosiale og emosjonelle) sidene ved elevenes læring og utvikling. Elever som hjelper hverandre, særlig innenfor et system av fleksible og gjennomtenkte elevgrupperinger, tjener på 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 ved håndtering av uønsket atferd i klasserommet. En slik metode er et



effektivt verktøy for å redusere mengden og intensiteten av forstyrrelser i timene. Klare regler og faste rammer som alle elevene har samtykket i (sammen med passende motivasjon) har vist seg å være effektivt.

### *Heterogen gruppering*

En heterogen gruppering og en mer differensiert innfallsvinkel til opplæringen er nødvendig og nyttig når elevene i klasserommet er svært forskjellige. Spesifikke mål, alternative læremåter, fleksibel veiledning og mange homogene grupperingsmåter fremmer inkluderende opplæring.

### *Effektiv opplæring*

Ordningene som er nevnt ovenfor, skal settes i verk innenfor en overordnet skole-/opplæringsplan der opplæring er basert på vurdering og evaluering, høye forventninger, direkte veiledning og tilbakemelding. Alle elever, og dermed også elever med behov for STO, oppnår bedre resultater med systematisk overvåking, vurdering, planlegging og evaluering av arbeidet. Læreplanen kan tilpasses individuelle behov, og ekstra støtte kan innføres etter behov ved hjelp av den individuelle opplæringsplanen (IOP). Denne IOP-en bør passe inn i den ordinære læreplanen.

---

# 1 INNLEDNING

Denne rapporten inneholder en oversikt over resultatene av prosjektet om klasseroms- og skolepraksis. Hovedformålet med prosjektet er å finne, analysere, beskrive og spre informasjon om klasseromspraksis i inkluderende miljøer på en slik måte at europeiske lærere i større omfang kan gjennomføre inkluderende praksis i egne klasserom. Rapporten henvender seg videre til beslutningstakere i opplæringssystemet, ved å presentere de betingelsene som kreves for at lærerne skal bli inkluderende i sin praksis.

Prosjektet fokuserer hovedsakelig på grunnskolen, men blir nå utvidet også til å omfatte ungdomsskole og videregående skole.

Studien består av tre faser. I den første fasen utførte landene en litteraturgranskning for å forsøke å finne ut hvordan effektiv inkludering foregår i dag. I tillegg ble det utført en internasjonal (hovedsakelig amerikansk) litteraturgranskning i denne fasen. I denne delen av prosjektet stilles spørsmålet: Hvilken praksis har vist seg å være effektiv med tanke på inkluderende opplæring?

I den andre fasen forsøkte man å systematisk velge ut og komme med konkrete eksempler på god praksis. I den siste fasen ble det organisert utvekslinger mellom forskjellige land for å sikre at kunnskap og ulike former for praksis ble gjort kjent på best mulig måte.

Denne rapporten inneholder en oppsummering av alle de tre fasene.

De som er interessert i dokumentene som danner grunnlaget for denne rapporten, kan se under inkluderende opplæring og klasseromspraksis på European Agencys nettsider: [www.european-agency.org/IECP/IECP\\_intro.htm](http://www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm) hvor følgende rapporter er tilgjengelig:

1. Den internasjonale litteraturgranskningen om klasseromspraksis





- 
2. Rapportene om utvekslingene i sju land
  3. Rapportene fra de 15 landene som deltar

---



## 2 RAMMER, MÅL OG METODIKK FOR PROSJEKTET KLASSEROMS- OG SKOLEPRAKSIS

### 2.1 Rammer

Studien fokuserer hovedsakelig på effektiv klasseromspraksis for inkluderende opplæring. Generelt kan vi anta at inkluderende opplæring hovedsakelig er avhengig av hva lærerne gjør i klasserommene. Dette er selvsagt avhengig av lærernes utdanning, erfaring, overbevisning og holdninger og av situasjonen i klassen, på skolen og faktorer utenfor skolen (lokale og regionale tiltak, finansiering osv.). Det er imidlertid læreren som må gjennomføre inkludering i den daglige praksisen, og derfor er hun/han den avgjørende faktoren.

Lærere kan gjennomføre inkludering i klasserommet på forskjellige måter. Målet for denne studien er å beskrive de ulike tilnæringsmetodene og gjøre dem tilgjengelige for andre. Identifiseringen av ulike modeller for å håndtere forskjeller i klasserom (også omtalt med andre begreper som "differensiering" og "veiledning på flere nivåer") utgjør derfor hovedoppgaven for prosjektet. Selv om det finnes ulike modeller for håndtering av forskjeller i klasserom, er det viktig å forstå at dette ikke bare er en følge av lærerfaktorer. Det skyldes også måten skolene organiserer opplæringen på, og andre eksterne faktorer.

*Hovedspørsmålet for denne studien er: Hvordan håndtere forskjeller i klasserommet? I tillegg forsøker studien å gi et svar på spørsmålet: Hvilke betingelser er nødvendig for å kunne håndtere forskjeller i klasserom?*

**Målgruppen** for denne studien defineres i forhold til hvem som kan påvirke ulike former for praksis i opplæringen. Lærere og annet fagpersonell har stor betydning når det gjelder opplæringspraksis. Det er denne gruppen som kan gjennomføre endringer som er fastsatt av politikere og opplæringsrådgivere. Denne studien konsentrerer seg derfor hovedsakelig om lærernes arbeid. Vi prøver imidlertid å nå dem på en indirekte måte.



Vi kan anta at lærerne først og fremst lærer fra nøkkelpersoner rundt seg: kollegaer og fagpersonell i eller rundt skolen. Målgruppen er som nevnt lærerne, men når det gjelder formidlingsstrategier, bør det legges vekt på fagpersonellet i eller rundt skolene som er av stor betydning for lærerne.

## 2.2 Mål

Hovedformålet med denne studien er dermed å gi nøkkelpersoner kunnskap om hvordan de skal håndtere forskjeller i klasserommet, og informere dem om nødvendige betingelser for å kunne lykkes. Prosjektet forsøker å svare på 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).


Studien ble begrenset til grunnskolenivå, som her vil si aldersgruppen 7–11 år. I en ny studie vil det bli fokusert på ungdomsskole og videregående skole.

## 2.3 Metodikk

Forskjellige typer aktiviteter har bidratt til å gi svar på spørsmålene. I første omgang har studien ført til en rapport som gir en litteraturbasert beskrivelse av de ulike modellene og betingelsene som kreves for disse modellene. Både metodikken og resultatene av litteraturgranskningene beskrives detaljert i publikasjonen: *Inkluderende opplæring og effektiv klasseromspraksis*, som er utgitt elektronisk og kan lastes ned gratis (Middelfart, 2001). Målet med litteraturfasen var å finne ut *hva* som fungerte i inkluderende miljøer. Hovedvekten legges her på hvordan lærerne klarer å håndtere et mangfold av elever, inkludert elever med behov for STO. Det vil si at vi setter fokus på klasseromspraksisen. Som nevnt før, er det også viktig å ikke overse eksterne betingelser i studien av klasseromspraksis.

I den andre fasen, de konkrete studiene, er formålet å finne ut *hvordan inkludering fungerer, og hva som må til for at det skal*

---



*fungere*. Landene ble enige om å velge ut to praksiseksempler, der det ene skulle dreie som om tilnæringsmetoder i forhold til elever med utfordrende atferd. European Agencys medlemsland har analysert eksempler på god praksis i sine land og har beskrevet disse eksemplene fra "innsiden". De har blitt bedt om å sette fokus på selve klasseromspraksisen og hovedsakelig peke på faktorer i læreplanen. Det er imidlertid ikke bare egenskapene til programmet som må beskrives, men også konteksten og betingelsene for programmet, 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 (nødvendige kvalifikasjoner og kunnskap, nødvendige holdninger og motivasjon), klasserommet, skolen, skoleteamet, støttetjenestene, økonomiske og politiske forhold osv. I beskrivelsene ble det tatt nøye hensyn til disse betingelsene og variablene. I denne andre fasen av prosjektet ble eksempler på god praksis i 15 land valgt ut, beskrevet og analysert.

Ekspertene har også deltatt på et utvekslingsprogram og besøkt, analysert og evaluert eksempler på praksis for å avdekke de viktigste egenskapene ved nyskapende 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.

Følgende land er valgt ut som utvekslingsverter: Irland, Østerrike, Tyskland, Island, Finland, Hellas og Belgia (fransk del).

Utvekslingene skjedde høsten 2001.

Det brukes forskjellige informasjonskilder ved presentasjonen av resultatene. Til dette formålet ble resultatene av litteraturgranskningene (både nasjonale og internasjonale) brukt først, deretter beskrivelsene av alle stedene i de 15 deltakerlandene og til slutt informasjonen om utvekslingsaktivitetene. På denne måten ble spørsmålet om



---

klasseromspraksis tatt opp på en holistisk måte, som vil si at det tas hensyn til både forskning og daglig praksis.

---

## 3 SAMMENDRAG AV RESULTATENE

### 3.1 Betingelser

Som påpekt tidligere, setter vi fokus på klasserommet. Målet med denne studien var å finne tilnæringsmetoder i læreplanen som fungerer i inkluderende klasser. Hensikten var ikke å gi en detaljert oversikt over alle betingelsene som må innfris for å kunne gjennomføre inkluderende opplæring, og heller ikke å lage en oversikt over hvilke tiltak som må settes i verk for å "bygge" en inkluderende skole. Vi var interessert i å fokusere på hva som kjennetegner en inkluderende læreplan, og bringe denne kunnskapen ut til et større publikum. Det er også en kjensgjerning at inkluderende opplæring ikke skjer i et vakuum, og studien har innhentet informasjon om forutsetningene for inkluderende opplæring. Ikke bare (forsknings)litteraturen som ble gransket, men også – og hovedsakelig – eksemplene på god praksis og drøftelsene mellom eksperter, avdekket en rekke åpenbare betingelser som måtte oppfylles. Nedenfor følger en oversikt over nødvendige betingelser.

#### 3.1.1 Lærere

Inkludering avhenger naturlig nok i stor grad av lærernes holdninger overfor elever med særskilte behov, av deres syn på forskjeller i klasserommene og av hvor villige de er til å håndtere disse forskjellene på en effektiv måte. Generelt sett har lærernes holdninger vært vurdert som en avgjørende faktor i arbeidet med å gjøre skolene mer inkluderende. Hvis klasselærerne ikke erkjenner at opplæring for alle elever er en integrert del av jobben, vil de prøve å sørge for at en annen (ofte spesiallæreren) tar ansvaret for elever med behov for STO, og på denne måten skapes skjult segregering i skolen (f.eks. spesialklassen).

#### **Island:**

*"For å kunne garantere et minimum av positive holdninger fra læreren, må læreren godta at det er en sterkt funksjonshemmet elev i klassen."*



*”Et annet krav som skoleledelsen vurderte som nødvendig, var at en lærer skal være innstilt på å ha en alvorlig mentalt tilbakestående elev i klassen og innstilt på å arbeide med en annen fagperson til stede i alle timer.”*

De konkrete studiene antyder at lærere som engasjerer seg i inkluderingsspørsmålet, ofte omtaler elever med særskilte behov som ressurser for klassen i stedet for ”problemer som må takles”.

Positive holdninger er likevel ikke nok for å kunne håndtere forskjeller i klasserommene. Lærerne trenger også egnede metoder og materiale, de må ha nok tid til veiledning, og de må ha skaffet seg kunnskap og kvalifikasjoner gjennom utdanning (ITT og IST) samt erfaring. Alle disse betingelsene er aktuelle ved håndtering av forskjeller i klasserom.

Å skulle undervise elever med særskilte behov i det ordinære klasserommet, medfører uten tvil tilpassing av standardlæreplanen. Lærerne konfronteres med spørsmålet om hvordan disse elevene skal følges opp. Elever med særskilte behov trenger mer oppfølging eller andre læremetoder, og de krever profesjonell kunnskap. Dette betyr at lærerne har behov for mer tid, materiale og kunnskap. Det er to måter å få til dette på: Det kan enten settes inn flere ressurser (mer tid fra lærernes side), eller så kan tilgjengelige ressurser omorganiseres (alternativ bruk av tilgjengelig tid).

Nok ressurser til inkluderende opplæring kan skaffes på flere måter, f.eks. ved å skape mer tilgjengelig tid (f.eks. ved bruk av opplæringsassistenter) eller ved å gi lærerne større faglig kompetanse (f.eks. ved hjelp av IST, kollegaer eller rådgivningsgrupper), men lærerne kan også bli nødt til å omorganisere tilgjengelige ressurser blant elevene i klasserommet. Lærere kan f.eks. oppmuntre ressurssterke elever til å arbeide mer uavhengig, til å arbeide med datamaskiner og hjelpe hverandre (elever som støttelærere),

---

slik at det blir mer opplæringstid til overs for elever med særskilte behov.

En siste viktig sak på lærer- og klasseromnivå er lærerens årvåkenhet og evne i forhold til å fremme viktige sosiale relasjoner mellom elevene. For elever med behov for STO (og deres foreldre) er meningsfullt samspill med ikke-funksjonshemmede elever av aller største betydning. Læreren bør ha riktig holdning, men må også ha god forståelse for hvordan samspillet og relasjonene skal utvikles.

**Hellas:**

*Historien til A (atferds- og utviklingsvansker – autisme, 14 årig gutt i 4. klasse i grunnskolen). Denne konkrete studien beskriver følgende resultat av inkluderingssituasjonen og peker på hvor avgjørende sosial inkludering i ordinære klasser er, samt på nødvendigheten av at lærerne (og andre ansatte) bidrar til å oppnå slik inkludering.*

*“A. har hatt godt utbytte av programmet. I løpet av de siste seks årene har han fått et merkbart bedre sosialt liv på skolen. Alle de involverte er enige om at dette skyldes at programmet har gått over så lang tid, og at støttelæreren har fulgt ham hele veien. På den ene siden for å oppmuntre ham til å delta på en rekke aktiviteter, og på den andre siden for å inspirere ham og gi ham selvtillit. I tillegg til at han er totalt akseptert av elevgruppen ellers, har A fått venner og deltar i skoleaktiviteter som leker og teaterstykker.”*

*”Ingen av elevene har uttrykt negative holdninger til at A er til stede i klassen. Det ser tvert imot ut til at de har vokst på utfordringene som ligger i aktivitetene og opplæringsstrategiene som er gjennomført for å hjelpe A, og at de har blitt mer åpne for andre persons vanskeligheter.”*

### 3.1.2 Skole

Det å ta seg av elever med behov for STO, er selvsagt ikke bare et spørsmål om å ha de nødvendige ressursene på





klasseromsnivå. Organisasjonsstrukturen på skolenivå er også med på å bestemme mengde og type ressurser lærerne kan bruke på å undervise elever med særskilte behov. Fleksibel støtte fra selve skolen, f.eks. gjennom kollegaer, rektor og/eller en spesiallærer, er nødvendig.

Det er også mulig å få støtte fra andre støttetjenester, f.eks. skolerådgivningssentre eller besøkende støttepersonell. I noen land vil samarbeid mellom (ordinære) skoler si at det er mulig å skaffe ekstra ressurser for å ta seg av elever med særskilte behov. Det er åpenbart at en gruppe av flere skoler kan tilby større kreativ styrke, kunnskap og ekspertise samt fasiliteter, enn en enkelt skole kan klare. Evnen samarbeidende skoler har til å finne måter å håndtere særskilte behov på, kan være avgjørende for å kunne integrere elever med særskilte behov i ordinære skolemiljøer.

Det faktum at samarbeid mellom skoler er avgjørende, ble påpekt i noen av prosjektene som er beskrevet og analysert for denne studien.


En for stor grad av autonomi kan true utviklingen mot inkluderende skoler. Støtten til elever med særskilte behov bør koordineres mellom skolene, særlig hvis skolene generelt sett er små.

**Østerriksk** utvekslingsrapport:

*"Generelt sett tviler vi på om skolebasert autonomi kan imøtekomme behovene til de svakere medlemmene av samfunnet uten klare retningslinjer fastsatt av loven eller av skoleinspektoratet"*

*"Selv om autonomien i skolene vanligvis regnes som en svært positiv faktor (som oppmuntrer personellet på skolen og læreropplæringsinstitusjonene til å bli mer selvstendige), regnes det som en viktig å definere kvalitetsstandarder og dermed en obligatorisk tilnæringsmetode for inkluderingen av elever og tenåringer med behov for STO. Hvis skolene gis for fritt*

---



*spillerom, kan altfor mange avvikende interesser hindre at inkluderingen lykkes.”*

Det bør rettes særlig oppmerksomhet mot den rollen rektor eller andre ledere spiller. Rektor er en viktig person ikke bare med tanke på anskaffelsen av ulike typer støtte til lærerne, men hans eller hennes lederevner er en avgjørende faktor for inkluderende opplæring. Han eller hun er ofte den nøkkelpersonen som kan gjennomføre endringer i skolene og iverksette ny utvikling og nye prosesser. Hovedansvaret ligger i å finne en felles tilnæringsmetode og fokusere på nøkkeltemaer.

Ressursbruken i skolene skal organiseres på en fleksibel måte. Våre eksempler på god praksis viser at skolene bør ha en stor grad av frihet til å bruke økonomiske ressurser slik de selv ønsker og mener er riktig. Byråkrati bør unngås så langt som mulig, og også elever uten eller med mindre alvorlige særskilte behov bør kunne tjene på ressurser i klassene eller skolene, hvis det er nødvendig eller ønsket av læreren.

Noen ganger er det nødvendig å ta hensyn til små grupper av enkeltpersoner med særskilte behov. Det finnes beviser for at en viss bruk av spesialopplegg faktisk kan sette en elev i stand til å kunne fortsette å være i det ordinære klasserommet, og lærere benytter seg også noen ganger av ordninger utenfor klasserommet. Det er viktig at disse ordningene har en naturlig og fleksibel karakter og ikke bare brukes til fordel for enkeltelever med særskilte behov, men også for alle elevene i klasserommet når det er nødvendig.

Hvis elever tilbys spesialopplegg på deltid, er det nødvendig at disse: (1) blir innført så tidlig som mulig; (2) er så fleksible som mulig (hvis én innfallsvinkel ikke fungerer, så velg en annen); (3) er så "lette" som mulig (uten negative bivirkninger); (4) så tilgjengelige som mulig (derfor helst i den ordinære klassen og den ordinære skolen) og (5) så korte som mulig.

Foreldrenes engasjement i inkluderende skoler bør ikke undervurderes. De bør ikke bare ses på som "klienter" i



opplæring, men også som "deltakere". Det er avgjørende at også deres behov tas hensyn til, og de trenger ofte en person de kan stole på. De bør ha en betydelig rolle og medbestemmelsesrett, og få informasjon om alle detaljer vedrørende planleggingen, gjennomføringen, evalueringen, strukturen og innholdet i samarbeidet, særlig med hensyn til samarbeidet mellom skolen, eksterne instanser og annet fagpersonell.

Foreldre spiller også en aktiv rolle i utarbeidingen, gjennomføringen og evalueringen av IOP-er. I noen tilfeller kan de fungere som "hjelpende hender" i eller utenfor klasserommet.

### *3.1.3 Eksterne betingelser*

#### Politikk og finansiering


Inkludering i skolene får sterk støtte der det finnes en klar nasjonal politikk om inkludering. Med tanke på gjennomføringen av inkluderende opplæring bør offentlige myndigheter gå inn for å støtte inkludering og si klart ifra om målene for opplæringsmiljøet.

I tillegg bør offentlige myndigheter skape betingelsene for inkludering i opplæring. Finansieringsordninger bør med andre ord forenkle inkluderende opplæring og ikke hindre den. Nødvendige tiltak bør gjøres tilgjengelige på en fleksibel og koordinert måte. Finansieringsordninger og motivasjonen som ligger i disse ordningene, spiller en avgjørende rolle, slik det ble påvist i European Agency's studie *Finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring* (1999)

Den konkrete studien fra **Storbritannia** henviser til "urimelig motivasjon":

*"Det vil si en situasjon der skoler som benytter all kapasiteten til eksisterende ressurser med tanke på lærerekspertise, strategier og tid, og dermed tar seg av elever med behov for STO og hjelper dem i læreprosessen, indirekte 'straffes' for dette ved at de diskvalifiserer seg for ekstra ressurstildeling på grunn av*

---



*mangel på bevis for at elevenes behov er tilstrekkelig alvorlige. Dette så til en viss grad ut til å være tilfelle ved denne skolen. Gjennom pinlig nøyaktig anvendelse, overvåking og vurdering av programmer ble elever holdt i ordinære klasser selv om de i andre situasjoner kanskje ikke ville blitt det.”*

Utvekslingsrapporten fra **Belgia (den franske delen)** påpeker også problemet med ulikheter i finansiering mellom spesialskoler og ordinære skoler som en hindring for inkluderende opplæring:

*”Problemet vi står overfor er at integrerte elever sannsynligvis ikke får glede av midlene, slik de ellers ville fått hvis de ble plassert i spesialskoler.”*

En såkalt gjennomstrømningsmodell på regionalt (kommune-) nivå ser ut til å være det mest vellykkede finansieringsalternativet. I en slik modell blir budsjetter beregnet på særskilte opplæringsbehov delegert fra sentralt nivå til regionale institusjoner (kommuner, distrikter, skolegrupperinger). På regionalt nivå tas det beslutning om hvordan pengene skal brukes, og hvilke elever som skal få tilbud om spesialtjenester. Institusjonen som tar beslutninger om fordelingen av budsjetter for særskilte behov, rådes til å ta i bruk uavhengig ekspertise på feltet og sørge for å ha nødvendig verktøy for å gjennomføre og opprettholde spesialstrategier og -tjenester.

Det vil åpenbart være lettere å oppnå inkludering med en desentralisert finansieringsmodell enn med en sentralisert tilnærming. Med en sentralt pålagt plan er det fare for at de organisatoriske egenskapene til den aktuelle modellen vektlegges for mye, og at inkluderende praksis dermed ikke realiseres. Lokale organisasjoner med en viss grad av autonomi kan ha mye bedre forutsetninger for å endre systemet. Det er derfor sannsynlig at en desentralisert modell er mye mer kostnadsbesparende og gir mindre rom for uønskede former for strategisk atferd. De aktuelle sentrale myndighetene må uansett angi klart hvilke mål som skal oppnås. Beslutninger angående



hvordan disse målene skal oppnås, kan så overlates til lokale organisasjoner.

### Lederskap

Lederskap er svært viktig. Politikere, ikke bare på nasjonalt nivå, men også på kommunalt nivå og på skoledistrikts- eller skolegrupperingsnivå, spiller en vesentlig rolle når det gjelder å sette politikk ut i praksis og gjennomføre den. Skolelederskapet må også være innstilt på effektivt inkluderende opplæring.

Studien vår viser at det kan være nødvendig med aktiviteter som kan styrke motivasjon og entusiasme hos alle involverte parter. Inkludering trenger støtte utenfor skolen, og fremming og påvisning av god praksis kan dempe frykt og fjerne skepsis, særlig i de tidlige fasene av utviklingen.

### Regional koordinering og samarbeid


Resultatene viser at koordinering og samarbeid mellom alle involverte instanser (helsemessig, sosialt, opplæringsmessig, psykiatrisk), både utenfor skolen og mellom skolen og foreldrene, gir elever med behov for STO. Ekstra hjelp bør skaffes på en planlagt og organisert måte.

## **3.2 Effektiv praksis**

Landene som deltok i klasseromspraksisprosjektet har, om enn på svært forskjellige måter, rapportert om sin beste praksis i inkluderende opplæring. I dette kapitlet presenteres et sammendrag av resultatene sammen med tre emner. I første omgang er det viktig å vurdere systematisk hvilke typer særskilte behov som skaper de største utfordringene for den daglige praksisen til lærere og andre profesjonelle. Her ligger fokuset på egenskapene til elevene som inkluderes (eller ekskluderes). Med andre ord: Hvilke elevgrupper skaper størst problemer innenfor ordinære skolemiljøer?

For det andre skal det gis en oversikt over utfordringene i de ulike opplæringsprosessene: Hva er hovedproblemene (opplæringsmessig) i de ulike landene i forbindelse med spørsmålet om praksis i ordinære klasserom hvor elever med

---



behov for STO er inkludert? Hvert land har gitt en omfattende oversikt over aktuelle utfordringer hvor det er gjort forsøk på å oppnå inkluderende opplæring.

For det tredje, og dette gjelder hovedformålet med studien, har landene gitt svar på spørsmålet om opplæringspraksis og -faktorer som har vist seg å være effektivt med tanke på inkluderende opplæring. Resultatene i forbindelse med eksemplene på god praksis, bidro til et nærmere fokus på hvordan disse intervensjonene og faktorene formes og håndteres i den daglige praksis.

### *3.2.1 De mest utfordrende typene særskilte behov*

Når det gjelder spørsmålet om hvilke typer særskilte behov som er mest utfordrende, har landene svart på en ikke overraskende samstemmig måte. Atferds-, sosiale og/eller emosjonelle problemer nevnes av nesten alle landene som den største utfordringen på området inkludering av elever med behov for STO. Dette omfatter problemer i forbindelse med umotiverte og uvillige elever.

Flere av landene har naturlig nok rapportert om vansker med å svare på spørsmålet om elevegenskaper. I nesten all politikk vedrørende særskilt tilrettelagt opplæring forkastes en slik innfallsvinkel til fordel for en mer miljøinteraktiv innfallsvinkel til STO. Det er i opplæringsssammenhengen utfordringene må imøtekommes og hvor behovet for intervensjon ligger. Barnets egenskaper må ikke gjøres til debattens hovedtema. Selv om denne holdningen samsvarer med andre aktuelle syn på særskilt tilrettelagt opplæring, et syn som også i stor grad deles av European Agencys medlemsland, fastslo samarbeidspartnerne i rapportene sine at de største utfordringene gjelder elever med atferdsvansker.

Noen land viste til andre – og noen ganger svært spesifikke – typer særskilte behov som ble regnet som utfordrende i forhold til inkluderende opplæring. Eksempler på disse var ADHD, dysleksi, autisme, spesifikke lære- og skrivevansker, utviklingshemming, alvorlige hørselsvansker og multifunksjonshemming. Disse særskilte behovene ble



imidlertid nevnt av bare noen få land, men ellers ble forholdet til elever med alle typer atferdsvansker rapportert som utfordrende.


### *3.2.2 Opplæringsutfordringer i forbindelse med inkludering*

Håndtering eller takling av forskjeller eller mangfold i klasserommet utgjør en av de største utfordringene i europeiske klasserom. Inkludering kan organiseres på flere måter og på ulike nivåer, men uansett må læreren arbeide med et større mangfold i klassen sin og tilpasse eller utarbeide læreplanen på en slik måte at behovene til alle elevene imøtekommes på en tilfredsstillende måte, både elever med særskilte behov (STO), ressurssterke elever og deres medelever. Håndtering av mangfold er med andre ord hovedoppgaven på klasseromsnivå. I arbeidet med å håndtere forskjeller i klassen trenger lærerne hjelp eller ekstra støtte fra kollegaer (eller spesiallærere) eller annet fagpersonell. Til tider kan en elev med behov for STO trenge ekstra hjelp eller opplæring som ikke kan gis av læreren i den daglige klasseromsopplæringen. Det er her andre lærere og støttepersonell kommer på banen, og spørsmålet om fleksibilitet, god planlegging, samarbeid, og gruppeopplæring skaper en utfordring. Spørsmålet er ikke bare aktuelt på klasseromsnivå i forbindelse med felles opplæring, men også på skolenivå. I noen tilfeller er det behov for fagpersonell fra regionale støttetjenester, og dette forsterker behovet for fleksibilitet, god planlegging, samarbeid og koordinering. Inkluderende opplæring omfatter mer enn bare håndtering av mangfold i klasserom. Slik inkludering fører også med seg utfordringer i forbindelse med samundervisning (klasseromsnivå), gruppeopplæring og behovet for godt samarbeid mellom lærere på skolenivå og med profesjonelle fra andre støttetjenester.

### *3.2.3 Effektiv praksis i forbindelse med inkluderende opplæring*

Studien peker på minst fem faktorer som ser ut til å være effektive for inkluderende opplæring. Både litteraturgranskningen og informasjonen vedrørende eksempler

---



på god praksis, har vist hvor viktige disse faktorene er. Generelt sett viser litteraturfunn og ekspertuttalelser at elever (med og uten særskilte behov) og lærere har nytte av tilnæringsmetodene som utdypes nedenfor.

### Samarbeidsorientert opplæring

Studien avdekker at inkluderende opplæring forbedres av flere faktorer som kan grupperes under overskriften samarbeidsorientert opplæring. Lærere har behov for å samarbeide med og kan trenge praktisk og fleksibel støtte fra kollegaer med ulik bakgrunn. Dette ser ut til å være en effektiv måte å arbeide på, for å utvikle både akademiske og sosiale ferdigheter hos elever med behov for STO. Ekstra hjelp og støtte må være fleksibel, godt koordinert og planlagt.

Den **norske** beskrivelsen avdekker at gruppene som arbeider med én klasse er et svært viktig element. Arbeidet med en klasse er svært koordinert.

*”Lærerne fordeles på grupper på hvert klassetrinn, slik at elevene ikke får for mange voksne å forholde seg til. Gruppen dekker alle fagområder på hvert klassetrinn. Dette er ett av tiltakene som er satt i verk for å skape trygge rammer rundt elevene. Lærere som har tilleggskvalifikasjoner i spesielt tilrettelagt opplæring, plasseres også i disse gruppene. De utgjør ikke en egen gruppe for spesielt tilrettelagt opplæring.”*


*Etter to og et halvt år beskrev en av lærerne den daglige situasjonen slik:*

*– Jeg må alltid tenke svært bevisst på hva jeg gjør. Opplæringen er strukturert med faste rutiner. Lærerne må være svært bevisst på hvor de ulike elevene har sin plass i klasserommet. Opplæringen er lærerstyrt med få frie aktiviteter i løpet av en opplæringsperiode. Det må alltid være en voksen til stede. Hvis gruppen deles inn i to, må det være en voksen til stede i begge gruppene.*

### **Sveits:**

*”Ressurslæreren forbereder materiale som klasselæreren kan bruke ved behov. I tillegg arrangeres*





---

*samtaler/møter med foreldre, rektor ved spesialskolen, klasselærer og ressurslærer. Gode personlige relasjoner mellom alle berørte er en forutsetning for at dette integrerende prosjektet skal lykkes.”*

### **Luxembourg**

*”Fordi andre barn med problemer er integrert i denne klassen (barn med utviklingshemming, lærevansker og atferdsvansker), er dette en svært vanskelig klasse. Sosialpedagogen for SREA støtter den 10 timer per uke og arbeider med alle barna som har særskilte behov. I løpet av de korte fasene da læreren presenterer et nytt emne, passer støttelæreren på at barna lytter til læreren, er oppmerksomme og forstår hva lærere vil at de skal gjøre. Etter denne fasen må barna arbeide individuelt.”*

*”Støttelæreren mener det er svært viktig at to personer arbeider i dette klasserommet: Det blir mer tid til å arbeide med hvert enkelt barn, og hvis en av de to lærerne har problemer med et barn, er det mulig for ham/henne å løse konflikten.”*

### **Samarbeidsorientert læring**

Studien viser at bruk av elever som støttelærere eller samarbeidsorientert læring er effektivt i både kognitive og affektive (sosiale og følelsesmessige) områder av elevers læring og utvikling. Elever som hjelper hverandre, særlig innenfor et system av fleksible og gjennomtenkte elevgrupperinger, tjener på å lære sammen. Det er ellers ikke noe som tyder på at den mer ressurssterke eleven lider av denne situasjonen, slik at han eller hun går glipp av nye utfordringer eller muligheter. Resultatene forteller om framgang både på de akademiske og de sosiale områdene.

### **Nederland**

*”Samarbeidsorientert læring er også mulig med STO-eleven som ’lærer’. Eleven med alvorlige atferdsproblemer (kalt A) fungerer også som lærer for yngre elever. I motsetning til hva som ble forventet, er A*

---

svært populær hos de yngre elevene. Det er lærerens rolle å velge en oppgave og sørge for at gruppen kommer i gang med arbeidet, og at eventuelle problemer løses. Fordi elevgrupper arbeider overalt på skolen, kan det hele virke litt kaotisk, og i begynnelsen gjorde heller ikke A noe som helst. Med litt veiledning utfører nå A en god jobb som lærer.”

**Portugal:**

”Både klasselærer og støttelærer arbeider sammen på fulltid i klassen. De lager også individuelle lære-/aktivitetsplaner for hvert barn, inkludert N. Ved behov jobber alt opplæringspersonell med å finne beste løsning på et problem, og i noen tilfeller trekkes andre aktører inn. N får god støtte fra kollegaene sine. Noe av arbeidet med N utføres i fellesskap, og framgangen er allerede åpenbar.”

**Belgia (flamsk del):**

”Denne støttelæreren hjelper alle skolelærerne i arbeidet med elever med atferdsvansker, men arbeider spesielt med inkluderingen av J (gutten med atferdsproblemer).”

”Fordi klasserommet er delt inn i åtte seksjoner, får barna mulighet til å arbeide i små, heterogene grupper. Elevene hjelper hverandre. I friminuttet leker alle barna sammen og lærer å ta hensyn til hverandre. De andre barna må være mer tolerante, spesielt overfor J. På den andre siden er de andre barna på visse områder et godt eksempel for J.”

Problemløsning i fellesskap

Ut fra resultatene i de ulike landene og av den internasjonale litteraturgranskningen, ser vi at lærere som trenger hjelp til å inkludere elever med atferdsvansker, kan ha særlig nytte av å følge en systematisk tilnæringsmetode ved håndtering av uønsket atferd i klasserommet. En slik metode er et effektivt verktøy for å redusere mengden og intensiteten av forstyrrelser i timene. Klare regler og faste rammer som alle elevene har



samtykket i (sammen med passende motivasjon og demotivasjon) har vist seg å være effektivt.

### **Island:**

*Et atferdsmodifiseringssystem er innført og tatt i bruk. Selv om systemet ble innført etter initiativ fra en enkelt lærer, viser det hvor viktig en godt koordinert metodegjennomføring er, fordi atferdsmodifisering ikke fungerer ellers.*

*"I dette tilfellet fokuserer vi på en åtte år gammel gutt (P) som går i 3. klasse. Han har fått den medisinske diagnosen ADHD og tar medisiner mot hyperaktivitet. Han mangler konsentrasjonsevne og klarer å følge med bare i korte perioder i timene. Læreren må bruke betydelig tid på å passe på at han er med, slik at han ikke blir liggende etter i læringen. Han oppholder seg i klassen hele tiden og blir ikke tatt ut av klasserommet for å få spesialtimer."*

*Fordi P har en svært forstyrrende innvirkning på andre elever, forsøkte læreren et atferdsmodifiseringssystem, som har vist seg å være effektivt.*

*"Hvis han mister to stjerner på en uke, får han ikke delta i den siste timen på fredag, som er en åpen time hvor klassen gjør forskjellige morsomme ting."*

### Litteraturreporten fra **Storbritannia:**

*"Klassemøter praktiseres ofte i grunnskolen i Storbritannia.*

*Dette vil si at det settes av tid i læreplanen, hvor opplæringsgrupper gis mulighet til å reflektere over og dele erfaringer, tanker, styrker og svakheter og til å diskutere og finne løsninger på spørsmål som gruppen er opptatt av. Opplegget brukes til å forsterke samspillet og empatien i gruppen, og til å bekjempe mobbing (ved å oppmuntre barna til å respektere medelevene). Det*

---

legges vekt på at reglene overholdes nøye (f.eks. skal alle innspill tas alvorlig og gjøres etter tur).”

### **Frankrike:**

”F gjorde systematisk det motsatte av hva læreren bad ham om å gjøre. Denne atferden, som kan karakteriseres som en måte å isolere seg fra andre, påvirket gradvis relasjonene med andre barn. I klasserommet ble han et stadig større uromoment, han snakket høyt, provoserte de andre elevene, satte seg imot alt, beveget seg hele tiden rundt og truet med å hevne seg på enhver som forsøkte å stoppe ham. Han kom til et punkt hvor han var i opposisjon til alt på skolen, uansett hvilken aktivitet eller lærer det gjaldt. De iverksatte tiltakene skulle blant annet sikre at:

- F etter hvert ble i stand til å forholde seg til regler uten å føle seg truet
- F etter hvert ble i stand til å godta et minimum av regler og
- F får hjelp til å mestre arbeidet og respektere de fastsatte reglene

Disse tiltakene ble gjennomført innenfor en opplæringsramme som forutsetter nøyaktig organisering og regler.

Organisering: Regelmessige økter med fast lengde, hvor hver økt skal ha nok tid til valg av tiltak, gjennomføring av tiltaket og å snakke om følelser rundt det.

Regler: Ikke skade seg selv, ikke skade andre, ikke skade utstyr, rydde alt på plass etter endt økt.

Klasselæreren rapporterte om framgang i læringen, og særlig om færre konfliktfylte situasjoner med medelever. F tok seg til og med den frihet å 'moralisere' overfor andre elever. Alt i alt tiltrakk han seg ikke lenger så mye oppmerksomhet, han godtok irettesettelse når han hadde brutt viktige regler, og han snakket aldri mer om hevn.”

## Heterogen gruppering

Heterogen gruppering og en mer differensiert innfallsvinkel i opplæringen er nødvendig og nyttig når elevene i klasserommet er svært forskjellige. Spesifikke mål, alternative læremåter, fleksibel veiledning og mange homogene grupperingsmåter fremmer inkluderende opplæring. Denne oppdagelsen er svært viktig med hensyn til landenes uttrykte behov i forbindelse med håndtering av mangfold i klasserommene. Heterogen gruppering er selvfølgelig også en forutsetning for samarbeidsorientert læring.


### **Sverige:**

*"At klassen er sammensatt av forskjellige elever, har betydning mye for en elev med alvorlige lærevansker – han elsker å høre læreren lese for gruppen, han elsker å tegne, han er glad og fornøyd, og noen ganger kommer han med innspill i gruppen. Han har vokst sosialt, emosjonelt, atferdsmessig og akademisk."*

### **Irland (utvekslingsrapport):**

*"Klassemiljøet og de ikke-lærerbaserte tilnæringsmetodene fremmer samarbeid blant elevene, ikke bare innen samme undergruppe, men også i hele klassen. Ifølge lærernes kommentarer ble STO-elever plassert i heterogene grupper med elever som var i stand til å opptre som støtte og villige til å spille lærerrollen. Det virket som om elevene generelt sett var kjent med differensiert opplæring og var innstilt på å godta forskjeller, både kognitive og fysiske, selv i tilfeller hvor STO-elever hadde fått en dominerende rolle i klasseaktiviteter (f.eks. var jenta med Downs syndrom hovedpersonen i et skuespill der klassekameratene var fornøyd deltakere). Det er verdt å nevne at i tilfeller hvor det ble tildelt spesialressurser til STO-elever (f.eks. datamaskin), kom det ingen spesielle reaksjoner på dette. Forklaringen på dette kan være at elever er 'opplært' til å være en del av inkluderingsprosedyrer, og de ser ut til å ha utbytte av kontakten med STO-elevne*

---



og godtar og tolererer dem. Lærere merker en svært positiv holdning til STO-elever blant andre elever og deres foreldre, en sunnere holdning til funksjonshemminger og en bedre forståelse for hva det innebærer for personer med funksjonshemminger.”

### **Finland:**


”Elevene er inndelt i fire heterogene grupper (navngitt etter farger). Ved behov kan to grupper settes sammen til en større opplæringsgruppe. Størrelsen på opplæringsgruppene er avhengig av det aktuelle skolefaget. I musikk, naturfag og humanistiske fag foregår f.eks. opplæringen i større grupper, mens matematikk- og morsmålsgruppene er mindre. Fleksible timeplaner gir mulighet for ordninger der ikke alle elevene er på skolen samtidig.”

”I matematikk og morsmål er det tatt hensyn til elevenes ulike faglige nivå, og mindre grupper er dannet utfra dette. Hensikten med en slik inndeling er at elevene skal få mer individuell veiledning og holde ved like eller forbedre motivasjonen til å lære. I morsmål er elevene f.eks. inndelt i læregrupper etter leseferdigheter, slik at den ene gruppen arbeider med innøving av grafem-fonem-forbindelsene, mens en annen gruppe leser korte tekster på stavellesnivå, og den tredje gruppen utforsker barnelitteratur.”

### **Østerrike:**

”Grunnlaget for konseptet med en aldersblandet klasse er at barn med heterogene evner fra førskole til fjerde klasse i barneskolen får felles opplæring i en enkelt klasse. Målet er å unngå utvelging og å respektere ulike forutsetninger og forskjellige lærehastigheter gjennom årene i barneskolen. Fordelene ved dette organisatoriske konseptet er åpenbare på de kognitive og særlig emosjonelle og sosiale nivåene.”

”Presset på foreldre, barn og lærere minimeres. Hvert enkelt barn kan bruke opptil fem år på å mestre kravene i



---

*læreplanen. Klasselæreren fungerer som en nær kontaktperson. Det skjer heller ingen dramatiske endringer i gruppen, og derfor kan stabile sosiale relasjoner utvikles, noe som er viktig spesielt for barn som har lett for å bli 'problembarn'. Mindre ressurssterke elever fortsetter ikke å være den svakeste parten i gruppen i fire år, fordi det kommer yngre og dermed svakere barn inn i gruppen. Dette skaper sosiale læreprosesser og felles støtte, og det å ta vare på hverandre blir dermed en del av den daglige rutinen. Ressurssterke barn får mulighet til å imøtekomme sine interesser tidligere, fordi eldre elever fungerer som modeller og støttespillere. Sist men ikke minst støtter den heterogene gruppen utfordrende barn, fordi det finnes flere muligheter til å trekke seg tilbake eller bli venner med medelever i deres egen utviklingsalder."*

**Belgia (fransk del), utvekslingsrapport:**

*Ifølge ekspertene er dette én av de sterkeste sidene ved det besøkte prosjektet: "Valget å undervise i differensiering som en modell til anvendelse i klassene, og det sterke samspillet (alltid i klassene) mellom spesialisert og ikke-spesialisert personell."*

### Effektiv opplæring

Til slutt skal vi ta for oss fokuset på effektiv opplæring: Resultatene fra de effektive skolene og litteraturen om effektiv opplæring kan tilpasses til inkluderende opplæring, slik: Sette opp mål, opplæring basert på vurdering og evaluering, høye forventninger, direkte veiledning og tilbakemelding. De konkrete studiene understreker videre hvor viktig det er å følge standarddrammene for læreplanen. Noen ganger er det likevel nødvendig å tilpasse læreplanen, ikke bare for de svakere stilte med behov for STO, men for alle elever, også de ressurssterke. Når det gjelder disse elevene, utfører de fleste land tilpasningene ved hjelp av den individuelle opplæringsplanen

---

(IOP). Et viktig punkt utfra våre eksempler på god praksis, er at IOP-en skal passe inn i rammene for den ordinære læreplanen.

**Tyskland:**

*"Alle land har utarbeidet en IOP som skal sørge for at hver enkelt STO-elev får individuell støtte. Planen gir informasjon om utgangspunktet og betingelsene for opplæring, de individuelle særskilte behovene og diagnosene, tiltak og mulige plasseringer, samarbeidet mellom personellet og kvalifikasjonene de har."*

**Luxembourg:**

*"Barn som får støtte, skal ha en individuell opplæringsplan. På nasjonalt nivå defineres en struktur av denne planen med de følgende psykopedagogiske paradigmene: Personlig uavhengighet, verbal og ikke-verbal kommunikasjon, grunnleggende skolelæring, kulturell læring, psykomotorisk opplæring, sosial helse og hygiene, emosjonell og sosial utvikling, personlig ansvar, overgang til arbeidsliv og fritidsaktiviteter."*

Ekspertene som deltok i prosjektet, antydte også til slutt at inkluderende skoler kunne risikere å fokusere altfor mye på individualisering. Heterogen gruppering innebærer faktisk former for differensiering, i og med at elever får mulighet til å oppnå forskjellige mål gjennom alternative måter å lære på. Det bør imidlertid understrekes at dette kan skje ved hjelp av en effektiv og målrettet tilnæringsmetode.

**Storbritannia:**

*Opplæringen av alle elever, også dem med DSP (Designated Special Provision) er innrettet etter en nasjonal læreplan: "Alle elevene følger den nasjonale læreplanen. På lang, mellomlang og kort sikt gjennomføres planleggingen i årlige gruppeteam av lærere fra de ordinære klassene og fra spesialklassene. Både de ordinære klassene og spesialklassene har en koordinator som er ansvarlig for hvert fag i den nasjonale læreplanen, og disse arbeider sammen (alle engelske barneskoler har fagkoordinatorer, men den viktige*





faktoren her er at lærerne arbeider sammen) . Arbeidet differensieres så videre i samsvar med behovene til enkeltpersoner og elevgrupper. Elever fra spesialklassene gjennomgår f.eks. kanskje bare en av enhetene i en modul. Når skolen legger opp læreplanen slik at ulike behov passer inn i samme læreplan-'kart', gjør den faktisk dette på samme måte som Qualifications and Curriculum Authority (myndighetene som har ansvaret for den nasjonale læreplanen i England og all vurdering i tilknytning til den) nylig har anbefalt i veiledningsmaterialet – f.eks. kan ulike aktiviteter ha felles mål, hvis aktivitetene for elever med alvorlige lærevansker ligger på et lavere nivå enn aktivitetene for andre elever. Det daglige arbeidet drøftes ukentlig, og mulighetene for integrering for enkeltpersoner og grupper identifiseres. Når elevene går fra det ene klasserommet til det andre, skal de være kjent med hva som skjer der.”



## 4. KONKLUSJONER

Gjennom en internasjonal litteraturgranskning, konkrete studier i 15 europeiske land, ekspertbesøk i sju land og ulike drøftinger mellom eksperter og European Agencys samarbeidspartnere, er det foretatt en studie av inkluderende klasseromspraksis. Prosjektet forsøker å avdekke, analysere, beskrive og spre informasjon om effektiv klasseromspraksis i inkluderende miljøer. Følgende spørsmål ble gransket: I første omgang er det viktig å vite hva som fungerer innenfor inkluderende miljøer. Deretter er det nødvendig med en dypere forståelse av hvordan inkluderende opplæring fungerer. For det tredje er det viktig å vite hvorfor det fungerer.

En viktig oppdagelse er at atferds-, sosiale og/eller emosjonelle problemer er de mest utfordrende når det gjelder inkludering av elever med behov for STO. For det andre: Håndtering av mangfold i klasserommet utgjør ett av de største problemene i klasserommet. For det tredje antyder konkrete studier og ekspertdrøftinger at det som er bra for elever med behov for STO, er bra for alle elever.

Tilnæringsmetoder som omtales som samarbeidsorientert opplæring og læring, problemløsning i fellesskap, heterogen gruppering og effektiv opplæring ser ut til å bidra til at inkludering i klasserom blir en realitet.



## EUROPEAN AGENCY'S SAMARBEIDSPARTNERE OG NASJONALE EKSPERTER INNEN KLASSEROMSPRAKSIS

### **Østerrike**

Irene Moser [irene.moser@pi.salzburg.at](mailto:irene.moser@pi.salzburg.at)  
(samarbeidspartner)  
Dieter Zenker [diether.zenker@aon.at](mailto:diether.zenker@aon.at)  
Claudia Otratowitz [diether.zenker@aon.at](mailto:diether.zenker@aon.at)  
Elisabeth Fritsch [direktion.spzgoe@vol.at](mailto:direktion.spzgoe@vol.at)

### **Belgia (flamsk del)**

Theo Mardulier [theo.mardulier@ond.vlaanderen.be](mailto:theo.mardulier@ond.vlaanderen.be)  
(samarbeidspartner)  
Jean Paul Verhaegen [jean-paul.verhaegen@vsko.be](mailto:jean-paul.verhaegen@vsko.be)  
Dora Nys [dora.nys@skynet.be](mailto:dora.nys@skynet.be)

### **Belgia (fransk del)**

Thérèse Simon [therese.simon@skynet.be](mailto:therese.simon@skynet.be)  
(samarbeidspartner)  
Danielle Pécriaux [danielle.pecriaux@restode.cfwb.be](mailto:danielle.pecriaux@restode.cfwb.be)

### **Danmark**

Poul Erik Pagaard [poul.erik.pagaard@uvm.dk](mailto:poul.erik.pagaard@uvm.dk)  
(samarbeidspartner)  
Grethe Persson [grethe.persson@skolekom.dk](mailto:grethe.persson@skolekom.dk)

### **Finland**

Minna Saulio [minna.saulio@oph.fi](mailto:minna.saulio@oph.fi)  
(samarbeidspartner)  
Eero Nurminen [eero.nurminen@minedu.fi](mailto:eero.nurminen@minedu.fi)  
Ole Gustafsson [ole.gustafsson@espoof.fi](mailto:ole.gustafsson@espoof.fi)  
Heikki Happonen [heikki.happonen@jnor.joensuu.fi](mailto:heikki.happonen@jnor.joensuu.fi)

### **Frankrike**

Pierre Henri Vinay [cnefei-diradj@education.gouv.fr](mailto:cnefei-diradj@education.gouv.fr)  
(samarbeidspartner)  
Nel Saumont [brex@cnefei.fr](mailto:brex@cnefei.fr)  
(samarbeidspartner)  
José Seknadjé-Askénazi [optione@cnefei.fr](mailto:optione@cnefei.fr)

---

Marie-Madelaine Cluzeau

### **Tyskland**

Anette Hausotter (Samarbeidspartner) [a.hausotter@t-online.de](mailto:a.hausotter@t-online.de)  
Ulf Preuss-Lausitz [freitag@skf-wue.de](mailto:freitag@skf-wue.de)  
Hans-Jürgen Freitag [e.herzberg@web.de](mailto:e.herzberg@web.de)  
Ellen Herzberg

### **Hellas**

Venetta Lampropoulou (samarbeidspartner) [v.lampropoulou@upatras.gr](mailto:v.lampropoulou@upatras.gr)  
Antigoni Faragoulitaki [eurydice@ypepth.gr](mailto:eurydice@ypepth.gr)  
Emmanuel Markakis [emar@pi-schools.gr](mailto:emar@pi-schools.gr)  
Georgia Fantaki [gfantaki@hotmail.com](mailto:gfantaki@hotmail.com)  
Ioannis Spetsiotis

### **Island**

Bryndis Sigurjónsdóttir (samarbeidspartner) [brysi@ismennt.is](mailto:brysi@ismennt.is)  
Gudni Olgeirsson [gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is](mailto:gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is)  
Hafdís Gudjónsdóttir [hafdgud@khi.is](mailto:hafdgud@khi.is)  
Soffia Björnsdóttir [sub@ismennt.is](mailto:sub@ismennt.is)

### **Irland**

Peadar McCann (samarbeidspartner) [maccannap@educ.irlgov.ie](mailto:maccannap@educ.irlgov.ie)  
Marie Murphy [murphymw@eircom.net](mailto:murphymw@eircom.net)  
Michael Cremin [littleislandns.ias@eircom.net](mailto:littleislandns.ias@eircom.net)

### **Luxembourg**

Jeanne Zettinger (samarbeidspartner) [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)  
Pia Englaro [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)  
Michel Dostert [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)  
Jöelle Schmit [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)

### **Nederland**

Sip Jan Pijl (samarbeidspartner) [s.j.pijl@ppsw.rug.nl](mailto:s.j.pijl@ppsw.rug.nl)  
C.J.F van Wijk  
Ina van der Vlugt [skans@cybercomm.nl](mailto:skans@cybercomm.nl)  
Piet Douwsma [wiebehoekstra@hotmail.com](mailto:wiebehoekstra@hotmail.com)



## **Norge**

Gry Hammer Neander [Gry.Hammer.Neander@ls.no](mailto:Gry.Hammer.Neander@ls.no)  
(samarbeidspartner)  
Lars A. Myhr

## **Portugal**

Vitor Morgado [vitor.morgado@deb.min-edu.pt](mailto:vitor.morgado@deb.min-edu.pt)  
(samarbeidspartner)  
Maria Da Graca Barreto Leal Franco [graca.franco@deb.min-edu.pt](mailto:graca.franco@deb.min-edu.pt)  
Ana Montez Cadima [ana\\_cadima@hotmail.com](mailto:ana_cadima@hotmail.com)

## **Sverige**

Lena Thorsson (samarbeidspartner) [lena.thorsson@sit.se](mailto:lena.thorsson@sit.se)  
Inger Tinglev [inger.tinglev@educ.umu.se](mailto:inger.tinglev@educ.umu.se)  
Raoul Elebring [maria.raoul@telia.com](mailto:maria.raoul@telia.com)

## **Sveits**

Peter-Walther Müller [peter.walther@szh.ch](mailto:peter.walther@szh.ch)  
Albin Niederman [albin.niedermann@unifr.ch](mailto:albin.niedermann@unifr.ch)  
Sonja Rosenberg [sonja.rosenberg@szh.ch](mailto:sonja.rosenberg@szh.ch)

## **Storbritannia**

Felicity Fletcher-Campbell [f.f-campbell@nfer.ac.uk](mailto:f.f-campbell@nfer.ac.uk)  
(samarbeidspartner)