

Inkluderad undervisning och goda exempel



Inkluderad undervisning och goda exempel

Sammanfattande rapport

Mars 2003

**European Agency for Development in Special Needs Edu-
cation**



Denna rapport är sammanställd och publicerad av European Agency for Development in Special Needs Education

Utdrag ur dokumentet är tillåtet under förutsättning att källan anges.

Alla originalrapporter från de 15 länderna, som deltar i studien, liksom rapporter om alla diskussioner går att få på www.european-agency.org

Denna rapport finns också i fullt tillgängligt elektroniskt format och på 12 andra språk, detta för att underlätta tillgång till information.

Utgivare: Cor J.W. Meijer, projektledare i European Agency for Development in Special Needs Education.

Redaktionellt stöd: Peter Walther-Müller, Koordinatör i Schweiz.

ISBN: 87-91350-22-0

Mars 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Danmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Brysselkontoret:

3, Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels

Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Webb: www.european-agency.org



INNEHÅLL

SAMMANFATTNING.....	4
1 INLEDNING.....	7
2 RAMAR, MÅL OCH METOD.....	8
2.1 Ramar.....	8
2.2 Mål.....	8
2.3 Metod.....	9
3 SAMMANSTÄLLNING AV RESULTAT.....	11
3.1 Villkor.....	11
3.1.1 Lärare.....	11
3.1.2 Skola.....	13
3.1.3 Yttre förutsättningar.....	15
3.2 Tillvägagångssätt som fungerar.....	17
3.2.1 De största utmaningarna vad gäller särskilt stöd.....	18
3.2.2 Utbildningsmässiga utmaningar inom inkluderingens ram.....	18
3.2.3 Strategier inom ramen för inkluderad undervisning	19
4 SLUTSATSER.....	29
EUROPEAN AGENCY KOODINATÖRER OCH NATIONELLA DELTAGARE.....	30



Sammanfattning

Projektet har genom en litteraturgenomgång, fallstudier i 15 europeiska länder, studiebesök i sju olika länder och diskussioner mellan sakkunniga och European Agency's koordinatörer resulterat i ett antal centrala idéer om inkludering i klassrummet

Dessa idéer ska inte ses som exakta eller fullständiga regler för politiker, forskare eller yrkesverksamma om hur inkludering bör genomföras. Anpassning till lokala och regionala förhållanden måste göras. Resultaten kan snarare betraktas som möjliga strategier för att förbättra inkluderingen i skolan. Fallstudierna i olika länder och rapporterna från utbytesbesöken kan också ge idéer om utvecklingsmöjligheter.


En första slutsats av projektet är att inkluderade klassrumssituationer förekommer i alla europeiska länder. Erfarenheterna från projektet visar också att det som är bra för elever i behov av särskilt stöd (SEN) är bra för alla elever.

Man fann också att många upplever elevernas **sociala och/eller känslomässiga svårigheter** som det mest utmanande när det gäller inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

För det tredje fann man att **olikheterna** i klassrummet och att ta hänsyn till dessa i arbetet upplevdes som ett av de största svårigheterna i europeiska skolor

Med de utvalda fallstudierna och de presenterade redogörelserna från de olika länderna som grund tycks följande **förutsättningar** spela en central roll för inkluderingen i klassen:

- Inkludering är bl.a. beroende av lärarnas attityd mot elever i behov av särskilt stöd, förmågan att arbeta med sociala relationer, synen på olikheter i klassrummet och



förmågan att anpassa undervisningen efter dessa olikheter.

- Lärare behöver kunskap, pedagogiska strategier, materiel och tid för att på ett lämpligt sätt arbeta med mångfalden i en klass.
- Lärare behöver stöd i skolan, men även utifrån. Ledarskap på rektorsnivå, skoldistriktet och kommunen är mycket viktigt. Regeringens styrdokument spelar också en stor roll. Samarbete mellan olika instanser och föräldrar är ytterligare en viktig förutsättning för en bra inkludering.
- Regeringarna bör vara tydliga i sitt ställningstagande för inkludering och ge förutsättningar som tillåter en flexibel användning av resurserna.

I projektet kan erfarenheterna från den praktiska undervisningen i klassen sammanfattas i fem åtgärder/förutsättningar som har visat sig viktiga för inkluderad undervisning:

Samarbete i undervisningen

Lärare behöver stöd och samarbete både inom skolan och med specialister utanför skolan.

Cooperativt lärande

Cooperativt lärande har visat sig fungera bra vad gäller kognitiva och känslomässiga (socio – emotionella) delarna av elevens inläring och utveckling. Att elever hjälper varandra, särskilt inom ett system med flexibla och välplanerade elevgrupperingar, har positiva effekter för lärandet.

Samarbete i problemlösning.

I arbetet med att inkludera elever i behov av stöd vad gäller det sociala samspelet behöver man arbeta systematiskt med problemlösning. Man behöver tydliga regler och gränser, samt mycket uppmuntran.



Blandade grupperingar.

Blandad gruppering och en mer differentierad undervisning är nödvändig för att bemöta elever med olika behov. Tydliga mål, alternativa tillvägagångssätt för lärande och flexibla instruktioner underlättar lärandet i heterogena grupper.

Bra metoder för lärande.

Ovannämnda förutsättningar ska användas i en läroprocess där lärandet är baserat på kartläggning, utvärdering, positiva förväntningar, individuellt stöd och återkoppling. Genom en individuell utvecklingsplan kan läroplanen anpassas efter individuella behov så att kompletterande stöd kan ges.



1 INLEDNING

Denna rapport innehåller en översikt över resultaten av projektet Inkluderande undervisning – Goda exempel. Projektets syfte var att analysera beskriva och sprida goda exempel på lärande i inkluderade grupper på ett sådant sätt att europeiska lärare skall kunna genomföra inkluderat arbete i större omfattning i sina klasser. Man vänder sig också till beslutsfattare inom utbildningsområdet för att beskriva vilka förutsättningar som krävs för att genomföra inkludering i skolarbetet.

Fokus för projektet är huvudsakligen grundskolans tidigare år, men en utvidgning till de senare åren och gymnasieskolan kommer nu att följa.

Projektet har genomförts i tre delar. I den första delen har en litteraturöversikt genomförts för att beskriva det aktuella läget för inkludering i de deltagande länderna. Dessutom har en internationell (främst amerikansk) översikt genomförts. Denna del av projektet uppehåller sig vid frågan: vilka tillvägagångssätt har visat sig fungera väl i inkluderad undervisning?

I den andra delen av projektet har man samlat in konkreta exempel och beskrivit dem på ett systematiskt sätt. I den sista delen har diskussioner och erfarenhetsutbyte organiserats mellan olika länder på sådant sätt att överföring av kunskap och erfarenheter ska kunna ske på bästa sätt.

Denna rapport är en sammanfattning av alla projektets resultat.

Läsare som är intresserade av de dokument som ligger till grund för denna rapport hänvisas till Inclusive Education and Classroom Practices på European Agency's webbsida: www.european-agency.org där följande dokument återfinns:

1. Den internationella litteraturöversikten om goda exempel
2. Rapporterna om erfarenhetsutbytet i sju länder
3. De nationella rapporterna från de deltagande 15 länderna.



2 RAMAR, MÅL OCH METOD

2.1 Ramar

Projektet handlar om hur man kan organisera arbetet i klassrummet för att på bästa sätt åstadkomma inkludering. Arbetet i klassrummet påverkas av vilka elever som finns i klassen och av förhållandena på skolan liksom av yttre faktorer som ekonomiska resurser och politiska ställningstaganden. Till stor del är det dock lärarens arbete (som i sin tur är beroende av utbildning, erfarenheter och värderingar) som avgör om och hur inkluderingen ska lyckas.

Lärare kan uppfatta inkludering i klassen på olika sätt. Projektet har som mål att beskriva dessa olika synsätt och göra dem tillgängliga för andra. Huvuduppgiften är alltså att fastställa olika metoder att arbeta med olikheter eller differentiering i klassen. Dessa metoder är inte bara beroende av läraren, utan också av fördelning av medel och andra yttre faktorer.

Den viktigaste frågan för projektet var alltså : Hur kan man ta hänsyn till olikheter i klassen? Man ville också ge svar på frågan: vilka villkor behöver uppfyllas för att det ska vara möjligt att arbeta med olikheter i klassen?

Målgruppen för projektet är alla som arbetar med eller kan påverka arbetet med undervisning. Utbildningsarbete beror främst på lärare och andra specialister. De utgör den grupp som kan genomföra de förändringar som är fastlagda av politiker och konsulter. Tyngdpunkten för denna studie ligger därför på lärarens arbete.

Man har i projektet antagit att lärare lär och påverkas av kolleger och olika specialister i och omkring skolan. Målgruppen är alltså lärare, men man har också velat nå de specialister i eller omkring skolan, som är viktiga för lärarna.

2.2 Mål

Huvudsyftet med projektet är sprida kunskaper och idéer om hur man kan organisera arbetet så att det passar för alla elever



i klassen med de olikheter som finns. Projektet tar upp ett antal frågor om inkluderad undervisning; vikten av att förstå *vad* som sker i inkluderade grupper; *hur* inkluderad undervisning fungerar samt *varför* det fungerar.

Studien är begränsad till låg- och mellanstadienivån, dvs 7 – 11 år. En motsvarande studie kommer att koncentrera sig på högstadium och gymnasieskola.

2.3 Metod

Projektet har bestått av olika typer av aktiviteter. Den första delen av projektet resulterade i en rapport med en litteraturbaserad beskrivning av de olika modellerna och de villkor som är nödvändiga för dessa modeller. Både metoden och resultaten av litteraturgenomgången beskrivs utförligt i publikationen *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, som publicerats som elektronisk bok, som kan laddas ner gratis. (Middelfart 2001). Målet för litteraturfasen var att beskriva *vad* som utspelade sig i inkluderade grupper. Tyngdpunkten ligger här på hur lärare lyckas arbeta med olika slags elever, inklusive elever i behov av särskilt stöd. Detta innebär en tyngdpunkt på klassrumsarbetet. Som tidigare nämnts kan man dock inte förbise de yttre omständigheterna när man studerar klassrumsarbetet.

I den andra delen av projektet som bestod av fallstudier - goda exempel, ligger tyngdpunkten på hur man organiserar arbetet och vad som krävs för att detta ska fungera. Varje land har valt ut två goda exempel, (det ena för att exemplifiera arbetet med elever i behov av särskilt stöd i sociala relationer) som sedan beskrivits och analyserats med fokus på undervisning och läroplan. Man har inte bara beskrivit exemplet i sig utan också det sammanhang och de villkor som gäller för genomförandet. I beskrivningen har man tagit upp aspekter som: läraren (lärarens nödvändiga kunskap, lärarens attityder och motivation), klassrummet, skolan, stödorganisationen samt de ekonomiska förutsättningarna. Goda exempel i 15 länder ha samlats, beskrivits och analyserats i denna del av projektet.



I den sista delen av projektet har man genomfört studiebesök för lärare på de utvalda skolorna. De deltagande lärarna har sedan analyserat och utvärderat exemplen och lyft fram vad som kännetecknat inkluderingen i de utvalda skolorna. Genom detta utbyte och de diskussioner som följde har man uppnått en mera kvalitativ och bredare förståelse av vad, hur och varför inkludering fungerar.

Följande länder har stått som värdar för lärarutbytet: Irland, Österrike, Island, Finland, Grekland och Belgien (franskspråkiga delen).

Utbytet ägde rum hösten 2001.

Olika informationskällor används för att presentera resultaten: litteraturgenomgångar (både nationella och internationella), beskrivningen av situationen i de 15 deltagande länderna och slutligen en beskrivning av de utbyten som gjordes och slutsatserna av de diskussioner som följde. På detta sätt uppnåddes en mångsidig bild av goda exempel på inkluderad undervisning, som stödde sig på både forskning och lärares erfarenheter.

3 SAMMANSTÄLLNING AV RESULTAT

3.1 Villkor

Som tidigare nämnts ligger projektets fokus på arbetet i klassrummet. Målet för studien var att finna strategier för att inkludera elever i behov av särskilt stöd i undervisningen. Målet var inte att ge detaljerade riktlinjer för inkluderad undervisning utan snarare att beskriva vad som kännetecknar en sådan organisation och vilka förutsättningar som är viktiga. Genom litteraturen, god exempel och diskussioner mellan sakkunniga har man identifierat ett antal kriterier för ett bra genomförande av inkluderad undervisning.

3.1.1 Lärare

Inkludering beror till stor del på lärarens attityder till elever i behov av särskilt stöd och funktionshinder, deras inställning till olikheter i klassen och deras förmåga att anpassa undervisningen efter dessa olikheter. I allmänhet har lärarens attityder blivit betraktade som en avgörande faktor när det gäller att nå ett större mått av inkludering i skolan. Om läraren inte accepterar undervisning av alla elever som en väsentlig del av sitt arbete, kommer de att försöka säkerställa att någon annan (ofta specialpedagogen) tar ansvar för elever i behov av särskilt stöd och på så vis åstadkommer en dold segregation i skolan (t ex specialklasser).

Island:

”Som ett led i att åstadkomma positiva lärarattityder /För att garantera ett minimum av positiva lärarattityder / måste läraren acceptera att ha en elev med svåra funktionshindrad i sin klass.”

”Ett annat krav som skolledningen ansåg nödvändigt var att läraren skulle vara beredd att i sin klass undervisa en elev med svår utvecklingsstörning och vara beredd att samarbeta med andra kompetenser i klassen.”

Fallstudierna visar att lärare som är engagerade i inkludering ofta hänvisar till elever i behov av särskilt avancerat stöd som positiva tillgångar i klassen snarare än som ”problem”.



Men positiva attityder är inte tillräckligt när man arbetar med olikheter i klassrummet. Lärare behöver också lämpliga metoder, lämpligt material, tid för instruktion, kunskap och färdigheter som förvärvats genom fortbildning (t ex datorstöd) samt erfarenhet. Allt detta är viktigt när det gäller att arbeta med elever med olika förutsättningar i klassen.


Att undervisa elever i behov av särskilt stöd i en grundskoleklass kräver utan tvivel anpassningar av de ordinarie kursplanerna. Elever i behov av särskilt stöd behöver mer undervisningstid eller andra inlärningsmetoder och specialistkunskap. Läraren behöver mer tid, material och kunskap. Vanligtvis kan detta lösas på två sätt: mer resurser (mer tid för läraren) eller genom att omfördela tillgängliga resurser (en alternativ användning av den tillgängliga tiden).

Att öka den tillgängliga tiden (t ex genom att använda assistenter i undervisningen) eller att förbättra lärarens specialistkunskaper (t ex genom datateknik, kolleger eller genom stödteam) är sätt att öka de nödvändiga resurserna för inkluderad undervisning, men lärare kan också behöva omfördela tillgängliga resurser gentemot eleverna i klassen. Lärare kan t ex uppmuntra högpresterande elever att arbeta mer självständigt, att arbeta med datorer och att hjälpa varandra (peer tutoring), så att mer undervisningstid kommer elever i behov av särskilt stöd till godo.

Till sist är agerande på lärar- och klassnivå lärarens förmåga att stärka sociala relationer mellan eleverna viktigt. Särskilt för elever i behov av särskilt stöd (och deras föräldrar) är samspelet med icke funktionshindrade jämnåriga av yttersta vikt. Läraren måste ha en positiv attityd men behöver också ha en god förståelse för hur man kan utveckla detta samspel.

Grekland:

Fallet A (pojke med autism, 14 år i klass 4, socialt orolig och instabil utveckling). Fallstudien beskriver betydelsen av den sociala inkluderingen i en grundskoleklass och personalens bidrag till att åstadkomma detta.



Den inkluderade undervisningen har fungerat bra för A. Hans sociala liv i skolan har förbättrats under de senaste sex åren. Alla som deltar i projektet / verksamheten är överens om att detta beror på programmets långa varaktighet, där han alltid har haft tillgång till sin stödlärare: dels för att uppmuntra honom till ett större mått av aktiviteter, dels för att få honom att känna förtroende. Förutom klasskamraternas acceptans har A fått vänner och deltar i skolaktiviteter som tävlingar och teaterstycken.

"Ingen av eleverna har uttalat sig negativt om att A går i klassen. Tvärtom tycks de ha utvecklats genom de aktiviteter och undervisningsstrategier som har genomförts för att hjälpa A och de har blivit mera förstående för andra människors svårigheter.

3.1.2 Skola

Att arbeta med elever i behov av särskilt stöd är inte bara en fråga om nödvändiga resurser på klassnivå. Man måste vara på det klara med att organisationen på skolnivå också har betydelse för vilka resurser som lärare kan använda i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Flexibelt stöd inifrån skolan behövs, t ex genom kolleger, skolledningen och/eller specialpedagoger.

Stöd kan också göras tillgängligt genom andra insatser som t.ex. olika slags stödteam. I vissa länder innebär samarbete mellan (grund)skolor att tilläggsresurser kan ges för arbete med elever i behov av särskilt stöd. Det är självklart att kunskap, expertis och resurser i en grupp av skolor, överträffar en enskild skolas. Samarbetet mellan olika skolor för att finna lösningar för att klara av särskilda behov kan leda till en bättre inkludering av elever i behov av särskilt stöd i grundskolegrupper.

Vissa av de projekt som har beskrivits och analyserats för denna studie har också påpekat att samarbete mellan skolor är avgörande.



Ett alltför stort självstyre kan hota utvecklingen mot inkluderade skolor. Stödet för elever i behov av särskilt stöd måste samordnas mellan skolorna, speciellt när skolorna är små.

Österrike. Utbytesrapport.


"Rent allmänt tvivlar vi på att självstyre i skolan kan svara mot samhällets svagare medlemmars behov, om det inte finns klara direktiv, som är givna genom lagar från skolinspektionen."

"Fastän skolornas självbestämmande vanligtvis ses som en mycket positiv faktor (det uppmuntrar personal på skolor och lärarutbildningar att bli mera självständiga) ses kvalitetsnormer och bindande förfaringssätt som nödvändiga när det gäller inkludering av elever och ungdomar i behov av särskilt stöd. Skilda intressen kan bli ett hinder för att inkluderingen ska lyckas, om skolorna tillåts få alltför fritt spelrum."

Speciell uppmärksamhet bör riktas mot rektors eller huvudlärarnas roll. Rektor är inte bara viktig för att fördela det som lärarna får, hans eller hennes ledarskap är en avgörande faktor i inkluderad undervisning. Han eller hon är ofta den nyckelperson, som kan genomföra förändringar i skolan och initiera ny utveckling och nya processer. Det tyngsta ansvaret ligger på att organisera en verksamhet som bygger på samarbete och att behålla tonvikten på huvudfrågorna.

Användningen av resurserna inom skolan måste organiseras flexibelt. De exempel som redovisas i projektet visade att skolor kunde använda de ekonomiska resurserna på många olika sätt efter egna önskemål och prioriteringar. Byråkrati bör undvikas och även elever utan behov av särskilt stöd eller med ett mindre behov bör få möjlighet till stöd.

Ibland är det nödvändigt att uppmärksamma en mindre grupp individer i behov av särskilt stöd. I vissa av exemplen har en elev kunnat arbeta i en grundskoleklass där lärare använt sig av arrangemang utanför klassrummet. Det är viktigt att dessa



arrangemang är naturliga och flexibla och inte bara används för elever i behov av särskilt stöd utan också, sporadiskt, för alla elever i klassen.

Specialåtgärder för elever bör vara: 1. så tidiga som möjligt; 2. så flexibla som möjligt (om en åtgärd inte fungerar, välj en annan); 3. så "enkla" som möjligt (utan negativa sidoeffekter); 4. så nära som möjligt (i grundskoleklassen eller –skolan); och 5. så kortvariga som möjligt.

Föräldrarnas deltagande i inkluderade skolor får inte underskattas. De får inte bara ses som "kunder" i utbildningen utan också som deltagare. Det är viktigt att deras behov uppmärksammas och att de får kontakt med en person som de har förtroende för. De skall ha en tydlig roll och informeras om alla detaljer i planering, genomförande, utvärdering, struktur och innehåll i samarbetet, särskilt beträffande samarbetet mellan skola, utomstående organ och andra specialister.

Vidare spelar föräldrarna en aktiv roll i utveckling, genomförande och utvärdering av den individuella undervisningsplanen. I vissa fall kan de vara extra hjälp i och utanför klassrummet.

3.1.3 *Yttre förutsättningar*

Inriktning och medel

Inkludering i skolan främjas av att det finns en klar nationellt ställningstagande för inkludering. När det gäller genomförandet av inkluderad undervisning, bör regeringen starkt stödja detta och göra klart vilka målen är för utbildningsväsendet.

Vidare måste regeringarna skapa goda villkor för inkludering i undervisningen. Systemet för fördelningen av medel måste främja inkluderad undervisning och inte hindra den. Nödvändiga anslag måste göras tillgängliga på ett flexibelt och samordnat sätt. Fördelning av medel och andra stimulansåtgärder spelar en avgörande roll, vilket beskrivs i studien från European Agency *Financing of Special Needs Education* (1999).



Storbritanniens exempel visar hur en skola går miste om resurser genom att *använda alla existerande resurser som lärarnas kunskande, handlingsprogram och tid vilket fått goda resultat för elever i behov av särskilt stöd och att dessa på det viset inte blir lika påtagliga. Genom hårt arbetet, kontroll och utveckling / omprövning av programmen, fungerade eleverna i grundskolan under omständigheter som i andra fall inte hade varit möjliga.*

Rapporten från studiebesöket i **Belgien (franskspråkiga delen)** pekar också på skillnaden på anslag till specialskolor och grundskolor som ett hinder för inkluderad undervisning:

”Svårigheten är att inkluderade elever kan tilldelas mindre medel jämfört med när de är placerade i en specialskola.”

En finansieringsmodell som baserar sig på den verksamhet som bedrivs på den regionala eller kommunala nivån tycks vara den mest lyckade modellen för fördelning av medel. I en sådan modell är budgeten för särskilda behov delegerad från central nivå till regionala institutioner (kommuner, distrikt eller nätverk av skolor). På regional nivå tas beslut hur pengarna används och vilka elever som ska få tillgång till särskilt stöd. Den institution som beslutar om fördelning av medel för specialundervisningen bör kunna använda sig av oberoende expertis på specialundervisningens område samt ha verktyg att genomföra och upprätthålla specialkunskaper och god service.

Inkludering kan lättare genomföras inom en decentraliserad ekonomisk modell än med en centraliserad modell. I en centralt fastställd plan kan alltför mycken tyngd läggas på organisatoriska synpunkter utan att inkludering genomförs. Lokala organisationer med viss självständighet är bättre rustade att förändra systemet. Därför är en decentraliserad modell troligen mer kostnadseffektiv och ger färre möjligheter till oönskat strategiskt handlande. Men det är hur som helst klart, att den centrala myndigheten tydligt måste ange vilka mål som måste uppnås. Beslut om hur dessa mål skall nås kan därefter överlämnas till den lokala organisationen.



Ledarskap.

Politiker, inte bara på nationell nivå utan också på kommunal nivå, skoldistrikt eller nätverk av skolor, har en avgörande roll när det gäller att översätta regeringens politik i praktiken och genomföra den. Också inom skolledningen är det nödvändigt med kunskap om effektiv inkludering.

Vår studie visar att det behövs aktiviteter för att främja motivationen hos alla inblandade. Inkluderad undervisning behöver stöd utifrån. Särskilt i den tidiga utvecklingsfasen kan stöd och goda exempel mildra misstron mot sådan verksamhet.

Regional samordning och samverkan.

Våra resultat visar att samordning och samarbete mellan alla inblandade verksamheter (hälsovård, socialtjänst, skola, psykiatri) och mellan skola och föräldrar är till fördel för elever i behov av särskild omsorg. Särskilt stöd ska ges på ett planerat och organiserat sätt.

3.2 Tillvägagångssätt som fungerar

De länder som har deltagit i projektet har på olika sätt rapporterat om goda exempel på inkluderad undervisning. I detta kapitel presenteras en sammanställning av resultaten i tre teman. I det första temat beskrivs vilken typ av särskilda behov som för med sig de största utmaningarna för lärare och andra specialister i det dagliga arbetet. Hur kan man känneteckna de elever som ingår i gruppen eller vilken grupp av elever har störst svårigheter i en grundskoleklass?

I det andra temat ges en översikt över vilka svårigheter som finns i undervisningen i grundskoleklasser som innehåller elever i behov av särskilt stöd? De olika länderna har rapporterat olika slags svårigheter i inkluderad undervisning.

Det tredje temat gäller studiens huvuduppgift, nämligen vilka undervisningsmetoder som man har funnit vara ändamålsenliga vid inkluderad undervisning. Exempelen visar hur dessa åtgärder har tillkommit och genomförts i den dagliga verksamheten.



3.2.1 De största utmaningarna vad gäller särskilt stöd

När det gäller frågan om vilka behov som är svårast att hantera, är de deltagande länderna eniga om att det är de sociala och emotionella svårigheterna som är svårast att hantera när det gäller inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Detta innefattar svårigheter vad gäller uppförande och motivation.

Flera länder har svårt att beskriva elevers svårigheter i termer av egenskaper. I de flesta riktlinjer för specialundervisning tar man avstånd från en sådan infallsvinkel till förmån för synsätt som mera fokuserar på hur livsvillkoren påverkar stödbehoven. Det är i skolmiljön som problem uppstår och där behovet av ingripande är viktigast. Hur barnens egenskaper uttrycker sig sätts inte i centrum för debatten. Trots att detta ställningstagande är i enlighet med de förhållningssätt till särskilda behov som delas av medlemsstaterna i European Agency, har koordinatörerna rapporterat att de största svårigheterna inom området har att göra med elever med uppförandeproblem.

Vissa länder rapporterar om andra typer av särskilda behov som anses vara svåra att hantera när det gäller inkluderad undervisning, t ex ADHD, dyslexi, autism, särskilda inlärnings- och skrivsvårigheter, mentala och intellektuella funktionshinder, grava hörselnedsättningar och flerhandikapp. Endast ett fåtal länder har dock nämnt dessa svårigheter och i stället har läget för elever med alla slags uppförandemässiga och känslomässiga svårigheter rapporterades som besvärliga.

3.2.2 Utbildningsmässiga utmaningar inom inkluderingens ram

Att arbeta med elever med olika förutsättningar utgör en av de största svårigheterna i europeiska klasser. Inkluderad undervisning kan organiseras på flera olika sätt och på olika nivåer, men läraren måste arbeta med en mångfald av förutsättningar och behov i klassen och anpassa läroplanen på så sätt att alla elevers behov tillgodoses. För att hantera denna situation behöver läraren stöd, t.ex. i form av assistenter eller stöd från andra kolleger (eller specialpedagoger) eller andra specialister. Då och då måste en elev i behov av särskilt stöd

speciell hjälp, som inte kan ges av läraren i det dagliga klassrumsarbetet. Här träder andra lärare eller stödpersonal in och flexibilitet, god planering, samarbete och teamundervisning skapar en stimulerande situation. Detta är inte bara av betydelse på klassnivån när det gäller samarbete i undervisningen, utan också på skolnivån. I vissa fall behövs specialister från den regionala stödorganisationen och detta förstärker behovet av flexibilitet, god planering, samarbete och samordning. Inkluderad undervisning betyder mer än att bara arbeta med olikheter i klassen. Den leder till krav på samarbete i undervisningen på klassnivå, teamundervisning och behov av gott samarbete mellan lärare på skolnivå och samordning med specialister från andra stödorganisationer.

3.2.3 Strategier inom ramen för inkluderad undervisning


Studien visar på åtminstone fem punkter som tycks vara ändamålsenliga när det gäller inkluderad undervisning. Både litteraturstudien och informationen om de goda exemplen visade på vikten av följande faktorer. I allmänhet visar slutsatserna från litteraturen och de sakkunniga att elever (i eller utan behov av särskilt stöd) och lärare drar fördel av de tillvägagångssätt som nämns nedan.

Samarbete i undervisning.

Studien visar att inkluderad undervisning förbättras av åtskilliga faktorer som kan grupperas under rubriken samarbete i undervisningen. Lärare behöver samarbete samt praktiskt och flexibelt stöd från en mängd kolleger. För att utveckla både teoretisk och social förmåga hos elever i behov av särskilt stöd tycks detta vara ett effektivt sätt att arbeta. Det är självklart att hjälp och stöd måste vara flexibelt, väl samordnat och planerat.

Den **norska** beskrivningen visar att de team som arbetar med en klass är väldigt viktig. Arbetet med en klass är i hög grad samordnat.

Lärarna är grupperade i ett team för varje årskurs, så att eleverna inte behöver ha kontakt med alltför många vuxna. Teamet täcker alla ämnesområden i varje årskurs. Detta är en av åtgärderna som ska skapa en säker organisation runt eleverna. Lärare med



kompletterande utbildning i specialundervisning finns också med i dessa team och bildar inte ett segregerat specialundervisningsteam.

Efter två och ett halvt år beskrev en av lärarna sitt vardagsliv på följande sätt: "Man måste alltid tänka mycket medvetet på vad man gör. Instruktionen är uppbyggd med fasta rutiner. Läraren måste alltid vara mycket uppmärksamma på var eleverna finns i klassrummet. Instruktionen är lärarkontrollerad: Det är få fria aktiviteter under en undervisningsperiod. En vuxen måste alltid finnas till hands. Om gruppen är delad i två grupper, måste det alltid finnas en vuxen i varje grupp."

Schweiz:

"Resursläraren förbereder material, som klassläraren kan använda om det behövs. Dessutom förekommer diskussioner/sammanträden med föräldrar, rektorn för specialundervisningen, klassläraren och resursläraren. En god personkemi mellan alla berörda är en förutsättning för att detta inkluderingsprojekt ska lyckas."

Luxemburg:

"Eftersom andra barn med problem är inkluderade i denna klass (barn med psykiska svagheter, inlärningssvårigheter och svårigheter i det sociala samspelet) är denna klass mycket svår att arbeta med och den får stöd av en socialpedagog under tio timmar i veckan. Denna arbetar med alla elever i behov av särskilt stöd. Under den korta tid som läraren introducerar ett nytt ämne ser stödläraren till att barnen lyssnar på läraren, är uppmärksamma och förstår det som läraren vill att de ska göra. Efter detta ska barnen arbeta individuellt."

"Stödläraren menar, att det är mycket viktigt, att två personer arbetar i klassen; det blir mera tid att arbeta med varje elev individuellt och om någon av lärarna har

ett problem med ett barn, är det möjligt för honom/henne att lösa denna konflikt.”

Samarbete i undervisningen.

Studien visar att kamrathandledning eller samarbete i undervisningen (peer tutoring / cooperative learning) är effektivt på både det kognitiva och känslomässiga området av elevernas inläring och utveckling. Elever som hjälper varandra, särskilt i ett system med flexibel och välplanerad elevgruppering, drar nytta av att lära varandra. Det finns vidare inga tecken på att den säkrare eleven har några nackdelar av detta, t ex. när det gäller att gå miste om nya utmaningar. Resultaten visar på framsteg på både det teoretiska och det sociala planet.

Nederländerna:

”Kooperativt lärande är t o m möjligt när eleven som är i behov av särskilt stöd har rollen som ’lärare’. En elev med stora svårigheter i sitt sociala samspel (kallad ’A’) agerar som lärare för yngre elever. A är mycket populär bland de yngre eleverna. Det är handledarens uppgift att välja en uppgift, att se till att gruppen börjar arbeta och att man tar upp eventuella svårigheter. Eftersom elevgrupper arbetar överallt i skolan, ser det en smula kaotiskt ut och särskilt till en början gjorde A ingenting. Efter lite ledning gör dock A ett bra jobb som handledare.”

Portugal:

”Både klasslärare och stödlärare samarbetar hela tiden i klassen. De skapar också individuella undervisningsplaner för varje barn, inklusive N. Om det behövs medverkar all undervisningspersonal för att finna den bästa lösningen på ett problem. Vid behov kan annan personal engageras. N får stort stöd från sina kamrater. En del av arbetet som görs med N handlar om samarbete, och man kan redan märka framsteg.”

Belgien (flamländska delen):

”Denna stödlärare hjälper alla lärare i arbetet med elever med socio-emotionella problem, svårigheter i det sociala

samspelet och särskilt när det gäller inkluderingen av J (pojke med svårigheter i det sociala samspelet).”

”Klassen är delad i åtta sektioner och det ger barnen möjlighet att arbeta i små blandade grupper. Eleverna hjälper varandra. Under rasterna leker alla barn tillsammans och lär sig att ta hänsyn till varandra. Särskilt mot J. måste de andra barnen vara mer hänsynsfulla. Vidare är de andra barnen på olika sätt goda exempel för J.”

Problemlösning i samarbete.

Särskilt för lärare som behöver hjälp att inkludera elever som har svårigheter med sitt sociala samspel visar erfarenheter i våra länder och översikten över internationell litteratur att ett systematiskt sätt att ta sig an oönskat uppförande i klassen är ett effektivt sätt att minska mängden och intensiteten i störningar under lektionerna. Klara regler i klassen och bestämda gränser har visat sig vara effektiva.

Island:

”Ett system för att förändra det sociala samspelet har införts och tillämpas konsekvent. Systemet startades på en lärares initiativ, och det visar på vikten av ett väl samordnat och metodiskt genomförande, eftersom ett förändringsarbete vad gäller ett socialt beteende inte annars fungerar.”

”Här sätter vi fokus på en åttaårig pojke (P), som går sitt tredje år i skolan. Han har fått diagnosen ADHD och medicineras för hyperaktivitet. Han saknar koncentrationsförmåga och kan vara uppmärksam under lektionerna endast under kort tid. Läraren måste ägna avsevärd tid åt att hålla honom koncentrerad på sitt arbete, så att han inte ska komma efter i sina studier. Han är i klassen hela tiden och går inte från klassen för specialundervisning. ”

"Då P har ett mycket störande inflytande på andra elever, har läraren försökt att använda ett system för att förändra hans sociala beteende, vilket har visat sig fungera väl."

"Om han förlorar två stjärnor under en vecka får han inte delta i den sista timmen på fredagen, en fri period, då klassen gör diverse roliga saker."


Storbritanniens litteraturgenomgång:

Grupparbeten tillämpas ofta på låg- och mellanstadiet i Storbritannien. Perioder med ett sådant arbetssätt växlar om med vanliga schemalagda perioder. Mindre undervisningsgrupper har då tillfälle att tänka över och dela erfarenheter, bekymmer, styrkor och svagheter och att diskutera och komma fram till lösningar i ämnen som rör gruppen. De används för att förbättra gruppaktiviteter och att bekämpa mobbning genom att uppmuntra barn att respektera sina kamrater. Stor vikt läggs vid att hålla fast vid regler (ingen får förlöjligas, bidrag ska komma i tur och ordning). Gruppen formulerar själv reglerna.

Frankrike:

En elev gjorde systematiskt tvärtom mot vad läraren sade åt honom att göra. Hans beteende ledde till att kontakter och relationer förstördes. I klassen blev han mer och mer oroande, talade högt, provocerade och hotade de andra barnen. De åtgärderna som vidtogs skulle bl.a. se till att:

- *eleven skulle acceptera regler utan att känna sig hotad;*
- *eleven skulle kunna acceptera ett minimum av regler; och*
- *hjälpa eleven att arbeta och samtidigt respektera de regler som ställts upp.*



Denna förlikning genomfördes inom ett omskolningsprogram, som förutsatte en exakt organisation och noggranna regler.

Organisation: regelbundna sammanträden av bestämd längd. Varje sammanträde innehåller tid för val av medlingsmetod, tid att genomföra den och tid att diskutera vad man känner.

Regler: att inte skada sig själv, att inte skada någon annan, att inte skada utrustning, att sätta allt i ordning, när sammanträdet är över.

Klassläraren rapporterade framsteg i inläring och framför allt mindre konflikter med kamrater. Eleven uppmärksammade sig själv mindre, accepterade bestraffningar när han var medveten om att han hade brutit mot en viktig regel och han talade inte mer om hämnd.

Blandade grupper.

Blandade grupper och en mer differentierad teknik i undervisningen är nödvändigt och effektivt när man arbetar med elever med olika förutsättningar och behov i klassen. Tydliga mål, alternativa inlärningsätt, flexibel instruktion och en mängd enhetliga sätt att gruppera befördrar inkluderad undervisning. Denna erfarenhet är mycket viktig med hänsyn till de behov, som från länderna har uttryckts när det gäller att arbeta med olikheter i klassrummet. Givetvis är blandade grupper en förutsättning för lärande i samarbete.

Sverige:

"Att blanda olika elever har betytt mycket för en elev med grava inläringssårigheter – han älskar när läraren läser för gruppen, han älskar att rita, han är lycklig och ibland agerar han i gruppen. Han har vuxit i socialt, emotionellt, uppförandemässigt och teoretiskt avseende."


Irland (rapport från studiebesök):

Klassgrupperingen, liksom det icke lärarledda arbetet, gagnar samarbete mellan eleverna inte bara inom samma undergrupp utan också inom hela klassen. Enligt lärarnas kommentarer placerades elever i behov av särskilt stöd i blandade grupper tillsammans med elever som kunde vara stöd och som ville spela i ett rollspel som lärare. Eleverna tycktes i allmänhet vara väl bekanta med differentierad undervisning och var väl förberedda att acceptera olikheterna, kognitiva eller fysiska, i de fall, där elever i behov av särskilt stöd fick en dominant roll i klassaktiviteterna (t ex deltog klasskamraterna med glädje i en pjäs, där en flicka med Downs syndrom hade huvudrollen). Det är värt att nämna, att i de fall där specialhjälpmedel tilldelades elever i behov av särskilt stöd (t ex datorer), märktes ingen särskild reaktion. Den tolkning som kan ges, är att eleverna har blivit "utbildade" till att vara en del i inkluderingsproceduren, eftersom de tycks dra nytta av kontakten med barnen i behov av särskilt stöd, accepterar dem och är toleranta mot dem. Lärare påvisar en mycket positiv attityd bland andra elever och deras föräldrar gentemot elever i behov av särskilt stöd och en friskare attityd mot funktionshinder och en bättre förståelse för dess innebörd för personer med funktionshinder.

Finland:

"Eleverna har delats i fyra blandade grupper (benämnda efter färger). Om det är nödvändigt kan två grupper kombineras för att skapa en större undervisningsgrupp. Storleken på undervisningsgrupperna beror på skolämnet ifråga. Musik, teknik och konst undervisas i större grupper, medan matematik och modersmål undervisas i mindre grupper. Flexibla timplaner tillåter en organisation, där inte alla elever är i skolan samtidigt."

"Man har tagit hänsyn till att barnens förmåga är olika i matematik och modersmål och i enlighet med det har mindre grupper bildats. Avsikten med nivågruppering är att erbjuda eleverna mer individuell handledning och att



upprätthålla och förbättra deras studiemotivation. Text i modersmål har eleverna indelats i undervisningsgrupper med hänsyn till deras läsförmåga, så att en grupp sysslar med sambandet mellan ljud och tecken, medan en annan grupp läser korta texter på stavelsenivån och en tredje grupp utforskar barnlitteratur.”

Österrike:

”Basen för principen om klass i blandade åldrar är den gemensamma undervisningen från förskola till fjärde klass av barn med varierande förmåga. Målet är att undvika urval och att ta hänsyn till olika förutsättningar och olika inlärningshastighet under lågstadium och mellanstadium. Fördelarna med denna organisationsprincip är tydliga för den kognitiva utvecklingen och ännu mer för den emotionella och sociala.”

”Pressen på föräldrar, barn och lärare minimeras. Varje barn kan ta fem år på sig för att klara av läroplanens krav. Klassläraren finns som en nära kontaktperson. Gruppen förändras inte heller dramatiskt och därför kan hållbara sociala relationer utvecklas, särskilt för barn som tenderar att vara ”besvärliga” barn. Mindre begåvade barn förblir inte de svagaste i gruppen i fyra år, yngre och automatiskt svagare barn kommer till gruppen. Detta gynnar en social inlärningsprocess, gemensamt stöd och att ta hand om varandra hör till den dagliga rutinen. Begåvade barn tillgodoser snabbare sina intressen, eftersom äldre kamrater är modeller och ger stöd. Sist men inte minst stöder den blandade gruppen krävande barn, eftersom det finns fler möjligheter att dra sig tillbaka och få vänner.”

Belgien (franskspråkiga delen), rapport från studiebesök:

De projektdeltagare som deltog i detta studiebesök betonade särskilt följande intryck i sin rapport: ”Valet av differentiering av undervisningen som ett medel att arbeta i klassen, det starka samspelet i arbetet (alltid i

klassen) mellan specialutbildad och icke specialutbildad personal.’

Strategier som fungerar

Resultaten från de goda exempel som togs upp i projektet och litteraturgenomgångarna om god undervisning kan anpassas till inkluderad undervisning genom vikten av bestämda mål, undervisning som baseras på analys och utvärdering, höga förväntningar, direkt handledning och återkoppling. Fallstudierna stryker vidare under vikten av att använda ramar för de ordinarie läroplanerna även om anpassningar är nödvändiga; inte bara för barn i behov av särskilt stöd. För elever i behov av särskilt stöd definierar man i de flesta länder detta tillvägagångssätt i termer av individuella utbildningsplanen. Ett viktigt övervägande med utgångspunkt i våra exempel på god undervisning är att den individuella utbildningsplanen bör fungera inom ramen för den normala läroplanen.

Tyskland:

”En individuell utbildningsplan har tagits fram i alla förbundsstater och används för att garantera individuellt stöd för varje elev i behov av särskilt stöd. Den ger information om undervisningens förutsättningar och utgångspunkt, de individuella behoven och diagnoser, åtgärder och tänkbar placering, samarbete och samverkan liksom personalens kvalifikationer.”

Luxemburg:

”Barn som får stöd måste ha en individuell utbildningsplan. På nationell nivå definieras denna plan som individuellt oberoende, verbal och icke-verbal kommunikation, grundläggande skolundervisning, kulturellt lärlingsskap, psykomotorisk utbildning, social hälsa och hygien, känslomässig och social utveckling, individuell ansvarskänsla, övergång till yrkesliv samt fritidsaktiviteter.”

Slutligen menar deltagarna i projektet att det kan finnas risk för att man allt för starkt betonar individualisering i inkluderade



skolor. Blandade gruppering innebär en differentiering, där eleverna får uppnå olika mål genom olika sätt av lärande. Men det måste understrykas, att detta kan anordnas genom effektiv och målinriktad metod.

Storbritannien:

Utbildningen av alla elever, även dem i behov av särskilt stöd ('Designated Special Provision DSP') följer den nationella läroplanen. Planering på både lång och kort sikt görs i årskursteam av lärare från grundskoleklass och specialklass. Både grundskoleklasserna och specialklassen har en samordnare, som är ansvarig för varje ämne i den nationella läroplanen och dessa arbetar tillsammans. Eftersom alla engelska lågstadieskolor ska ha ämnessamordnare, är den betydelsefulla faktorn att de båda lärarna arbetar tillsammans. Arbetet är då ytterligare differentierat efter behoven hos individuella elever och grupper. Elever från specialklasserna kanske bara gör en enhet i modulen. Sättet på vilket skolan har planerat läroplanen för att anpassa olika behov inom läroplanens gränser är det sätt som det regeringsorgan som ansvarar för den nationella läroplanen i England (Qualifications and Curriculum Authority) nyligen har rekommenderat i rådgivande material – så kan det t ex finnas gemensamma mål med olika aktiviteter. Dessa aktiviteter är på en lättare nivå avsedda för barn med inlärningssvårigheter. Det dagliga arbetet diskuteras på veckobasis då man kommer fram till vilka tillfällen som lämpar sig för inkludering för både individer och för grupper. När eleverna förflyttar sig mellan klassrummen, känner de till det arbete som utförs.



4 SLUTSATSER

Med en genomgång av internationell litteratur, fallstudier i 15 europeiska länder, studiebesök i sju länder och flera diskussioner mellan projektdeltagare och European Agency's koordinatörer, har inkluderade klasser studerats. Projektet syftar till att visa, analysera, beskriva och sprida goda exempel av bra fungerande undervisning i klassrummen i inkluderade grupper. Följande frågor studerades: betydelsen av att förstå *vad* som sker i en inkluderad grupp; förståelse för *hur* inkluderad undervisning fungerar och *varför* det fungerar.

Ett viktigt forskningsresultat är att den typ av svårigheter för eleverna som är mest krävande att hantera när det gäller inkludering av elever i behov av särskilt stöd är de sociala och/eller emotionella svårigheterna. Ett annat resultat är att de olika förutsättningarna och behoven hos eleverna i en klass utgör en stor utmaning för läraren i organisationen av undervisningen. För det tredje tyder våra exempel och diskussioner på att det som är bra för elever i behov av särskilt stöd också är bra för alla elever.

Slutligen – modeller som förutsätter samarbete i undervisningen, kooperativt lärande, gemensam problemlösning, blandade grupperingar och god undervisning tycks bidra till att förverkliga den inkluderade undervisningen.



EUROPEAN AGENCY KOODINÄTÖRER OCH NATIONELLA DELTAGARE

Belgien (flamländska delen)

Theo Mardulier theo.mardulier@ond.viaanderen.be
(Koordinator)
Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Dora Nys dora.nys@skynet.be

Belgien (franska delen)

Thérèse Simon (Koordinator) therese.simon@skynet.be
Daniëlle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Danmark

Poul Erik Pagaard (Koordinator) poul.erik.pagaard@uvm.dk
Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finland

Minna Saulio (Koordinator) minna.saulio@oph.fi
Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi
Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi
Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

Frankrike

Pierre Henri Vinay cnefei-diradj@education.gouv.fr
(Koordinator)
Nel Saumont (Koordinator) brex@cnefei.fr
José Seknadje-Askénaz optione@cnefei.fr
Marie-Madelaine Cluzeau

Grekland

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



Island

Bryndis Sigurjónsdóttir (Koordinator) brysi@ismennt.is

Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is

Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is

Soffia Björnsdóttir sub@ismennt.is

Ireland

Peadar McCann (Koordinator) peadar_maccanna@education.gov.ie

Marie Murphy murphymw@eircom.net

Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Luxembourg

Jeanne Zettinger (Koordinator) srea@pt.lu

Pia Englaro srea@pt.lu

Michel Dostert srea@pt.lu

Jöelle Schmit srea@pt.lu

Nederlândia

Sip Jan Pijl (Koordinator) s.j.pijl@ppsw.rug.nl

C.J.F van Wijk

Ina van der Vlugt skans@cybercomm.nl

Piet Douwsma wiebehoekstra@hotmail.com

Norge

Gry Hammer Neander

(Koordinator)

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Lars A. Myhr

Portugal

Vitor Morgado (Koordinator) vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Maria Da Graca Barreto Leal Franco graca.franco@deb.min-edu.pt

Ana Montez Cadima ana_cadima@hotmail.com

Schweiz

Peter-Walther Müller (Koordinator) peter.walther@szh.ch

Albin Niederman albin.niedermann@unifr.ch

Sonja Rosenberg sonja.rosenberg@szh.ch



Storbritannien

Felicity Fletcher-Campbell
(Koordinator)

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Sverige

Lena Thorsson (Koordinator)
Inger Tinglev
Raoul Elebring

lena.thorsson@sit.se
inger.tinglev@educ.umu.se
maria.raoul@telia.com

Tyskland

Anette Hausotter (Koordinator)
Ulf Preuss-Lausitz
Hans-Jürgen Freitag
Ellen Herzberg

a.hausotter@t-online.de
freitag@skf-wue.de
e.herzberg@web.de

Österreich

Irene Moser (Koordinator)
Dieter Zenker
Claudia Otratowitz
Elisabeth Fritsch

irene.moser@pi.salzburg.at
diether.zenker@aon.at
diether.zenker@aon.at
direktion.spzgoe@vol.at