

Inkluderende undervisning og praksis i klasseværelset for elever på de ældste klassestrin

Sammenfattende rapport

2005

European Agency for Development in Special Needs Education

Denne rapport er udarbejdet og udgivet af European Agency for Development in Special Needs Education og er en sammenfatning af resultater fra publikationen *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*, som findes på engelsk på adressen www.european-agency.org (Publications).

Uddrag af rapporten er tilladt med angivelse af kildereference.

Læsere med interesse i det materiale, der ligger til grund for publikationen og denne sammenfattende rapport, henvises til www.european-agency.org, hvor dokumenterne findes i sektionen "Inclusive Education and Classroom Practice". Dokumenterne består af:

1. En international litteraturundersøgelse om praksis i klasseværelset: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*.
2. Rapporter fra udvekslingsbesøg i fem lande (Expert Visits).
3. Nationale casestudier fra de 14 deltagende lande (Country Reports).

Materialet fra den første undersøgelse om inkluderende undervisning og praksis i klasseværelset på de yngre klassetrin findes også i denne sektion. Nærværende sammenfattende rapport findes på samme adresse i elektronisk format på 16 øvrige sprog.

Rapporten er en opsummering af de undersøgelser, der er foretaget af udvalgte nationale eksperter og koordinatore fra European Agency, som alle har deltaget i projektet om inkluderende undervisning for elever på de ældste klassetrin i de nationale skolesystemer. Eksperter såvel som koordinatore kan kontaktes via agenturets websted på www.european-agency.org (Inclusive Education and Classroom Practice).

Redaktion: Cor J.W. Meijer

ISBN: 87-91500-23-0

2005

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark

Tlf: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Bruxelles-kontor:

3, Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles
Belgien

Tlf: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



INDHOLD

RESUMÉ	4
1 INDLEDNING	7
2 STRUKTUR, MÅLSÆTNINGER OG METODOLOGI.....	11
Struktur.....	11
Målsætninger	12
Metodologi	13
3 EFFEKTIV PRAKSIS	15
(i) Undervisningssamarbejde	15
(ii) Elevsamarbejde	17
(iii) Problemløsning gennem samarbejde	18
(iv) Fleksibel gruppesammensætning	20
(v) Individuel planlægning.....	21
(vi) Hjemklasseområder	22
(vii) Alternative læringsstrategier	25
4 BETINGELSER FOR INKLUSION.....	27
Læreren	27
Skolen.....	28
Eksterne forhold	30
5 KONKLUSION	33
REFERENCER.....	36

RESUMÉ


Projektet om inkluderende undervisning og praksis i klasseværelset på de ældste klassetrin i den obligatoriske undervisning er en videreførelse af det foregående projekt om samme emne med eleverne og de yngste klasser som målgruppe. Denne rapport er udarbejdet med samme målsætninger og metodologi for øje. På basis af en international litteraturundersøgelse, casestudier fra 14 europæiske lande, studiebesøg i fem forskellige lande og en lang række diskussioner blandt eksperter og nationale koordinators fra European Agency har man defineret nogle fællestræk, som er karakteristiske for udviklingen af en inkluderende undervisning på de ældre klassetrin. Resultaterne kan anvendes som mulige strategier til en forbedring af den inkluderende undervisning for elever i denne aldersgruppe. Casestudierne fra de enkelte lande og rapporter fra studiebesøgene uddyber nogle af disse strategier nærmere.

Som i den første undersøgelse er det også her forudsat, at: Tiltag, som iværksættes med positive resultater for elever med særlige undervisningsmæssige behov, vil også have en positiv effekt på de øvrige elever.

Casestudie, Storbritannien: *Eleverne på den udvalgte skole har bemærkelsesværdigt gode resultater i GCSE-prøverne¹, gode lærere i alle fag og gode betingelser både for de fysisk handicappede og for elever med svære indlæringsvanskeligheder. Skolen fremstår således som et bevis på, at den inkluderende undervisning giver gode resultater på en række områder og imødeser alle elevers behov.*

Denne undersøgelse omhandler elever på de ældste klassetrin i den obligatoriske undervisning, dvs. elever i alderen 11-14 år. I den foregående undersøgelse var målgruppen de yngre elever, i aldersgruppen 7-11 år.

¹ GCSE=General Certificate of Secondary Education, svarer til studentereksamen og giver adgang til at studere ved et universitet.



Undersøgelsen af praksis i klasseværelset har vist, at de faktorer, som har betydning for effekten af den inkluderende undervisning, kan inddeles i syv hovedgrupper:

Undervisningssamarbejde

Læreren har behov for støtte fra kolleger på skolen såvel som fagfolk uden for skolen og skal kunne samarbejde med begge grupper.

Elevsamarbejde

Elevsamarbejde er effektivt i forbindelse med elevens kognitive og socialt/emotionelle læring og udvikling. Elever, som hjælper hinanden, har stor gavn af at være sammen om undervisningen, især når den foregår i fleksible og velovervejede sammensatte grupper.

Problemløsning gennem samarbejde


En systemisk tilgang til de problemer, der måtte opstå med elevens opførsel i klassen, er et effektivt redskab til at begrænse forekomsten og intensiteten af forstyrrelser. De lærere, som arbejder med at inkludere elever med sociale og adfærdsmæssige problemer, kan især drage fordel af at samarbejde om dette. Klare regler og grænser, som er defineret sammen med eleverne, har vist sig at være effektivt, lige som det naturligvis er væsentligt, at eleverne er i besiddelse af den rette motivation.

Fleksibel gruppesammensætning

En fleksibel gruppesammensætning og en mere differentieret tilgang til undervisningen er nødvendige og effektive tiltag for at kunne håndtere elevernes forskelligheder.

Individuel planlægning

De nævnte foranstaltninger bør indgå i en overordnet sammenhæng, hvor undervisningen er baseret på vurdering og evaluering, forventninger og direkte vejledning og feedback. Alle elever, herunder også elever med særlige undervisningsmæssige behov, gør fremskridt, hvis arbejdet overvåges, vurderes, planlæg-



ges og evalueres systematisk. Læseplaner bør tilpasses individuelle behov, og gennem individuelle undervisningsplaner kan der tilbydes supplerende støtte og vejledning. Den individuelle undervisningsplan skal kunne indgå i elevens normale læseplan.

Hjemklasseområder

På nogle skoler er der sket store ændringer i undervisningsformerne: der er oprettet hjemmeklasser, hvor eleverne er sammen i et fællesområde, hvor 2-3 klasseværelser er tilknyttet og hvor næsten al undervisningen foregår. Et lille team af lærere står for undervisningen i hjemmeklasserne.

Alternativ læring

Der er i de senere år udviklet flere modeller for *læringsstrategier* i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov i undervisningen. De har til formål at give eleverne de rette redskaber til at lære og at løse opgaver. Eleven bliver i højere grad ansvarlig for sin egen læring, hvilket også gavner inklusionen på de ældste klassetrin.

1 INDLEDNING

Specialundervisningen på de ældste klassetrin i den obligatoriske undervisning er et komplekst område, og flere undersøgelser (bl.a. European Agency's undersøgelser om specialundervisning i Europa, 1998 og 2003) viser da også, at mens inklusionen generelt lykkes uden de store problemer på de yngre klassetrin, så begynder problemerne at opstå, når eleverne kommer op i de ældre klasser. En højere grad af specialisering i de enkelte fag samt de organisatoriske ændringer, der ofte finder sted i de ældre klasser, kan være medvirkende årsager til dette. Desuden mærkes forskellene mellem elever med særlige behov og deres klassekammerater ofte tydeligere, jo ældre eleverne bliver. I mange lande bliver eleverne på de ældre klassetrin også opdelt i forskellige grupper på baggrund af deres præstationer og kunnen.

Litteraturundersøgelse, Sverige: *Man ser betydeligt større forskelle blandt de ældre elever end de yngre (...) Dette har ikke noget med diagnosticering eller mobilitet at gøre, men har snarere forbindelse med skolens aktiviteter og organisation.*

Litteraturundersøgelse, Schweiz: *Overgangen fra en i de fleste tilfælde helhedsorienteret undervisning på de yngre klassetrin og til en mere segregeret undervisning i de ældre klasser kan ses som tidspunktet, hvor eleverne foretager et valg, som får afgørende betydning for deres videre skoleforløb. Opdelingen i grupper, som finder sted, når eleven kommer op i de ældre klasser, får betydning for den resterende skoletid. Elever med særlige behov kan ikke bare "efterlade bagagen" fra de yngre klassetrin - den bringes med videre ind i dette skarpt opdelt system.*

På de ældste klassetrin begynder betydningen af de resultater, der kommer ud af undervisningen, at slå igennem. Der stilles større krav til systemets kapacitet til at forbedre det akademiske output, hvilket kan være medvirkende årsag til, at nogle af

eleverne med særlige behov anbringes i specialskoler og –klasser.

Litteraturundersøgelse, Spanien: *Undervisningen på de ældste klassetrin er i dag præget af et usædvanligt højt akademisk niveau i læseplanerne, målrettet en ensartet gruppe af elever, hvilket gør det vanskeligt at tilpasse læseplanerne til dem, som tydeligvis falder udenfor denne gruppe.*

Det kan naturligvis ikke overraske nogen, at samfundet generelt efterspørger en større indsats for at forbedre resultaterne af de investeringer, der foretages i undervisning og uddannelse. Området er blevet markedsorienteret, og forældrene er blevet kunder. Skolerne skal stå til regnskab for deres resultater og der er en øget tendens til at bedømme dem på grundlag af det akademiske output, de er i stand til at fremvise. Denne udvikling er farlig for de særligt udsatte elever. Ønsket om bedre akademiske output og ønsket om at inkludere elever med særlige behov kan siges at udelukke hinanden. Undersøgelsen her viser dog, at det ikke behøver at være sådan:

Casestudie, Storbritannien: *Skolelederen kommenterede den udvikling der var sket, siden skolen begyndte at arbejde hen imod inklusion, både i specialundervisningen, hvor man var blevet rigtig gode til at imødesee elevernes mange forskellige behov, og med de faglige resultater. Skolen havde formået at tage hånd om udviklingen af disse to modsætningsfyldte områder på en god måde. Ti måneder forud for besøget havde skolen haft besøg af det britiske evalueringsinstitut, Office for Standards in Education (OFSTED), som kører et nationalt program for evaluering af alle engelske folkeskoler. Rapporten fra OFSTED var meget positiv, og skolen blev evalueret som "god". Af rapporten fremgår det bl.a., at "skolen er med rette stolt af sit inkluderende og multikulturelle moral-kodeks, som fastsætter høje standarder for eleverne og frembringer et miljø, hvor gensidig omsorg er i højsædet. Forholdet mellem ledelse, personale og*


elever er rigtig godt, og skolen ledes med engagement og hæderlighed. Den giver god valuta for pengene."

Det ses af en del af de forrige undersøgelser fra European Agency, at de fleste lande anser inklusion af elever på de ældste klassetrin som et område, der skal tages fat på. Der er især problemer med utilstrækkelig læreruddannelse og en mindre positiv holdning blandt lærerne. Særligt holdningen blandt lærere er af stor betydning for inklusion. Lærers holdning er i høj grad præget af vedkommendes erfaring, især med elever med særlige behov. Kvaliteten i læreruddannelsen, omfanget og beskaffenheden af de støtteformer, der er til rådighed, og øvrige faktorer som f.eks. klassekvotient og arbejdets omfang spiller også ind.

Litteraturundersøgelse, Østrig: (...) *En positiv holdning, både fra lærernes og skoledistrikternes side, er drivkraften bag en vellykket inklusion, uanset hvilken model, man anvender. Nye tiltag til fremme af inklusion kan endda medføre, at man finder en løsning på nogle af de problemer, skolen ellers slås med (f.eks. kan der være for få timer til rådighed til kontrolforanstaltninger, dårligt eller mangelfuldt udstyr i lokalerne, for mange lærere i et lærerteam osv.).*

Lærere på de ældste klassetrin er øjensynligt knap så villige til at inkludere elever med særlige behov i klassen. Arbejdet med disse elever og deres behov kræver nemlig en høj grad af interesse og indfølelse.

Casestudie, Holland: *(Her er tale om en 12-årig dreng med Asperger's syndrom). En lærer konstaterede, at drengen ikke havde lavet alt sit hjemmearbejde. Drengens vejleder spurgte ham hvorfor og fandt ud af, at der ikke var plads i hans lektiebog til, at han kunne skrive alle de lektier, han havde for, på én linje. Han ville ikke bruge de andre linjer i bogen, da han ville have en linje til hvert fag. Det var heller ikke alle fejl, han havde fået rettet i timerne,*



simpelthen fordi der ikke var plads nok i bogen til at skrive rettelserne. Vejlederen foreslog drengen at skrive lektier til de forskellige timer i højre side af bogen og så skrive rettelser i venstre side. Drengen syntes, det var en god løsning, for der var orden i sådan et system, og tingene var adskilt, hvilket var meget vigtigt for ham.

Disse og lignende situationer, der handler om inklusion på de ældste klassetrin vil blive gennemgået nærmere i denne undersøgelse.

2 STRUKTUR, MÅLSÆTNINGER OG METODOLOGI

Struktur


Den overordnede strukturelle tilgang til projektet er den samme som i den første undersøgelse om eleverne på de yngre klassetrin. Fokus var effektiv praksis i klasseværelset i en inkluderende undervisning. Der er taget udgangspunkt i, at beskaffenheden af den inkluderende undervisning hovedsageligt afhænger af læreren. Læreren aktiviteter er bestemt af vedkommendes uddannelse, erfaring, holdninger og overbevisning, men også af klassens og skolens hele situation samt af eksterne faktorer (lokale og regionale foranstaltninger, politikker, finansiering osv.).

***Litteraturundersøgelse, Spanien:** Det fremgår tydeligt, at elevernes læringsproblemer ikke alene skyldes deres egne vanskeligheder med at lære, men også den måde, hvorpå undervisningen er organiseret. Forståelsen for elevernes læringsproblemer er direkte forbundet hermed.*

***Litteraturundersøgelse, Storbritannien:** Selv om casestudierne viste, at der er forskellige opfattelser af begrebet inklusion og også forskellige forventninger til resultaterne og processen, så er der overordnet enighed om, at hvis inklusion skal virke i praksis, er det nødvendigt med en gennemgribende skolereform, afskaffelse af begrebet "kompenserende undervisning", som vi kender det i dag, og en videre udvikling af læseplanen, både i form og indhold.*

På de ældste klassetrin kan det at arbejde hen imod inklusion være en endnu større udfordring end i de yngre klasser, idet organiseringen af undervisningen er mere fagspecifik, og eleverne flytter hele tiden rundt mellem forskellige klasseværelser, og det kan naturligvis forstyrre den sociale kontinuitet.

***Litteraturundersøgelse, Østrig:** Differentiering af undervisningen kræver adskillelse af klasserne, da*



børnene jo så ikke undervises sammen med deres vante gruppe hele tiden. De flytter rundt i forskellige lokaler og har lektioner fælles med elever fra f.eks. parallelklassen. Det er på mange måder en ulempe for de elever, som har særlige behov og måske netop har brug for en slags social kontinuitet, som jo ikke kan sikres her.

I mange lande stiller organiseringen af undervisningen på de ældste klassetrin meget store krav til elever med særlige behov, og det vil derfor være nyttigt at undersøge nogle af de strategier, man har iværksat for at løse problemet.

Skoler og lærere praktiserer inklusion på forskellige måder, og derfor skulle undersøgelsen beskrive disse forskellige tilgange til en inkluderende undervisning og gøre informationen tilgængelig for et bredere publikum.

For at kunne gøre det skulle der formuleres en række centrale spørgsmål, hvoraf det vigtigste var: *hvordan håndteres elevernes forskelligheder i klassen?* - og i relation til dette: *hvilke betingelser skal være til stede, for at disse forskelligheder kan håndteres med et godt resultat?*

Omdrejningspunktet for undersøgelsen har været lærernes arbejde. Det kan dog konstateres, at læreren især får sin erfaring gennem nøglepersoner i sine næromgivelser, dvs. skolelederen, kolleger og andre fagfolk i og omkring skolen. Hele denne gruppe udgør således undersøgelsens primære målgruppe.

Målsætninger

Den vigtigste opgave var således at formidle viden til nøglepersoner om *strategier til håndtering af forskelligheder* i klassen og i skolen og om *betingelser*, som skal være til stede, for at disse strategier kan iværksættes med et positivt resultat. Derfor er det vigtigt først og fremmest at forstå, *hvad* der virker i den inkluderende undervisning. Herefter at finde ud af, *hvordan* den inkluderende undervisning fungerer samt *hvorfor* den fungerer (hvilke betingelser er til stede, som forudsætter et godt resultat?)



Metodologi

Projektet er sammensat af forskellige typer aktiviteter. Som et første led i undersøgelsen er der ud fra litteraturgennemgangen udarbejdet en rapport med beskrivelser af forskellige modeller og forhold, som skal være til stede, for at modellerne kan anvendes med gode resultater. Metodologien såvel som resultaterne fra litteraturgennemgangen er grundigt beskrevet i publikationen *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*, som findes elektronisk og kan downloades gratis fra European Agency's websted (Middelfart, 2004: www.european-agency.org). På dette trin i undersøgelsen afdækkes, *hvad* der virker i den inkluderende undervisning.

Anden fase, casestudierne, fokuserede på spørgsmålene: *hvordan virker inklusion og hvad skal der til for at den virker?* Eksempler på god praksis (casestudier) fra agenturets medlemslande blev analyseret og beskrevet. Der blev sat fokus på praksis i klassen og undervisningsprogrammer. Vilkår og sammenhænge i forbindelse med en inkluderende undervisning skulle også undersøges, herunder især de betingelser, som blev anset som en forudsætning for at kunne gennemføre den med et positivt resultat. I beskrivelserne blev inddraget forskellige aspekter: læreren (viden, erfaringer, holdninger og motivation, som kræves hos ham eller hende), klassen, skolen, skolens personale og organisation, rådgivningssystemet, økonomiske og politiske aspekter osv.

Tredje og sidste fase bestod af en række studiebesøg med deltagelse af eksperter, som har analyseret og evalueret eksempler med henblik på at afgrænse de vigtigste kendetegn på god praksis. Besøg på forskellige skoler, som praktiserer inkluderende undervisning, samt diskussioner blandt de deltagende eksperter har resulteret i en bredere og mere kvalitativ forståelse af spørgsmålene om, hvad der virker samt hvordan og hvorfor det virker. Studiebesøgene blev gennemført i Luxembourg, Norge, Spanien, Sverige og Storbritannien (England) i sommeren 2003.

Resultaterne er vist på forskellig måde: ved litteraturgennemgange (både nationale og internationale), beskrivelser (casestudier) fra de 14 lande og endelig gennem referater fra



studiebesøgene. Man har herigennem fået en helhedspræget tilgang til emnet, ved både at inddrage forskning og den daglige praksis i klasseværelset som basis for undersøgelsen.

I det følgende kapitel gives en oversigt over praksis for den inkluderende undervisning af elever på de ældste klassetrin. De vigtigste forudsætninger for at kunne gennemføre den beskrives i rapportens sidste kapitel.

3 EFFEKTIV PRAKSIS

Dét at kunne håndtere elevernes forskelligheder på en måde, som giver alle et godt udbytte, udgør én af de største udfordringer rundt om i europæiske skoler og klasser. Inkluderende undervisning kan gennemføres på forskellige måder og niveauer, men i den sidste ende er det lærerteamet, som skal håndtere den stadig større mangfoldighed af behov hos eleverne, og som skal sørge for, at læseplanen udformes eller tilpasses på en måde, der tilgodeser behovene hos dem alle.

***Litteraturundersøgelse, Spanien:** Ønsker skolerne virkelig at tage hensyn til elevernes forskelligheder, bliver de nødt til at arbejde mere helhedsorienteret, dvs. også inddrage faktorer som skolens organisation og hele arbejdsindsats, koordineringen og samarbejdet blandt lærerne, samarbejdet med de lokale myndigheder, anvendelsen af ressourcer og praksis i undervisningen.*

Undersøgelsen afslører mindst syv slags faktorer, hvis tilstedeværelse har en positiv indvirkning på en inkluderende undervisning. Nogle af disse faktorer blev også fundet virkningsfulde i undersøgelsen om elever på de yngste klassetrin - nemlig et godt undervisningssamarbejde, et godt elevsamarbejde, problemløsning gennem samarbejde, fleksibilitet i sammensætningen af elevgrupper og betydningen af den individuelle planlægning. Tilstedeværelsen af yderligere to faktorer ser ud til at være særligt relevante for de ældste klassetrin, nemlig hjemklasseområder og alternative læringsstrategier.

I det følgende uddybes de syv faktorer og deres betydning nærmere og eksemplificeres ved en række citater fra udvekslingsbesøgene, casestudierne og litteraturgennemgangen.

(i) Undervisningssamarbejde

Lærere skal samarbejde med kolleger og har brug for

praktisk og fleksibel støtte fra dem. Elever med særlige behov har ofte brug for en bestemt form for støtte, som læreren ikke kan yde vedkommende i det daglige. Det er her, at andre lærere og støttepersonale kommer ind i billedet, og her kræves både fleksibilitet, god planlægning og samarbejde i undervisningen.

Inkluderende undervisning ser ud til at fremmes af flere faktorer, som kan grupperes under overskriften undervisningssamarbejde. Undervisningssamarbejde refererer til alle former for samarbejde mellem klasselæreren og en assistent, en kollega eller andre fagfolk. Eleven behøver ikke at komme væk fra klassen for at få den nødvendige støtte - den kan gives i klassen. Det styrker elevens følelse af samhørighed med sine kammerater og giver selvtilliden et løft, hvilket jo i sig selv er stærkt motiverende for elevens læring.

Et godt undervisningssamarbejde afhjælper også de problemer, der eventuelt opstår som følge af arbejdets beskaffenhed, som gør, at læreren ofte arbejder meget selvstændigt og isoleret fra sine kolleger. Undervisningssamarbejdet styrker muligheden for at lære af hinandens måde at håndtere tingene på og selv at give feed-back. Undervisningssamarbejde har derfor en positiv indvirkning, ikke blot på elevens kognitive og emotionelle udvikling, men også for lærernes vedkommende er undervisningssamarbejdet væsentligt. En stor del af de nationale casestudier taler da også om lærernes interesse i at lære af hinanden.

Casestudie, Irland: Skolen har et støtteteam bestående af skoleinspektøren, viceinspektøren, vejlederne, støtte- og hjælpelærere samt en kontaktperson mellem hjem, skole og de lokale myndigheder. Hver uge holder teamet et møde for at diskutere behovene hos de elever på skolen, som har adfærdsmæssige problemer og/eller indlæringsproblemer, og hvordan de imødeses på den bedst mulige måde.

Casestudie, Østrig: Teamwork kræver ekstra ressourcer i form af kommunikation og håndtering af konflikter, uddelegering af opgaver og konsultation med alle parter. Det er et tidskrævende arbejde, men teamwork og team-undervisning giver på den anden side alle involverede et virkelig positivt udbytte. Behovet for at arbejde tættere sammen end blot som "almindelige lærere i undervisningen på de ældste klassetrin" var den afgørende faktor, som gav os lyst til at påtage os opgaven. Teamwork og den medfølgende erfaringsudveksling er utroligt berigende for os alle.

Ekspertbesøg, Luxembourg: Lærerne lavede skriftlige observationer til brug for alle, som arbejder med en bestemt klasse. Det er en slags intern kommunikation mellem de lærere, som kender til elevernes adfærdsmæssige og/eller indlæringsmæssige vanskeligheder, og de øvrige personer, som arbejder sammen med dem.

(ii) Elevsamarbejde

Elever, som hjælper hinanden får et stort udbytte af at lære sammen, særligt hvis de grupperes på en fleksibel og velovervejet måde.

Elevsamarbejde har vist sig at have en gavnlig virkning på elevernes kognitive og social/emotionelle læring og udvikling. Desuden er der ingen tegn på, at de mere velfungerende elever mister noget ved dette i form af udfordringer eller muligheder.

Der findes forskellige former for elevsamarbejde, men i de fleste tilfælde sammensætter læreren elever på forskellige faglige niveauer i par (eller i små hold à tre elever), hvor den ene elev vejleder den anden. Der byttes roller, så den svageste elev også kommer til at fungere som vejleder.

Elevsamarbejde har en markant positiv virkning på elevernes selvtillid og styrker samtidig de sociale relationer med gruppen. Alle elever får gavn af samarbejdet: eleven som har vejlederrollen husker informationen bedre og i længere tid, og eleven som modtager informationen føler sig mere på niveau med klassekammeraten, hvis faglige niveau ikke er så meget højere end hans eget.

Undersøgelsen viser også, at elevsamarbejdet ikke blot giver gode resultater for eleverne, men også er relativt let at gennemføre.

***Ekspertbesøg, Sverige:** Vi bemærkede, at eleverne ikke kun snakkede om deres opgaver i timerne, men også i pauserne. Samarbejdet med klassekammerater med særlige behov falder eleverne naturligt, og de udvikler en god indfølelse. De oplever at være sammen om at løse en fælles opgave, og de lærer at lytte til hinanden.*

International litteraturundersøgelse: Hver uge havde klassen elevsamarbejde af et kvarters varighed. Lærerne blev bedt om at sammensætte grupper af elever på forskellige faglige niveauer, med tre elever i hver gruppe. Eleverne prøvede alle roller, dvs. både som vejleder, modtager og observatør. Vejlederen skulle vælge et problem eller en opgave, som skulle løses af modtageren, og observatøren skulle fungere som social opbakning. Læreren udarbejdede procedurer til støtte for grupperne.

(iii) Problemløsning gennem samarbejde

Problemløsning gennem samarbejde betyder, at der anlægges en systemisk tilgang til problemerne med en uønsket opførsel i klassen. Der fastsættes helt klare regler og grænser, som er defineret i samarbejde med eleverne. Dette (sammen med en god motivation) har vist sig at have en positiv indvirkning på elevernes opførsel.

De nationale rapporter og den internationale litteraturundersøgelse viser, at problemløsning gennem samarbejde er et effektivt redskab til at nedbringe forekomsten og intensiteten af forstyrrelser i timerne.

Reglerne udarbejdes i samarbejde med hele klassen og skal være synlige i klasseværelset. Nogle af casestudierne nævner, at klassens regler er opstillet i en kontrakt, som eleverne skal underskrive. Der er forskellige måder at udarbejde klasseregler på, men casestudierne viser et gennemgående behov for, at der holdes et møde om dette emne ved begyndelsen af skoleåret. Forældrene skal også informeres om klasseregler og faktorer, som har betydning for, hvorvidt de overholdes eller ej.

Ekspertbesøg, Luxembourg: Udarbejdelse af en klassekontrakt: Lærere og elever diskuterer og bliver enige om et sæt à 10 klasseregler. Alle skal naturligvis overholde dem og indordne sig herunder. Formålet med at lave klassekontrakten var at finde en problemløsning gennem samarbejde.

Ekspertbesøg, Storbritannien: Man udarbejdede en politik, der fulgte princippet om lige muligheder for alle, og reglerne herfor blev slået op i klasseværelserne, så de var synlige for alle. Man lavede også en fælles adfærdskodeks og underviste eleverne i god opførsel og trivsel for at sikre, at den blev overholdt. Der blev holdt skolemøder som en slags platform for feedback på elevernes opførsel. Skolens og klassens regler blev diskuteret med eleverne. Forældrene blev også inddraget for at støtte deres børn i at overholde skolens adfærdskodeks. Forældrene skulle skrive under på ordningen, som blev udarbejdet for hvert skoleår.

Casestudie, Tyskland: I slutningen af hver uge afholdes de såkaldte fredagsmøder eller klasse-møder. Her diskuteres ugens begivenheder, eventuelle problemer tages op, og man prøver i fællesskab at finde en løsning. Både lærere og elever kan komme med kritik, men også med ros og

fortællinger om succesoplevelser i løbet af skole-
ugen.

(iv) Fleksibel gruppesammensætning

En fleksibel gruppesammensætning betyder, at elever i samme aldersgruppe, men med forskellige faglige færdigheder, sættes sammen i en gruppe. Formålet med disse grupper af elever med forskellige færdigheder er at undgå selektion og at respektere elevernes naturlige forskelligheder.

En fleksibel gruppesammensætning og en mere differentieret tilgang til undervisningen er nødvendige og effektive tiltag i bestræbelserne på at håndtere forskelligheder i klassen. Det forstærker princippet om, at alle elever er lige, og at inddeling efter færdigheder i de ældste klasser blot bidrager til en yderligere marginalisering af elever med særlige behov. Denne måde at organisere undervisningen på giver nogle helt tydelige fordele på det kognitive og især det emotionelle og det sociale plan. Den er også med til at mindske den ellers voksende afstand mellem eleverne med særlige behov og deres klassekammerater. Derudover udvikler både lærere og elever mere positive holdninger over for eleverne med særlige behov.

Disse observationer er af stor betydning, set i lyset af landenes udtrykte behov i forbindelse med håndteringen af forskelligheder i klassen.

Ekspertbesøg, Norge: Eleverne grupperes på forskellig måde og af forskellige årsager, alt efter hvad der sker i skolen eller hvilke målsætninger man forsøger at opnå. Først inddeles alle skolens elever i aldersgrupper, hvorefter hver gruppe opdeles i to klasser, som arbejder tæt sammen. I løbet af timerne dannes der så grupper, som vokser efterhånden - man starter med to elever i hver gruppe og slutter med, at hele klassen danner én stor gruppe.

Casestudie, Østrig: Eleverne arbejder en tredjedel af tiden med individuelle ugeplaner. Fag som biologi og geografi er hovedsageligt projektorienterede, og der arbejdes af og til tværfagligt i disse fag. Der arbejdes mest to og to og i grupper. I tysk, matematik og engelsk bliver eleverne ikke delt i tre niveauer og anbragt i tre forskellige klasseværelser, som det ellers er normalt. Det meste af tiden arbejder de sammen om et emne, hvor der tages hensyn til den enkeltes færdigheder. Alle er samlet i ét klasseværelse.

(v) Individuel planlægning

Individuel planlægning omfatter individuelle kontrolforanstaltninger, vurderinger og evalueringer samt passende høje krav/forventninger til den enkelte elev. Alle elever modtager undervisning i henhold til en standardlæseplan, som så i mange tilfælde skal tilpasses, ikke blot til elever med særlige behov, men til alle elever. For elever med særlige behov sker denne tilpasning i de fleste lande ved hjælp af individuelle undervisningsplaner.

Casestudierne fremhæver kontrolforanstaltninger, vurdering og evaluering samt passende høje forventninger/krav til eleverne som værende effektive tiltag i en individuel planlægning af undervisningen. Disse tiltag skal selvfølgelig tilbydes alle elever, men vil nok især være nyttige for elever med særlige behov. De er også med til at mindske forskellene mellem elever med og uden særlige behov. Eksemplerne på god praksis viser, hvor vigtigt det er, at den individuelle undervisningsplan er tilrettelagt, så den uden problemer kan passes ind i elevens normale læseplan.

Casestudie, Spanien: Vi bruger elevens normale læseplan som udgangspunkt og tilføjer den de ændringer, der er nødvendige. Men vi lader eleven deltage i den generelle undervisning i videst muligt

omfang, for det er vigtigt, at han/hun føler sig integreret i skolen. Det er af afgørende betydning, at eleven er helt integreret i sin normale gruppe. For at dette kan lade sig gøre, skal vedkommende opmuntres så meget som muligt til at deltage i gruppens løbende aktiviteter. Mindst tre grundlæggende fag og valgfag skal foregå sammen med resten af klassen.

Casestudie, Island: Selv om eleven tilbringer det meste af tiden sammen med sine klassekammerater, foregår en stor del af undervisningen alligevel som individuel undervisning og læring. Eleven arbejder mest med egne opgaver eller projekter i sprogfagene og i de musiske fag samt i islandsk og matematik. Opgaverne i klassen er differentierede, både i matematik og i sprogfagene. Elevens undervisningsmateriale er tilpassede hendes behov.

(vi) Hjemklasseområder

Systemet med undervisning i hjemklasseområder indebærer en markant ændring af undervisningsformen. Eleverne er sammen i et fællesområde, hvor 2-3 klasseværelser er tilknyttet og hvor næsten al undervisningen foregår. Et lille team af lærere står for undervisningen i hjemmeklasserne.

Som tidligere nævnt bliver de enkelte fag mere specialiserede på de ældste klassetrin, og timerne organiseres ofte anderledes end i de yngre klasser. Det kan medføre store problemer for elever med særlige behov. Casestudierne afslører flere forskellige måder at håndtere disse problemer på, og én af dem er undervisning i de såkaldte hjemklasseområder: eleverne undervises i vante omgivelser i nogle få klasseværelser, og en lille gruppe af lærere har en fælles opgave i at sørge for, at undervisningen dækker næsten alle fag. Dette kan især for elever med særlige behov have stor betydning for deres følelse af at "høre til" i et bestemt fællesskab. Undervisningen foregår i et stabilt og kontinuerligt miljø, og man undgår opdelingen af

elever efter evner. Desuden motiveres lærerne til at samarbejde og har mulighed for at udnytte hinandens færdigheder og dermed forbedre egne ditto.

Casestudie, Sverige: Skolen har ca. 55 lærere ansat, som arbejder i grupper à 10-12 personer. Hver gruppe har ansvaret for fire eller fem klasser. Hver gruppe er økonomisk selvstyrende og har sin egen uddannelsesmæssige platform - en konkret plan for skolens vision. Det betyder, at arbejds-metoder, skemaplanlægning (...) og efteruddannelse for lærerne kan tilrettelægges på forskellige måder i de forskellige grupper og blandt eleverne. Eleverne er sammensat i forskellige aldersgrupper, og der er to lærere til at undervise i de fleste teoretiske fag. Lærerne underviser også i fag, som ikke er deres hovedfag. Ændringen af antallet af lærere i klassen skyldes - med rektors ord - "at vi gerne ville væk fra den rå atmosfære og konflikterne, som var fremherskende både mellem lærere og elever og mellem eleverne indbyrdes. Vi følte, der måtte være en anden måde at arbejde på. Man måtte kunne skabe et sikrere miljø for alle ved at lade den samme lærer tilbringe så megen tid som muligt med klassen". Det medførte så, at nogle af lærerne kom til at undervise i fag, de ikke var uddannede i, men resultaterne var positive: "Først og fremmest fordi lærerne også er interesserede i fag, som de ikke er uddannede til at undervise i, men også fordi de får en mentor, som har uddannelsen og erfaringen inden for disse fag, og som vejleder læreren gennem undervisningsforløbet."

Ekspertbesøg, Norge: Skolen lægger vægt på, at hvert klassetrin skal udgøre en fysisk, social og akademisk enhed, og eleverne skal føle sig godt hjemme i klassen. Hvert klassetrin har et lærerteam tilknyttet, bestående af to-tre klasselærere, en specialpædagog, hjælpe- eller faglærer samt en socialpædagog og/eller -assistent. Lærerteamet deler kontor, kender hver enkelt elev og deler

ansvaret for det enkelte klassetrin. Alle i teamet støtter hinanden, samarbejder om planlægningen af arbejdet og med forældrene.

Casestudie, Luxembourg: Klassen skal så vidt muligt bestå af den samme gruppe af elever i tre år. Der er et begrænset antal lærere i hver klasse, og hver lærer underviser i flere fag. Der er så få lærere per klasse som muligt, da det sikrer en god atmosfære og samhørighed. En fast lærerstab dækker undervisningen gennem tre år for at styrke gruppen og skabe et godt forhold mellem elever og lærere. Klasseværelset er indrettet meget hjemligt, så det virker beroligende på eleverne.

Ekspertbesøg, Sverige: Skolen anvender to-lærermodellen - hver klasse har to lærere, som for det meste underviser samtidigt. De underviser i næsten alle fag, selv om de naturligvis ikke er fagligt uddannede i dem alle. Udover den fælles undervisning skal lærerne også observere hver enkelt elev, udarbejde vurderinger på ham eller hende, hvis det skønnes nødvendigt, og efterfølgende udarbejde forslag til iværksættelse af støtteforanstaltninger i undervisningen. Lærerne har derfor altid en kollega at støtte sig til i planlægningen af en sådan procedure og de aktiviteter, der skal iværksættes, og til at give feedback og fungere som faglig sparringspartner i observeringen, evalueringen og vurderingen af eleverne.

Litteraturundersøgelse, Østrig: De vigtigste betingelser for et godt samarbejde er små teams, som er lette at administrere, også selv om lærerne ikke har formel kompetence til at undervise i alle fag, samt at lærerne har en positiv holdning - at de kan og vil samarbejde.

Litteraturundersøgelse, Norge: Det er afgørende, at alle elever har gode relationer og en følelse af fællesskab, deltagelse og indflydelse. De skal føle, at

de har gode betingelser for samarbejde, så de på den måde bidrager til udviklingen af god praksis i klasseværelset.

(vii) Alternative læringsstrategier


Alternative læringsstrategier har til formål at give eleverne de rette redskaber til at lære og til at løse problemer. Det vil bevirke, at eleven i højere grad bliver ansvarlig for sin egen læring.

Der er i de senere år udviklet flere modeller for *læringsstrategier* i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov i undervisningen. Eleven lærer ikke kun forskellige strategier at kende, men også at anvende de rette strategier i de rette sammenhænge. De deltagende lande anfører, at hvis eleven selv har en større del af ansvaret for sin egen læring, får man også et større udbytte af den inkluderende undervisning på de ældste klassetrin. Landene rapporterer om positive resultater i de tilfælde, hvor eleven føler sig ansvarlig for sin egen læring.

Ekspertbesøg, Sverige: *Eleverne styrer deres egen læringsproces. De planlægger selv deres arbejdstid, de vælger målsætninger og niveauer og finder ud af, hvordan de vil nå målene (...) Skemaplanlægningen er også et eksempel på elevernes ansvarlighed - mødetidspunkterne er fastsat med en halv times interval, således at man kan vælge at møde indtil en halv time senere og så blive længere efter timen.*

Casestudie, Island: *Skolen lægger stor vægt på et godt læringsmiljø og anvendelsen af flere forskellige undervisningsmetoder. Det er vigtigt for lærerne at have et godt forhold til eleverne og at få dem til at føle sig ansvarlige og uafhængige i deres adfærd.*

Casestudie, Sverige: *Eleverne har haft sværest ved at lære at stille spørgsmål og bede om hjælp, hvilket*



de ikke har erfaring med fra tidligere. Her, hvor ansvaret for læringen er lagt mere over på den enkelte elev, er det vigtigt, at man kan spørge og bede om hjælp. Men som læreren siger, "eleverne er begyndt at forstå, at de er her for at lære, at lærerne er her for at hjælpe dem, og at de derfor skal bede om denne hjælp".

Her er vist en række eksempler på effektive tiltag i de ældste klasser, som fremmer den inkluderende undervisning med læseplaner, som kan anvendes af alle elever. Det skal understreges, at der findes flere måder, hvorpå dette kan opnås, men vore casestudier har vist, at en kombination af de beskrevne tiltag er meget effektivt. I det følgende ses på betingelserne for at kunne iværksætte disse tiltag.

4 BETINGELSER FOR INKLUSION

Formålet med denne undersøgelse er at finde og afgrænse de faktorer, som ser ud til at have en positiv virkning på en inkluderende undervisning på de ældste klassetrin. Men en række betingelser for det gode resultat skal også være opfyldt. Litteraturen såvel som casestudier og diskussioner blandt de deltagende eksperter viser dette tydeligt. I det følgende beskrives disse betingelser nærmere.

Læreren

Der skal udvikles positive lærerholdninger:

Litteraturundersøgelse, Spanien: (...) Nogle lærere er for hurtige til at vurdere, at en elev skal "segregeres" - de er hurtige til at overlade en elev til hjælpelæreren (...) de sætter hurtigt eleven i bås som "speciel" (...) de konkluderer, at "det skal andre "specialister" tage sig af..."

Der skal skabes en følelse af samhørighed:

Ekspertbesøg, Luxembourg: Lærerne behandlede eleverne med særlige behov med respekt og så dem som hele mennesker med deres egen unikke historie og identitet. De forsøgte at give eleverne et tilhørsforhold, både til skolen og det omgivende samfund, hvormed eleven fik større selvtillid. Der blev hele tiden iværksat positive interaktioner mellem eleverne i klassen (læreren indbefattet) for at opbygge deres selvtillid.

Litteraturundersøgelse, Schweiz: Følelsen af fællesskab fremhæves i klassen (udbredt brug af "vi"), hvilket fremmer elevernes sociale integration. Herudover skal der være tilstrækkelige opgaver, hvor eleverne virkelig kan arbejde, opleve og lære sammen - for megen adskillelse og individuelt arbejde gør det umuligt at fremme fællesskabet.

Der skal være tilstrækkelige pædagogiske kvalifikationer og tid til rådighed:

Casestudie, Norge: Der skal tages hensyn til elevernes faglige og sociale færdigheder, og arbejdet skal baseres ud fra disse - derfor skal vi også give lærerne lov til at udvikle deres egne færdigheder. Så vi har tilbudt dem kurser i (...) forebyggelse af læse- og skrivevanskeligheder. Herudover planlægger vi at tilbyde et kursus om adfærdsvanskeligheder, så de er bedre klædt på til at håndtere disse. Vi er også opmærksomme på at give lærerne tilstrækkelig tid til at tænke tingene igennem og diskutere fælles problemer og oplevelser med kolleger.

Litteraturundersøgelse, Frankrig: Uddannelse og viden er de væsentligste forudsætninger for, at den inkluderende undervisning kan gennemføres med positive resultater. Uddannelse og erfaringsudveksling mellem lærere, terapeuter, forældre og elever er en forudsætning for integration (...) Viden i form af kendskab til udfordringerne ved integration, de forskellige typer af handicap og deres indflydelse på læringen er en forudsætning for at kunne eliminere de sædvanlige forbehold, når et team modtager en eller flere unge med særlige behov. Denne viden er også afgørende for dynamikken og det personlige engagement i arbejdet.

Skolen

Skolen skal anlægge et helhedsperspektiv:

Casestudie, Storbritannien: I de yngste klasser kan den enkelte klasselærer som regel gennemføre en inkluderende undervisning, der dækker hele læseplanen, men dette er ikke muligt på de ældste klassetrin, hvor der sker en specialisering af de enkelte fag, og hvor eleverne får flere forskellige lærere og flytter lokaler i henhold til undervisningen i de enkelte fag. Eleven får ikke opfyldt specifikke

behov, medmindre alle lærere yder en effektiv indsats for dette.

Litteraturundersøgelse, Spanien: *Hvis eleverne på de ældste klassetrin har en udpræget fælles ansvarfølelse, vil de også blive mødt med større forståelse. Et kollektivt ansvar for at arbejde med elevernes problemer virker bedre end den enkelte lærers personlige vilje til at yde en god indsats i sit eget fag.*

Der skal være fleksible støtteordninger:

Litteraturundersøgelse, Schweiz: *Teamundervisningen, som ydes i fællesskab af almindelige lærere og specialundervisningslærere har mange fordele. Eleven undervises i klassen og tages ikke ud for at modtage specialundervisning. De øvrige elever får også gavn af denne form for undervisning og lærer specialundervisningslæreren at kende. Lærerne har gavn af hinandens faglige ekspertise, hjælper hinanden i vanskelige situationer og har også personligt et godt udbytte af ordningen.*

Casestudie, Grækenland: *Samarbejdet mellem støttelæreren og klasselæreren blev hele tiden bedre. Der kom mere dynamik og flere positive reaktioner fra klassen. Klasselæreren var glad for at kunne udveksle tanker og idéer med støttelæreren omkring de anvendte metoder, hvilket gav et langt større udbytte i form af ændrede strategier og bedre indfølelse i relation til elevernes behov.*

Skolen skal have en god ledelse:

Ekspertbesøg, Storbritannien: *Skolens rektor er en fagligt dygtig og visionær leder, som bidrager væsentligt til at fastholde skolens høje moral. Han har været ansat længe og kender derfor skolen rigtig godt. Han begyndte som almindelig klasselærer og*

har derfor et godt kendskab til lærernes undervisningsforhold og til elevernes læringsmiljø.

Casestudie, Portugal: Skolebestyrelsen har stor autoritet, hvilket kan mærkes af alle. Alle regler for udviklingen af skolens arbejde fastsættes af skolens uddannelsesråd i henhold til skolens interne regler, og de følges nøje.

Eksterne forhold

Der skal være klare og gennemskuelige nationale politikker på området:

Casestudie, Island: RES (Reykjavik Education Service) har netop iværksat nye politikker på specialundervisningsområdet, som bygger på principperne om en inkluderende undervisning, hvor skolen skal være for alle, uanset behov. RES anbefaler alternative undervisningsmetoder, undervisningssamarbejde, differentieret undervisning for alle, opgaver og projekter på forskellige niveauer og individuelle læseplaner for elever med særlige behov.

Casestudie, Irland: Under de seneste regeringer i Irland har man indført en mere alsidig politik for undervisningen i secondary schools², i modsætning til resten af Europa, hvor man praktiserer en mere dobbeltsidig tilgang. Denne politik støtter optagelsen af alle elever i sekundærskoler og bestræber sig på at anvende en læseplan, som er rummelig nok til at kunne tilpasses elevernes evner og interesser.

Der skal være fleksible finansieringsordninger, som skal gavne inklusionsprocessen:

² Omfatter elever i samme aldersgruppe som på de ældste klassetrin i den danske Folkeskole, altså også eleverne i alderen 11-14 år. Mange europæiske lande opdeler eleverne i primary schools (svarende til de yngre klassetrin i Folkeskolen) og secondary schools.

Ekspertbesøg, Storbritannien: Skolen benytter sin ret til at bestemme, hvordan de tildelte finansielle ressourcer skal fordeles. Man tilgodeser de umiddelbare behov hos eleverne, for eksempel ved at prioritere ansættelse af ekstra lærerkræfter over vedligeholdelse af bygninger, reparationer og forbedret fysisk tilgængelighed.

Kommunens ledelse skal være visionær:

Ekspertbesøg, Norge: Faktorer, som især er vigtige for god praksis i skolens inkluderende undervisning er: Visionære lederkræfter, både i skolen og i kommunen, en fælles vision, tilgang og holdning til elever med særlige behov samt lokal såvel som national støtte fra de politiske beslutningstagere.

Casestudie, Danmark: Kommunen har vedtaget et udviklingsprogram for inklusion og børns udvikling og velfærd. Det vigtigste formål er at fastholde så mange børn og unge som muligt i det ordinære system (fritidsordninger, dagpleje, skoler), for herigennem at skabe de nødvendige rammer for deres udvikling og velfærd.

Der skal skabes et regionalt samarbejde:

Casestudie, Portugal: De særlige uddannelsesrådgivninger består af specialiserede støttelærere, psykologi- og vejledningscentre og sociale rådgivninger på undervisningsområdet. Der er et godt samarbejde mellem disse organer (f.eks. i forbindelse med elevens overgang fra de yngre til de ældre klassetrin, ved beskrivelse og diskussion af cases, udarbejdelse af individuelle undervisningsplaner og evaluering af eleverne).

Casestudie, Irland: Man regner med, at den nationale pædagogisk-psykologiske rådgivning NEPS (National Educational Psychological Service) vil spille en væsentlig rolle i udviklingen af et



omfattende system til identifikation og vejledning af elever med funktionsnedsættelser. NEPS lægger stor vægt på et tæt samarbejde med psykologiske såvel som andre rådgivninger, som er finansieret af de regionale sundhedsorganer.

5 KONKLUSION

På basis af en international litteraturundersøgelse, casestudier fra 14 europæiske lande, studiebesøg i fem forskellige lande og en lang række diskussioner blandt eksperter og nationale koordinatore fra European Agency har man udarbejdet en omfattende europæisk undersøgelse af den inkluderende undervisning i de ældste klasser i det obligatoriske skolesystem. Effektiv praksis i en inkluderende undervisning er blevet afdækket, analyseret, beskrevet og videreformidlet.

Undersøgelsen viser, at mange af de faktorer, som har en positiv virkning for den inkluderende undervisning på de yngste klassetrin - nemlig et godt undervisningssamarbejde, et godt elevsamarbejde, problemløsning gennem samarbejde, fleksibilitet i sammensætningen af elevgrupper og den individuelle planlægning - også virker på de ældste klassetrin. Herudover synes introduktionen af hjemklasseområder og omstruktureringen af læringsprocessen at være af afgørende betydning i de ældste klasser.

Casestudierne belyser effekten af hver enkelt faktor. En del af casestudierne viser dog også, at *kombinationen* af nogle af faktorerne er vigtig for en effektiv gennemførelse af en inkluderende undervisning i de ældste klasser.

Særligt systemet med hjemklasseområder - et område med to-tre klasselokaler, hvor en lille gruppe af lærere dækker undervisningen af alle fag på læseplanen, og hvor eleverne befinder sig i trygge og stabile omgivelser - ser ud til at være effektivt.

Undersøgelsen viser også eksempler på, at inklusionen på de ældste klassetrin virkelig er lykkedes: det ses i mange lande, at elever med indlæringsvanskeligheder og andre særlige behov i de ældste klasser har god nytte af undervisningen i det almindelige skolesystem.

Casestudie, Tyskland: Forældrenes engagement og vilje er hovedårsagen til, at N får undervisning i et inkluderende system. Var N blevet i skolen for

psykisk handicappede børn, ville hun ikke have fået tilstrækkeligt med udfordringer - det ville have været for let for en pige med hendes evner - hvilket ville have fået konsekvenser for hendes kognitive indlæring.

Litteraturundersøgelse, Spanien: Andre erfaringer viser, at hvis eleven inkluderes i en almindelig klasse og får en støtte, som er tilpasset hans eller hendes behov, og hvis støtten samtidig gives i klassen, øges elevens selvtillid og selvopfattelse, læringsprocessen optimeres og forholdet til klassekammeraterne forbedres.

Med hensyn til at håndtere forandringer i systemet i de ældste klasser har mange af de skoler, der er omtalt i casestudierne og rapporterne fra udvekslingsbesøg, gennemgået en række forandringer over en længere årrække. En del rapporter beskriver disse forandringer grundigt og er således værdifulde som informationsmateriale for alle skoler, som har intentioner om at praktisere inkluderende undervisning.

Casestudie, Storbritannien: Skolens informationsmateriale fra dens første skridt hen imod en inkluderende undervisning i henhold til skoleloven fra 1981 er udgivet i bogform af skolelederen og lederen af Learning Support³, som var på skolen i 1980'erne (Gilbert and Hart, 1990).

Formålet med denne undersøgelse har været at fremskaffe resultater og rejse debat om emner, som er af stor betydning både i skolerne, men også i lokalsamfundet og på nationalt plan. Resultaterne fra undersøgelsen viser, at der virkelig gennemføres inkluderende undervisning på de ældste klassetrin i de obligatoriske skolesystemer rundt om i Europa, og at der findes mange måder, hvorpå man kan tage de første skridt til at gennemføre inkluderende undervisning her. Rapporten har forhåbentlig virket som inspirationskilde og et

³ Learning Support Services: Centre til støtte og fremme af læring i Storbritannien



værktøj med nyttig viden om, hvad der kræves, for at den inkluderende undervisning skal komme elever med særlige behov til gode.



REFERENCER

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Redaktør) (1998). **Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs.** Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Redaktør) (2003). **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries.** Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

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

Gilbert, C. and Hart, M. (1990). **Towards Integration: special needs in an ordinary school.** London, Kogan Page.