


# **Inkluderande undervisning och goda exempel, del II**

**Sammanfattande Rapport**

**2005**

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



---

Denna rapport har producerats och publicerats av European Agency for Development in Special Needs Education.

Utdrag ur rapporten är tillåtna under förutsättning att tydlig källa anges.

Alla originalrapporter från länder som deltagit i studien, litteraturgenomgångar och rapporter från studiebesök finns tillgängliga på webbplatsen Inclusive Education and Classroom Practice, som du finner på [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Rapporten finns i anpassningsbart elektroniskt format och på 17 språk på [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Rapporten är en sammanfattning av projektet *Inkluderande Undervisning och Goda Exempel, del II* och har sammanställts på basis av bidrag från sakkunniga utsedda från de deltagande länderna och European Agency's nationella samordnare. Alla uppgifter för kontakter finns på projektets webbplats: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Redigering: Cor J.W. Meijer

**ISBN:** 87-91500-33-8

**2005**

### **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](mailto:secretariat@european-agency.org)

*Brysselkontor:*  
3, Avenue Palmerston  
BE-1000 Bryssel  
Belgien  
Tel: +32 2 280 33 59  
Fax: +32 2 280 17 88  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

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



## INNEHÅLL

<b>SAMMANFATTNING .....</b>	<b>4</b>
<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>7</b>
<b>2 RAMAR, MÅL OCH METOD .....</b>	<b>11</b>
Mål .....	12
Metod.....	13
<b>3 GODA EXEMPEL .....</b>	<b>15</b>
(i) Samarbetsinriktad undervisning .....	15
(ii) Samarbetsinriktat lärande.....	17
(iii) Gemensam problemlösning.....	18
(iv) Heterogena grupper .....	19
(v) Välstrukturerad undervisning.....	21
(vi) Hemvister .....	22
(vii) Alternativa lärandestrategier .....	24
<b>4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR INKLUDERING .....</b>	<b>26</b>
Lärare .....	26
Skola.....	27
Externa förhållanden .....	29
<b>5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT .....</b>	<b>31</b>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>33</b>



---

## SAMMANFATTNING

Projektet Inkluderande Undervisning och Goda Exempel, del II är en fortsättning på det projekt med samma namn som studerade inkluderande undervisning i den tidigare delen av grundskolan. Det nya projektet har samma ramar, mål och metoder, men riktar sig mot undervisning för eleverna i åldrarna 11–14 år. Med utgångspunkt i en internationell litteraturgenomgång, fallstudier i 14 europeiska länder, besök av sakkunniga i fem länder och diskussioner där sakkunniga och European Agency's nationella samordnare deltog, har ett antal kritiska punkter i utvecklingen av inkluderande undervisningen identifierats. Dessa kan ses som möjliga strategier för att förbättra inkluderingen i den senare delen av grundskolan. Fallstudierna från de olika länderna och rapporterna från studiebesöken kan ge ytterligare underlag till de strategier som identifierats.

Utifrån båda dessa rapporter kan man konstatera att de strategier som är bra för elever i behov av särskilt stöd är bra för alla elever.

***Fallstudie, Storbritannien:*** *skolan var framgångsrik på så vis att den visade bra resultat på nationella examen, hade bra undervisning i alla ämnen, hade bra resurser för elever med fysiska funktionshinder eller inlärningssvårigheter (...) Det förstärker andra resultat som visar att inkluderande undervisning vanligtvis är bra på många olika sätt och tillgodoser alla elevers behov.*

I det projekt som nu avslutats - Inkluderad Undervisning och Goda exempel, del II, har man identifierat sju faktorer som är viktiga för inkluderande undervisning:

### *Samarbetsinriktad undervisning*

Lärare behöver stöd från och möjlighet att samarbeta med en rad kollegor inom skolan och yrkesgrupper utanför skolan.



### *Samarbetsinriktat lärande*

Kamratsamarbete är bra, både utifrån kognitiva och socio-emotionella aspekter. Elever som hjälper varandra, särskilt i ett system med flexibla och väl genomtänkta elevgrupperingar, har nytta av att samarbeta i lärandet.

### *Gemensam problemlösning*

För att underlätta inkluderingen av elever med beteendesvårigheter, bör man bemöta det oönskade beteendet på ett konsekvent sätt. Tydliga överenskommelser om regler som alla elever är överens om (jämte lämplig uppmuntran och konsekvens) har visat sig fungera bra.

### *Heterogena grupper*

Heterogena grupper och ett mer flexibelt bemötande är nödvändigt och effektivt när det gäller att hantera mångfalden bland eleverna i ett klassrum.

### *Välstrukturerad undervisning*

Vad som ovan nämnts kombineras med ett övergripande förhållningssätt där undervisningen bygger på kartläggningar, utvärderingar och höga förväntningar. Alla elever – däribland elever i behov av särskilt stöd – uppvisar förbättringar i sitt lärande med systematiskt vägledning, kartläggning, planering och utvärdering i sitt arbete. Kursplaner kan anpassas till individuella behov och särskilt stöd kan tillhandahållas och införas på ett bra sätt genom en individuell undervisningsplan. Denna plan bör rymmas inom de ordinarie kursplanerna.

### *Hemvister*

I vissa skolor har organisationen av undervisningen förändrats på så sätt att eleverna under skoldagen uppehåller sig inom ett begränsat område med två eller tre klassrum där nästan all undervisning sker. Ett mindre lärarlag är ansvarigt för all undervisning inom detta område.



---

### *Alternativa lärandestrategier*

För att stödja inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd, finns olika modeller som fokuserar på inlärningsstrategier. Sådana modeller syftar till att lära eleverna hur man lär sig och hur man löser problem. Dessutom kan man genom att ge eleverna ett större ansvar för sitt eget lärande bidra till en framgångsrik inkludering i den senare delen av grundskolan.

## 1 INLEDNING

Det har visat sig att inkluderande undervisning och tillhandahållandet av särskilt stöd inom senare delen av grundskolan är komplexa frågor, särskilt i förhållande till läroplansfrågor.

Olika rapporter (t.ex. European Agency's studier av särskilt stöd i Europa, 1998, 2003) visar att inkludering vanligtvis fungerar bra under de första åren av grundskolan, men att problem ofta uppstår under de senare åren. Det kan hävdas att en ökad ämnesspecialisering och olika organisatoriska strategier under den senare delen av grundskolan leder till allvarliga svårigheter för inkluderingen av alla elever. Denna situation förstärks av det faktum att skillnaderna mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga vanligtvis ökar med åldern. I många länder är det dessutom vanligt att elever i senare år av grundskolan placeras i olika grupper beroende på tidigare resultat.

**Litteraturgenomgång, Sverige:** äldre elever upplever fler hinder i skolan än yngre elever (...) Problemen är inte relaterade till diagnos och tillgänglighet, utan mer till skolaktiviteter och organisation.

**Litteraturgenomgång, Schweiz:** Övergången från de första åren av grundskolan som vanligtvis är inkluderande, till de senare åren som ofta är mer segregerade, kan ses som ett tillfälle där ett avgörande urval görs i elevens utbildning. Övergången från mer inkluderade undervisningsformer i en klass till uppdelning i grupper baserade på prestation påverkar eleven för resten av skoltiden – dessutom är det svårt för elever att anpassa sig och lämna de förutsättningar som funnits under de tidigare åren. De bär därför med sig förväntningar in i den segregerade undervisningen under de senare åren av skolgången.

En annan komplex fråga som är särskilt aktuell under de senare åren av grundskolan är tonvikten på resultat. Pressen på

utbildningssystemen att åstadkomma förbättrade akademiska resultat kan bidra till att elever placeras i specialskolor och specialklasser.

**Litteraturgenomgång, Spanien:** *Det faktum att de senare åren av grundskolan karaktäriseras av att man följer en omfattande akademisk kursplan för en homogen grupp av elever gör det svårt att upprätta anpassade kursplaner för heterogena grupper av elever.*

Naturligtvis är det inte förvånande att samhällen generellt kräver att mer uppmärksamhet riktas mot resultaten av de investeringar som gjorts i utbildning. Som ett resultat av detta har marknadstänkande introducerats i utbildningen och föräldrar börjar agera som kunder. Skolor ställs till ansvar för de resultat de kan uppvisa och tendensen att bedöma skolor efter deras akademiska resultat ökar. Denna utveckling medför stora risker för sårbara elever. På detta sätt kan strävan att åstadkomma bättre akademiska resultat och strävan att inkludera elever i behov av särskilt stöd verka oförenliga. Exempel från denna studie visar dock att detta inte nödvändigtvis är fallet:

**Fallstudie, Storbritannien:** *Rektorn beskrev hur skolan hade utvecklats under den tid man arbetat med inkludering, både vad gäller vilka typer av särskilda behov man kunde bemöta och de övergripande akademiska resultaten. Skolan hade framgångsrikt hanterat motsättningen mellan dessa båda strävanden. Tio månader innan besöket hade skolan varit föremål för en formell inspektion i samband med en nationell plan för skolinspektion i England. Rapporten var positiv och skolan bedömdes vara bra. Rapporten slog fast: "Skolan är med rätta stolt över sin inkludering och sin multikulturella grundsyn inom vilka man har en hög standard för sina elever och ett klimat av ömsesidig omsorg. Relationer mellan ledning, personal och elever är väldigt goda och skolan leds med*



---


*engagemang och integritet. Det ger en god avkastning för pengarna.”*

Tidigare studier av European Agency visar att de flesta länder är överens om att inkludering inom senare delen av grundskolan är ett angeläget område. Särskilda problem är otillräckliga insatser i lärarutbildningen och bristen på positiva attityder hos lärare. Lärares attityder ses vanligtvis som avgörande för att lyckas med inkluderande undervisning. Dessa attityder kan förklaras av deras erfarenheter av undervisning av elever i behov av särskilt stöd, utbildning, kunskaper, tillgängligt stöd, och andra omständigheter som klasstorlek och arbetsbörda.

**Litteraturgenomgång, Österrike:** (...) *det slogs fast att lärarnas och skolans positiva attityd till inkludering är den huvudsakliga drivkraften för en framgångsrik inkludering, oavsett vilken modell som används. De innovativa ansatser som dessa skolor genererar kan t.o.m. överbrygga svåra motgångar (t.ex. otillräcklig tid för översyn, dåligt utrustade klasser, för många lärare i arbetslagen m.m.)*

Inom den senare delen av grundskolan förefaller lärare vara mindre villiga att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina klasser. Att bemöta elever i behov av särskilt stöd kräver hängivenhet och känslighet för de behov som finns.

**Fallstudie, Nederländerna:** (handlar om en 12-årig pojke med Aspergers syndrom). *Vid ett tillfälle konstaterade en av hans lärare att han inte hade gjort alla sina läxor. När hans mentor frågade honom om detta, upptäckte hon att han inte hade skrivit ner läxorna p.g.a. att det inte fanns tillräckligt med utrymme på rätt rad i hans kalender. Eleven ville inte skriva läxan på en annan rad eftersom dessa var avsedda för andra ämnen. Han hade inte heller rättat alla de fel som skulle rättas på lektionen eftersom det inte fanns tillräckligt med utrymme i anteckningsboken. Mentorn föreslog att läxorna och anteckningar om rättningar skulle skrivas på ett*



---

*annat sätt vilket accepterades av eleven eftersom detta sätt inte resulterade i att det skapades oordning i böckerna. På så vis löstes ett problem som eleven var mycket känslig för.*

I denna studie kommer fokus att ligga på dessa frågor och liknande frågor med anknytning till inkludering inom senare delen av grundskolan. Läsare som är intresserade av de dokument som ligger till grund för denna sammanfattande rapport hänvisas till European Agency's webbplats [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) och "Inclusive Education and Classroom Practice" (länk från hemsidan) där följande dokument finns:

1. Den internationella litteraturgenomgången om goda exempel: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*.
2. Rapporter från utbyten i fem länder.
3. Fallstudier från de 14 deltagande länderna.

Läsare kan på denna webbplats också få information från projektet om den tidigare delen av grundskolan.

---

## 2 RAMAR, MÅL OCH METOD

De generella ramarna för projektet om inkluderande undervisning i den senare delen av grundskolan liknar dem för det tidigare projektet om undervisning för yngre elever. Fokus för den studien var bra strategier för arbetet med inkluderande undervisning i klassrummet. Man antog att inkluderande undervisning till huvudsak beror på lärarnas agerande i klassrummet. Vad lärare gör i klassrummet beror dock på deras kunskaper, utbildning, erfarenheter, värderingar och attityder, liksom på situationen i klassen, skolan och faktorer utanför skolan (lokala och regionala resurser, riktlinjer, finansiering o.s.v.).

**Litteraturgenomgång, Spanien:** *Det är tydligt att elevers inlärningssvårigheter inte bara är ett resultat av deras svårigheter att lära sig saker, utan också av det sätt på vilket skolan är organiserad. Resultaten av undervisningen i ett klassrum har också ett direkt samband med hur undervisningen organiseras.*

**Litteraturgenomgång, Storbritannien:** *Trots att fallstudien visade variationer i förståelsen för inkludering, förväntade resultat och hur man skulle nå dem, fanns en enighet kring att inkluderande verksamhet kräver en reform av skolan, utveckling av läroplanen vad gäller innehåll och framställning samt att begreppet "remedial teaching" försvinner.*

Jämfört med vad resultaten av studien av undervisning i den tidigare delen av grundskolan visade, är utmaningarna i den senare delen av grundskolan större, eftersom kursplanen i många länder organiseras efter ämnen och att eleverna måste byta klassrum ofta.

**Litteraturgenomgång, Österrike:** *En differentiering av eleverna innebär en organisatorisk uppbyggnad av klassen som helhet, då eleverna inte alltid arbetar med sin basgrupp utan byter till andra grupper och klassrum vid olika lektioner. I många fall har detta inneburit en nackdel för inkluderingen av barn i*

*behov av särskilt stöd eftersom den sociala kontinuiteten inte kan upprätthållas.*

Det sätt på vilket senare delen av grundskolan vanligtvis är organiserad i många länder resulterar i stora utmaningar för elever i behov av särskilt stöd. Det är därför relevant att identifiera några strategier som skolor har använt för att bemöta dessa svårigheter.

Det sätt på vilket lärare och skolor genomför inkludering i klassrum kan vara olika. Målsättningen för denna studie var att beskriva olika sätt att arbeta med inkluderande undervisning och att göra informationen om dessa mer tillgänglig.

För att nå detta mål formulerades ett antal frågeställningar i studien. Huvudfrågan var: hur kan man bemöta och ta tillvara olikheter hos elever i ett klassrum? En ytterligare fråga måste också besvaras: vilka förutsättningar krävs för att kunna hantera olikheter i ett klassrum på ett bra sätt?

I studien har man fokuserat på lärares arbete. Man uppmärksammade också att lärare till stor del lär och utvecklas i samspel med andra, t.ex. rektor, kollegor och andra yrkesgrupper i eller omkring skolan. Dessa yrkesgrupper är därför också målgrupp för studien.

### **Mål**

Huvuduppgiften i denna studie har varit att hitta nyckelpersoner med kunskap om möjliga strategier för att bemöta olikheter i klassrum och skolor, så att dessa kunde bidra med information om vilka förutsättningar som är nödvändiga för ett framgångsrikt genomförande av dessa strategier. I projektet har man sedan försökt besvara de viktigaste frågorna om inkluderande undervisning. För det första hävdas att det är nödvändigt att förstå vad som fungerar i inkluderande miljöer. För det andra behövs en djupare förståelse för hur den inkluderande undervisningen fungerar. För det tredje är det viktigt att förstå varför det fungerar och vilka villkor som finns för genomförandet.




## Metod

Olika typer av aktiviteter har bidragit till att besvara de frågor som ställts. Som ett första steg resulterade studien i en rapport med litteraturbaserade beskrivningar av olika modeller för inkluderande undervisning och vilka förutsättningar som krävs för att dessa modeller ska kunna genomföras på ett bra sätt. Både metod och resultat av litteraturgenomgången finns utförligt beskrivna i publikationen: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*, som finns publicerad som en nedladdningsbar e-bok (Middelfart, 2004: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)). Syftet med litteraturgenomgången var att kartlägga vad som fungerar i inkluderande undervisning.

I den andra fasen - fallstudierna – låg fokus på *hur inkludering fungerar och vad som krävs för att det ska fungera*. European Agency's medlemsländer analyserade goda exempel i sina egna länder. De ombads inrikta sig på verksamheten i klassrummet och att beskriva vad som utmärkte undervisningen. Dessutom tittade man på sammanhanget och förutsättningarna för undervisningen; särskilt de förutsättningar och faktorer som ansågs nödvändiga för genomförandet av undervisningen. Dessa förutsättningar och sammanhang kan finnas på olika nivåer: lärare (kunskaper, förmåga, attityd och motivation); klassrummet; skolan och kollegiet; stödtjänster; finansiella förutsättningar, riktlinjer m.m.

Slutligen har sakkunniga genom ett utbytesprogram besökt, analyserat och utvärderat exempel på verksamheter för att identifiera de viktigaste dragen i en bra inkluderande verksamhet i ett klassrum. Genom besök på olika platser där inkluderande undervisning bedrivs och diskussioner med de sakkunniga som deltog i besöken, har en mer kvalitativ och vidare förståelse uppnåtts för vad, hur och varför inkludering fungerar eller inte fungerar. Följande länder var värdar för utbyten: Luxemburg, Norge, Spanien, Sverige och Storbritannien (England). Utbytena ägde rum under sommaren 2003.

Olika källor har använts för resultaten i denna sammanfattande rapport; För det första användes resultatet av litteraturgenomgången (både nationell och internationell).



---

Vidare användes beskrivningarna från alla fallstudier i de 14 deltagande länderna. Slutligen användes informationen från de studiebesök som genomfördes. På detta sätt har man fått ett helhetsperspektiv på inkluderande undervisning och goda exempel, som baserar sig både på forskning och information från daglig verksamhet i klassrummen.

I nästa kapitel ges en översikt över de utmärkande dragen i den praktiska verksamheten i inkluderande undervisning i senare delen av grundskolan. En vägledande beskrivning av förutsättningar för inkludering presenteras i det sista kapitlet.

### 3 GODA EXEMPEL

Att bemöta och ta tillvara olikheter hos elever är en av de största utmaningarna i europeiska skolor och klassrum. Inkludering kan organiseras på olika sätt och på olika nivåer, men i huvudsak är det läroplanen som måste hantera allt fler olikheter i sina klasser och anpassa och förbereda arbetet på ett sådant sätt att alla elevers behov blir mötta, även elever i behov av särskilt stöd.


***Litteraturgenomgång, Spanien:** Det är därför som skolor som har för avsikt att fortsätta arbetet för att bejaka elevers olikheter måste tänka över sådana aspekter som skolans organisation och funktion, om det finns en samordning av lärarens arbete, samarbetet mellan lärare, samarbetet inom skolområdet, användningen av resurser och hur undervisningen bedrivs.*

Studien visar att det finns minst sju grupper av faktorer som är bra för inkluderande undervisning. Inte överraskande fanns några av dem med redan i vår studie om den tidigare delen av grundskolan: samarbetsinriktad undervisning, samarbetsinriktat lärande, gemensam problemlösning, heterogena grupperingar och välstrukturerad undervisning. Dessutom verkar två faktorer vara särskilt viktiga för undervisningen i senare delen av grundskolan: system med hemvister och alternativa lärandestrategier.

I avsnitten nedan beskrivs, diskuteras och illustreras dessa faktorer genom direkta citat från rapporter, utbyten, fallstudier och litteraturgenomgång.

#### **(i) Samarbetsinriktad undervisning**

Lärare behöver samarbeta och få praktiskt och flexibelt stöd från en rad olika kollegor med olika kompetens. I vissa fall kan en elev i behov av särskilt stöd behöva en typ av stöd som inte kan ges av läraren i det dagliga arbetet i klassrummet. I sådana fall kommer andra



lärare och stödpersonal in i bilden och det måste då finnas flexibilitet, god planering, samarbete och gemensam undervisning.

Studien visar att inkluderande undervisning främjas av flera faktorer som kan grupperas under rubriken samarbetsinriktad undervisning. Samarbetsinriktad undervisning innefattar allt slags samarbete mellan lärare och assistent, lärarkollega eller andra yrkesgrupper. Karaktäristiskt för samarbetsinriktad undervisning är att elever i behov av särskilt stöd inte behöver lämna klassrummet för att få stöd, utan att detta stöd kan ges i klassrummet. Detta förstärker samhörighetskänslan för eleven och stärker självförtroendet, vilket i sig underlättar lärandet.

Ett annat utmärkande drag i samarbetsinriktad undervisning är att det ger en lösning på problemet med lärares isolering. Lärare kan lära av varandras undervisningsstrategier och ge lämplig feedback. Samarbete är på så vis inte bara effektivt för den kognitiva och emotionella utvecklingen för elever i behov av särskilt stöd utan verkar också möta de behov som lärare har. Det nämns ofta i fallstudierna att lärare är angelägna om att ta lärdom av de strategier som kollegor använder.

**Fallstudie, Irland:** Skolan har ett stödteam som består av olika verksamma inom skolan, t.ex. rektor, biträdande rektor och speciallärare. Detta team möts varje vecka för att diskutera de behov som elever med beteende- och inlärningssvårigheter har och planera för hur man ska möta dessa elevers behov.

**Fallstudie, Österrike:** Lagarbete kräver en ökad förmåga till kommunikation och konflikthantering, att fördela arbete och att ta hjälp av alla medarbetare. Den här delen av arbetet är särskilt tidskrävande. Lagarbete och gemensam undervisning är dock mycket givande för alla medarbetares arbete. Behovet att arbeta närmare tillsammans än i vanliga grundskolor var en viktig motivation för att påbörja detta arbete. Lagarbete och det utbyte av



---

*erfarenheter som följer med det, ses som mycket berikande.*

**Studiebesök, Luxemborg:** *Alla lärare skriver ner sina observationer i en bok som är tillgänglig för alla som undervisar i den berörda klassen. Det är en slags internkommunikation mellan lärare som utbyter information om beteende- och inlärningsvårigheter hos de elever de arbetar med.*

## **(ii) Samarbetsinriktat lärande**

Elever som hjälper varandra, särskilt i ett system med flexibla och väl genomtänkta elevgrupperingar, drar nytta av att arbeta i samarbete med andra.

Studien visar att kamratsamarbete eller samarbetsinriktat lärande är effektivt både för de kognitiva och emotionella aspekterna av elevernas lärande och utveckling. Dessutom finns inga tecken på att elever som har lättare för skolarbetet påverkas negativt av detta arbetssätt eller behöver sakna utmaningar eller möjligheter.

Det finns olika sätt att beskriva undervisningsstrategier där elever arbetar tillsammans i par: kamratsamarbete, samarbetsinriktat lärande eller kamrathandledning. I de flesta av dessa modeller sätter läraren samman heterogena par (och ibland grupper av tre) som består av rollerna lärare och elev (och ibland en observatör). Alla roller är ömsesidiga: de elever som har svårare för sig får också ha rollen som lärare.

Denna strategi har tydlig positiv påverkan på självförtroendet hos elever och stimulerar samtidigt interaktionen inom kamratgruppen. Alla elever drar nytta av samarbetsinriktat lärande: den elev som förklarar för den andra eleven tar in informationen bättre och minns den längre och behoven hos den lärande eleven möts bättre av en kamrat vars förståelse inte skiljer sig så mycket från dess egen.

Resultaten visar att samarbetsinriktade lärandestrategier inte bara har bra resultat utan också är relativt lätta att genomföra.

**Studiebesök, Sverige:** Vi träffade på elever som diskuterade sina uppgifter inte bara på lektionerna utan också på rasterna. Samarbete med skolkamrater i behov av särskilt stöd är en naturlig situation för dem som gör att de utvecklar och erfar empati. Elever får vara tillsammans och lyssna till varandras åsikter.

**Internationell litteraturgenomgång:** Arbetspass med kamratsamarbete schemalades två gånger i veckan i femton minuter. Lärarna bildade heterogena grupper som innehöll tre elever som hade kommit olika långt i ämnet. Under dessa arbetspass spelade varje elev rollen som lärare, elev och observatör. "Läraren" skulle välja ett problem eller en uppgift som "eleven" skulle lösa. "Observatören" fungerade som förstärkning. Klassläraren utvecklade rutiner för att ge stöd i arbetet.

### (iii) Gemensam problemlösning

Gemensam problemlösning innebär ett konsekvent bemötande av oönskat beteende i klassrummet. Detta innefattar tydliga klassrumsregler som alla elever är överens om i kombination med uppmuntran och konsekvens.

Resultaten från rapporterna från de olika länderna och den internationella litteraturgenomgången visar att användningen av gemensam problemlösning minskar mängden och intensiteten i de störande momenten under lektionerna.

Det poängteras att utvecklandet av effektiva regler ska förhandlas med hela klassen och att dessa regler är väl synliga i klassrummet. I en del av fallstudierna skrevs reglerna in i ett kontrakt som eleverna skulle signera. Det finns olika sätt att

---

komma fram till klassregler, men fallstudierna betonar behovet av att avsätta ett särskilt möte för ändamålet i början av skolarbetet. Det är också viktigt att klassreglerna och deras sanktioner också kommuniceras med föräldrarna.

**Studiebesök, Luxemborg:** Utvecklandet av ett klasskontrakt: Elever och lärare förhandlar och kommer överens om tio regler. Det innebär att alla bör respektera reglerna och bete sig i enlighet med dem. Syftet med detta är att genomföra en gemensam problemlösning.

**Studiebesök, Storbritannien:** En policy för lika möjligheter användes och detta deklarerades tydligt på klassrummets väggar. Man hade också gemensamma beteenderegler. Särskilda lektioner hölls för att förstärka dessa regler. Skolsamlingar användes som plattform för feedback på elevernas beteende. Klassrums- och skolregler förhandlades med elever. Föräldrar tillkallades också för att ge sina barn stöd i att följa skolans regler. De måste underteckna en överenskommelse för att visa sitt stöd för skolans arbete. Dessa kontrakt med föräldrar och elever förnyades varje år.

**Fallstudie, Tyskland:** I slutet av veckan hade man så kallade "Fredagscirkel" som fungerade som en slags utvärderingar. Här reflekterade man över veckans händelser, diskuterade problem och kom fram till gemensamma lösningar. Lärare såväl som elever, kunde uttrycka kritik, men också uppskattning och glädje över framgångar under veckan.

#### (iv) Heterogena grupper

Heterogen gruppering av elever innebär undervisning där elever i samma ålder och med blandade förmågor arbetar tillsammans i samma klassrum. Grunden för konceptet att blanda elever med olika förmåga är att undvika urval och att respektera den naturliga

Heterogen gruppering och ett mer differentierat förhållningssätt till undervisning är både nödvändigt och effektivt i bemötandet av mångfalden av elever i ett klassrum. Det understryker principen att alla elever har lika värde och att nivågrupperingarna i den senare delen av grundskolan bidrar till att marginalisera elever i behov av särskilt stöd. Fördelarna med en sådan organisation är uppenbara inom det kognitiva och ännu mer inom det emotionella och sociala området. Det bidrar också till att överbygga den växande klyftan mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga. Dessutom främjar det positiva attityder hos både elever och lärare gentemot elever i behov av särskilt stöd.

Detta resultat är viktigt med tanke på de behov som uttryckts av länderna att finna strategier för att bemöta mångfalden i klassrummen. Naturligtvis är heterogena grupper också en förutsättning för samarbetsinriktat lärande.

**Studiebesök, Norge:** *Elever är grupperade på olika sätt i olika sammanhang, beroende på aktivitet och vilka mål som ska uppnås. Först grupperas alla eleverna i skolan i åldersgrupper, därefter delas åldersgrupperna i två grupper som ofta arbetar tillsammans. Under lektionerna formas arbetsgrupper i olika storlekar, till en början i par och till slut kan hela gruppen arbeta tillsammans.*

**Fallstudie, Österrike:** *Eleverna arbetar en tredjedel av lektionen med individuella veckoplaneringar. Ämnen som biologi eller geografi organiseras för det mesta som projekt, ibland ämnesövergripande. Partner- och grupparbete dominerar det dagliga arbetet. I tyska, matematik och engelska är eleverna inte som brukligt åtskilda i nivågrupperingar i olika rum. Den mesta tiden arbetar de tillsammans kring ett ämne, i en gemensam klass efter sin egen förmåga.*

## (v) Välstrukturerad undervisning

Välstrukturerad undervisning innehåller handledning, kartläggning, utvärdering och höga förväntningar. Det är viktigt att använda samma kursplan för alla elever. I många fall måste dock anpassningar göras, inte bara för elever i behov av särskilt stöd p.g.a. svårigheter i arbetet utan för alla elever. För elever i behov av särskilt stöd genomförs detta inom ramen för en individuell undervisningsplan.

Fallstudierna lyfter fram handledning, kartläggning, utvärdering och höga förväntningar som viktiga delar av en välstrukturerad undervisning. Alla elever drar nytta av detta, men särskilt elever i behov av särskilt stöd. Med god struktur i undervisningen kan också gapet mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga minska. I de olika ländernas fallstudier betonas vikten av att individuella undervisningsplaner ska rymmas inom ramen för den ordinarie kursplanen.

**Fallstudie, Spanien:** Vi använder den ordinarie kursplanen som bas och gör sedan stora anpassningar. Eleverna deltar så mycket som möjligt i den ordinarie undervisningen och känner sig på så vis inkluderade i skolan. Det är viktigt att eleverna är helt inkluderade i sin ordinarie grupp. För att garantera inkludering måste deras deltagande i gruppens aktiviteter stödjas och tränas och eleverna måste dela minst tre basämnen, mentorträffarna och tillvalen med sina klasskamrater.

**Fallstudie, Island:** Trots att eleven tillbringar den mesta skoltiden inkluderad i klassrummet är en stor del av klassrumsundervisningen och lärandet individuellt. Eleven arbetar för det mesta med sina egna uppgifter eller projekt under språklektioner, bild, isländska och matematik. Uppgifterna och arbetet i klassrummet är differentierat i både

matematik och språk. Elevens studiematerial är anpassat till hennes behov.

#### (vi) Hemvister

I ett system med hemvister kan undervisningen förändras. Eleverna arbetar inom ett område med två till tre klassrum där den största delen av undervisningen bedrivs. Ett litet arbetslag är ansvarigt för undervisningen i hemvisten.

Som tidigare nämnts orsakar den ökade ämnesspecialiseringen och den särskilda organisationen av lektioner inom den senare delen av grundskolan allvarliga problem för elever i behov av särskilt stöd. Fallstudier visar att det finns ändamålsenliga sätt att hantera denna fråga. Systemet med hemvister är ett sätt: eleverna behöver sällan lämna sin egen hemvist och har ett begränsat antal lärare. Särskilt för elever i behov av särskilt stöd tillgodoser detta behovet av att känna tillhörighet. Det bidrar också till att tillhandahålla en stabil miljö med kontinuitet och att organisera undervisningen på ett sätt som inte är nivågrupperat. Slutligen förstärker det lärares samarbete och ger informella möjligheter till vidareutveckling för lärare.

**Fallstudie, Sverige:** Skolan har ungefär 55 lärare. De är organiserade i fem lag med 10-12 lärare i varje. Varje lag har ansvar för 4-5 klasser. Varje lag har eget ekonomiskt ansvar och har sin egen plattform för undervisningen, en konkret plan för skolans vision. Det innebär att arbetssätt, schema (...) och fortbildning för lärare kan hanteras olika i de fem arbetslagen och bland eleverna. Eleverna är grupperade i blandade åldersgrupper och två lärare undervisar i de flesta teoretiska ämnen. Trots att lärarna är specialiserade i ett eller två ämnen, undervisar de i denna modell i fler ämnen. Anledningen till att man valde att förändra antalet lärare i varje klass var, som rektorn uttrycker det, "att göra sig av med den tuffa atmosfären och

---

*konflikterna mellan elever och mellan lärare och elever. Vi föreställde oss att det måste finnas andra sätt att arbeta för att eleverna skulle känna sig trygga. Vi trodde att det skulle bli ett tryggare klimat om samma lärare arbetade med klassen så mycket som möjligt". Detta innebär att vissa lärare på skolan undervisar i ämnen som de inte har en examen i. Men enligt rektor har det fungerat: "För det första därför att lärarna är intresserade av ämnena och för det andra därför att lärarna får stöd från en ämneshandledare".*

**Studiebesök, Norge:** *Skolan betonar att varje klass måste vara en fysisk, social och ämnesmässig enhet där alla elever har en stark samhörighet i sin klass. Laget kring varje klassnivå består av två eller tre klasslärare, speciallärare, ämneslärare, resurs och/eller assistent. Arbetslaget har ett gemensamt arbetsrum, känner alla barn och har ett gemensamt ansvar för klassen. Medarbetarna i varje arbetslag stöder varandra, samarbetar i planeringen och samarbetar med föräldrar.*

**Fallstudie, Luxemborg:** *Om det är möjligt ska klassen hållas ihop under tre år. Det finns ett begränsat antal lärare per klass, varje lärare kan undervisa i flera ämnen. Antalet lärare reduceras till ett minimum för att skapa en bättre atmosfär. Ett permanent lärarlag täcker undervisningen under tre år för att stärka gruppen och bygga upp relationer mellan elever och lärare. Det finns personliga klassrum som ger eleverna trygghet.*

**Studiebesök, Sverige:** *På skolan används en modell med "lärarpar" – i varje klass undervisar två lärare tillsammans största delen av tiden. De undervisar i nästan alla ämnen, trots att de inte är behöriga i alla. Förutom den vanliga undervisningen observerar de barnen, kartlägger deras behov och föreslår särskilt stöd i undervisningen om det finns särskilda behov. På så vis har lärare alltid en partner*

att planera arbetet med, att få feedback från och göra kompetenta observationer, utvärderingar och kartläggningar med.

**Litteraturgenomgång, Österrike:** Viktiga element för ett framgångsrikt samarbete är små och hanterbara arbetslag, även om vissa ämnen undervisas av lärare utan formell kompetens, samt viljan och förmågan att samarbeta med andra lärare i laget.

**Litteraturgenomgång, Norge:** Nyckeln till framgång är också att försäkra att alla elever får erfara bra relationer och en samhörighetskänsla, elevmedverkan och elevinflytande, samt bra arbetsförhållanden för samarbete för att stödja utvecklingen mot en bra verksamhet.

### (vii) Alternativa lärandestrategier


Införandet av alternativa lärandestrategier syftar till att lära elever att lära sig och att lösa problem. I samband med detta ger skolor eleverna ett större ansvar för sitt eget lärande.

För att stödja inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd, har flera modeller som fokuserar på *lärandestrategier* utvecklats under de senaste åren. I sådana program lär sig eleverna inte bara strategier, utan också hur de ska använda rätt strategi vid rätt tillfälle. Det hävdas att om man ger eleverna större ansvar för sitt eget lärande kommer detta att bidra till en bättre inkludering i den senare delen av grundskolan. Information från olika länder visar att tonvikt på att ge eleverna äganderätt till sitt eget lärande är en framgångsrik strategi.

**Studiebesök, Sverige:** Elever bestämmer över sitt eget lärande. De planerar sin arbetstid; väljer mål och metoder och hur de ska nå målen (...) Andra exempel på att utveckla ansvaret är att eleverna får



---



*ta ansvar för sin arbetstid. Skoldagens början är flexibel genom att det är en halvtimmes intervall där eleverna kan välja att när de vill komma och sedan sluta skoldagen så att den sammanlagda skoldagen blir lika lång för alla.*

**Fallstudie, Island:** *Skolan betonar arbetet för att förbättra lärandemiljön och använder en mångfald av undervisningsmetoder. Det är mycket viktigt att skolpersonalen har bra relationer med eleverna och att eleverna tar ansvar för och är självständiga i sitt lärande.*

**Fallstudie, Sverige:** *Problemet för eleverna har varit att ställa frågor och be om hjälp, vilket de inte hade lärt sig i sin tidigare skola. I denna modell där ansvaret för lärandet ligger mer på varje elev, är frågor av stor betydelse. Men som en lärare säger: "eleverna har börjat förstå att de är här för att lära sig saker, att lärarna är här för att hjälpa dem att förstå och att de därför måste be om hjälp".*

I detta kapitel har en rad strategier för inkluderande undervisning inom senare delen av grundskolan beskrivits. Dessa bidrar till processen att förverkliga inkluderande undervisning med en gemensam kursplan för alla. Det ska betonas att det finns många sätt att uppnå detta mål, men att fallstudierna har visat att kombinationen av de beskrivna angreppssätten är särskilt viktig. I nästa kapitel presenteras en översikt över de förutsättningar som krävs för att genomföra dessa strategier med ett bra resultat.

## 4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR INKLUDERING

Målet med denna studie har varit att identifiera tillvägagångssätt som är bra för inkluderande undervisning inom ramen för läroplan och kursplan. Det finns dock också vissa förutsättningar för att en sådan undervisning ska fungera bra. Litteraturstudien, fallstudierna och diskussionerna med sakkunniga visade att ett antal förutsättningar behöver beaktas för att lyckas med inkludering. En översikt över dessa förutsättningar presenteras nedan.

### Lärare

Positiva attityder hos lärare:

***Litteraturgenomgång, Spanien:** (...) det verkar som om lärare har alltför lätt att lära sig att "segregera" eleverna och att dessa elever tillhör speciallärare (...) att de är de "speciella" (...) och att de är "specialisters" ansvar.*

Samhörighetskänsla:

***Studiebesök, Luxembourg:** Elever i behov av särskilt stöd sågs som personer med egna specifika och unika historier och identiteter. Lärare försökte få eleverna att känna sig som en del av klassen och även samhället, och på så vis stärka deras självkänsla. Det var ett fortlöpande arbete att bygga upp elevernas självkänsla genom positivt samspel mellan klasskamraterna och med läraren.*

***Litteraturgenomgång, Schweiz:** vi-känslan betonas i klassen, vilket främjar den sociala integrationen av alla elever. Dessutom måste det finnas tillräckligt mycket utrymme för eleverna att verkligen kunna arbeta, göra erfarenheter och lära tillsammans, för mycket segregering gör samhörighetskänslan omöjlig.*

---

Lämpliga pedagogiska kunskaper och tid för reflektion:

**Fallstudie, Norge:** Att vi arbetar både med elevernas kunskapsutveckling och sociala kompetens innebär att vi måste tillåta lärarna att utveckla sina egna kunskaper. Vi har erbjudit dem utbildning i (...) att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Förutom detta planerar vi att ge personalen en kurs om beteendesvårigheter så de får en beredskap för att bemöta sådana. Vi vill också se till så att lärare får tillräckligt med tid för reflektion och att diskutera gemensamma problem och erfarenheter.

**Litteraturgenomgång, Frankrike:** Utbildning och information är de viktigaste förutsättningarna för att lyckas med inkluderande undervisning. Alla erfarenheter beskriver arbetet med utbildning, utbyten mellan lärare, föräldrar, elever och olika berörda team, både som förberedelse för arbetet med inkluderande undervisning och under arbetets gång(...) Att känna till utmaningarna i inkluderande undervisning, att ha kunskaper om specifika funktionshinder och hur de påverkar lärandet är nödvändigt för att förhindra tveksamheter när ett arbetslag tar emot en elev i behov av särskilt stöd samt för att skapa en dynamisk process och främja engagemang.

## **Skola**

Helhetsperspektiv på skolan:

**Fallstudie, Storbritannien:** Den tidigare delen av grundskolan har oftast en organisation som gör det möjligt för en enskild lärare att bedriva en inkluderande undervisning för en grupp elever i ett klassrum där de flesta ämnen ingår. I den senare delen av grundskolan är detta ofta inte möjligt p.g.a. ämnesspecialisering och att eleverna rör sig mellan olika klassrum med olika lärare. En enskild elevs behov kan inte mötas om inte alla lärare samarbetar

på ett systematiskt sätt kring dessa behov.

**Litteraturgenomgång, Spanien:** Ju starkare känsla av gemensamt ansvar som finns på skolan desto bättre kan dessa elevers behov bli tillgodosedda. Den gemensamma medvetenheten om elevers svårigheter är viktigare än den personliga viljan hos de enskilda lärare som arbetar med att ge en god undervisning till eleverna.

Flexibel stödstruktur:

**Litteraturgenomgång, Schweiz:** Att klasslärare eller ämneslärare och speciallärare samarbetar och undervisar tillsammans ger många fördelar. Eleverna behöver inte gå iväg från klassrummet och de andra eleverna kan dra nytta av och lära känna specialläraren. Flera lärare kan lära och hjälpa varandra i svåra situationer.

**Fallstudie, Grekland:** Samarbetet mellan stödläraren och klassläraren förbättrades successivt. Dynamiken i klassen hade förändrats och klassen gav ett positivt gensvar. Klassläraren var inte ensam och utbytet av tankar och reflektioner kring vilka strategier som användes hjälpte till att utveckla arbetet för att på ett bättre sätt möta elevernas behov.

Ett utvecklat ledarskap i skolorna:

**Studiebesök, Storbritannien:** Rektorn är en mycket professionell, kunnig och visionär ledare. Han bidrar till en god skolanda. Han har varit där under många år och känner skolan väl. Han tjänstgjorde tidigare som lärare på skolan och har därför en god förståelse för lärares och elevers arbetsförhållanden.

**Fallstudie, Portugal:** Ledningsgruppen på skolan har ett starkt ledarskap och auktoritet, vilket uppfattas av alla. Alla interna riktlinjer för

---

*utvecklingen av skolans arbete beslutas i det pedagogiska rådet på skolan och blir en del av de interna riktlinjer som är tydliga för alla.*

### **Externa förhållanden**

Tydliga nationella riktlinjer:

**Fallstudie, Island:** *I Reykjavik har nya riktlinjer för specialundervisning antagits. Dessa riktlinjer bygger på teorier om en inkluderande skola och en verksamhet där varje skola undervisar alla elever, även elever med funktionshinder. För att möta alla elevers behov i klassrummen rekommenderar de nya riktlinjerna att man använder alternativa undervisningsstrategier och en samarbetsinriktad undervisning, differentierade genomgångar för alla elever, uppgifter och projekt med olika svårighetsgrad samt att man skapar individuella arbetsplaner för elever i behov av särskilt stöd.*

**Fallstudie, Irland:** *Flera irländska regeringar har haft heltäckande riktlinjer för hela grundskolan, i jämförelse med de dualistiska system som tillämpas i andra europeiska länder. Riktlinjerna uppmuntrar att alla elever går i samma skolor i senare delen av grundskolan och försöker skapa "breda" kursplaner som går att anpassa till elevgruppen.*

Flexibel fördelning av anslag som underlättar inkludering:

**Studiebesök, Storbritannien:** *Skolan använder sin rätt att fritt förfoga över sina medel. Pengar används för att täcka direkta kostnader. Till exempel har anställningen av extra personal prioritet framför underhåll av byggnader, reparationer och en ökad tillgänglighet.*

Visionärt ledarskap på kommunnivå:

**Studiebesök, Norge:** *Följande förhållanden har positiv inverkan på skolans verksamhet: visionärt ledarskap på skolnivå och i kommunen samt en gemensam vision och förhållningssätt till elevers behov. Nationellt och lokalt stöd från beslutsfattare är viktigt.*

**Fallstudie, Danmark:** *Kommunen har antagit ett utvecklingsprogram för inkludering och barns utveckling och välbefinnande. Huvudsyftet är att behålla så många barn och ungdomar som möjligt i de ordinarie förskolorna och skolorna, samt att där skapa nödvändiga ramar för deras utveckling och välbefinnande.*

Regional samordning:

**Fallstudie, Portugal:** *Den specialpedagogiska stödtjänsten består av olika berörda yrkesgrupper och det finns ett bra samarbete mellan alla verksamma (t.ex. omkring förberedelser för övergången från den tidigare delen av grundskolan, beskrivningar och diskussioner kring enskilda elever samt utveckling och utvärdering av individuella undervisningsplaner).*

**Fallstudie, Irland:** *Man tänker sig att en nationell enhet för psykologstöd i utbildningen ska spela en viktig roll i utvecklandet av ett heltäckande system för att identifiera och stödja alla elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. En viktig princip för denna enhet är ett nära samarbete med psykolog och andra tjänster från hälsovårdsmyndigheterna.*

---

## 5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT

Genom en internationell litteraturgenomgång, fallstudier i 14 europeiska länder, studiebesök i fem länder samt diskussioner där sakkunniga och European Agency's nationella samordnare deltagit, har en uttömmande studie av goda exempel på inkluderande undervisning i den senare delen av grundskolan genomförts. Man har genom denna försökt identifiera, analysera, beskriva och sprida information om goda exempel på bra verksamhet i inkluderande miljöer.

Studien visar att många av de strategier som fungerar i den tidigare delen av grundskolan även är bra för inkluderande undervisning i den senare delen: samarbetsinriktad undervisning, samarbetsinriktat lärande, gemensam problemlösning, heterogena grupperingar och välstrukturerad undervisning. Dessutom förefaller systemet med hemvister och en omstrukturering av lärandeprocessen vara viktiga faktorer för inkludering i den senare delen av grundskolan.

Fallstudier har lyft fram betydelsen av dessa olika faktorer. Det ska också understrykas att vissa fallstudier visar att *kombination* av de olika faktorerna är viktig för god undervisning i en inkluderande organisation i den senare delen av grundskolan.

Särskilt systemet med hemvister är viktigt. Detta innebär att en liten grupp lärare undervisar i alla ämnen i en stabil miljö inom ett begränsat område med ett fåtal klassrum.

Studien visar också att inkluderande undervisning finns i Europa. Många länder har bidragit med rapporter som visar att elever men inlärningssvårigheter och andra behov av särskilt stöd kan få en bra undervisning inom de ordinarie sammanhållna skolorna.

***Fallstudie, Tyskland:*** *Det var föräldrarnas starka vilja som möjliggjorde för N att gå i en inkluderande skola. Om hon hade fortsatt i en skola för barn med utvecklingsstörning hade hon inte fått tillräckliga*

utmaningar, vilket skulle ha fått negativa konsekvenser för hennes kognitiva utveckling.

**Litteraturgenomgång, Spanien:** Andra erfarenheter visar att inkludering i vanliga klasser, med stöd anpassat efter elevernas behov i gruppen, har en positiv påverkan på lärandet, självkänslan och självbilden och att den på samma gång förbättrar deras relation till kamraterna.

Slutligen något om att överblicka utvecklingsarbetet. Många av de skolor som beskrivs i fallstudierna och rapporterna från studiebesöken har genomfört ett förändringsarbete under många år. Utvecklingsprocessen i dessa skolor har i vissa fall en mycket utförlig dokumentation. Sådana rapporter utgör en mycket värdefull information för skolor som planerar att påbörja ett förändringsarbete för att förbättra inkluderingen i sin skola.

**Fallstudie, Storbritannien:** Skolan är unik på så vis att den första utvecklingen mot inkludering finns dokumenterad (i enlighet med Skollagen 1981). Den har publicerats som en bok av den rektor och chef för inlärningsstöd som arbetade på skolan under 1980-talet (Gilbert and Hart, 1990).

Syftet med denna rapport har varit att beskriva resultat av utvecklingsarbete för en inkluderande undervisning samt att väcka frågor som kan leda till diskussion på skolor och på nationell och lokal nivå. Studien visar att inkludering förekommer i den senare delen av grundskolan och att det finns många sätt att genomföra utvecklingen mot en sådan undervisning. Det är vår förhoppning att denna rapport har bidragit med idéer om hur detta kan ske och att den har visat vilka förutsättningar som krävs för att detta verkligen ska komma till nytta för elever i behov av särskilt stöd.





## REFERENSER

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Red.) (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. (Red.) (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. (Red.) (2003). **Inkluderande undervisning och goda exempel.** 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.