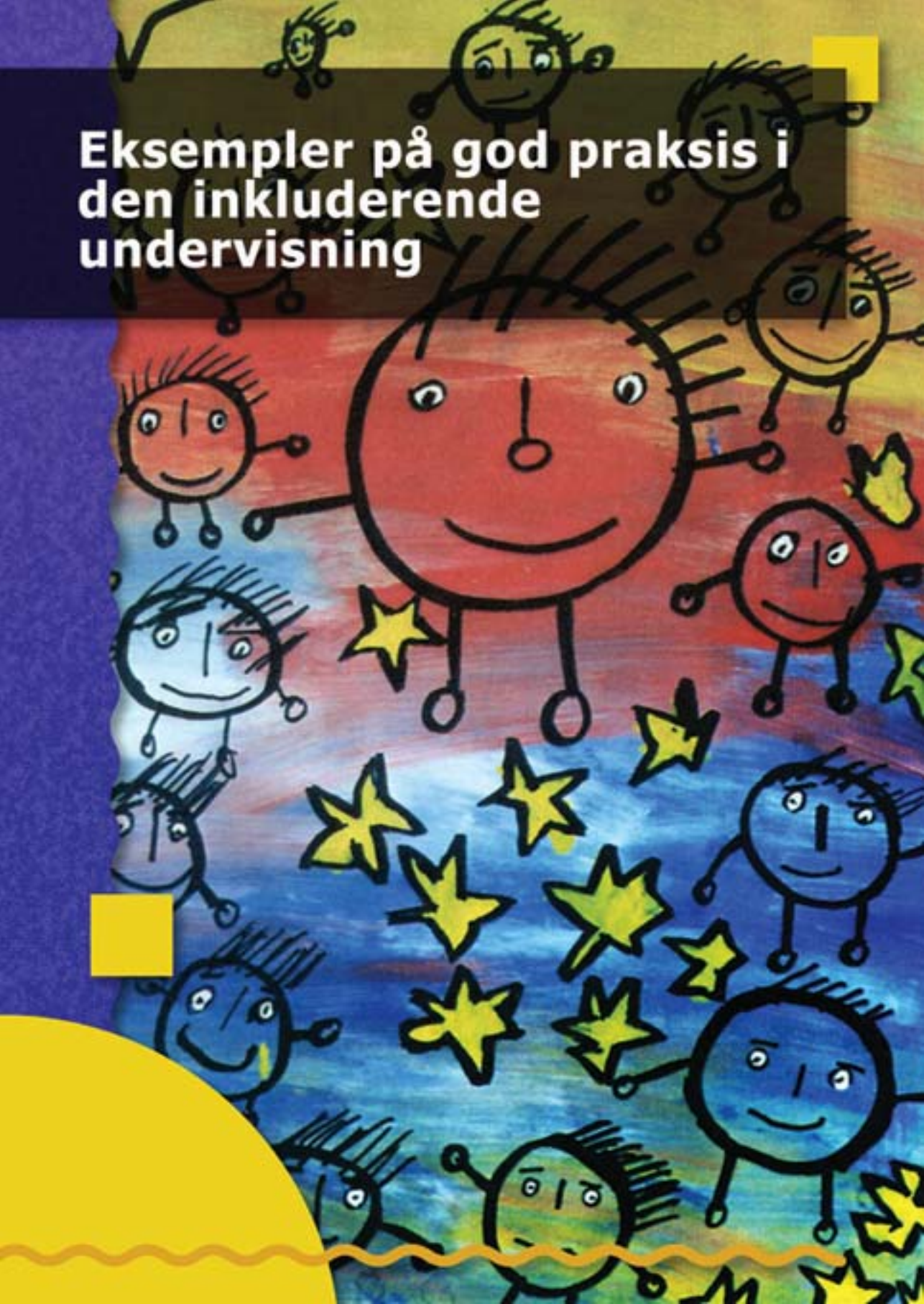


Eksempler på god praksis i den inkluderende undervisning



Eksempler på god praksis i den inkluderende undervisning

Sammenfattende rapport

Marts 2003

European Agency for Development in Special Needs Education



Denne rapport er udarbejdet og udgivet af European Agency for Development in Special Needs Education

Uddrag af rapporten er tilladt med angivelse af kilde-reference.

Rapporter fra de 15 lande, som deltog i undersøgelsen, og sammenfattende referater fra de studiebesøg, der blev gennemført, findes på adressen www.european-agency.org

Rapporten findes på samme adresse i elektronisk format på 13 sprog.

Redaktør: Cor J.W. Meijer, Project Manager, European Agency for Development in Special Needs Education

Redaktionel støtte:

Peter Walther-Müller, national koordinator, Schweiz

ISBN: 87-91350-13-1 (trykt udgave)

Marts 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Bruxelleskontor:

3, Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels

Belgium

Tel: +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.....	8
2.1 Struktur.....	8
2.2 Målsætninger.....	9
2.3 Metodologi.....	9
3 SAMMENFATNING AF RESULTATER.....	11
3.1 Vilkår.....	11
3.1.1 Lærerne.....	11
3.1.2 Skolen.....	13
3.1.3 Eksterne faktorer.....	16
3.2 Eksempler på effektiv praksis.....	18
3.2.1 De største udfordringer.....	19
3.2.2 Udfordringer i den inkluderende undervisning.....	20
3.2.3 Effektiv praksis i den inkluderende undervisning.....	20
4. KONKLUSION.....	31
LISTE OVER NATIONALE KOORDINATORER (EUROPEAN AGENCY) OG NATIONALE EKSPERTER.....	32



RESUMÉ

Denne rapport sætter fokus på udviklingen af god praksis i den inkluderende undervisning og er udarbejdet på basis af en international litteraturundersøgelse, casestudier fra 15 europæiske lande, studiebesøg i syv forskellige lande og en lang række diskussioner blandt eksperter og nationale koordinatører fra European Agency for Development in Special Needs Education.


Her er ikke tale om et sæt nøjagtige anvisninger, som beslutningstagere, fagfolk og praktikere blot kan følge. Mange veje fører som bekendt til Rom, og der skal altid foretages tilpasninger til lokale og regionale forhold. Resultaterne kan anvendes som mulige strategier til en forbedring af den inkluderende undervisning i skolerne. Casestudierne fra de enkelte lande og rapporter fra studiebesøgene beskriver nogle af disse strategier nærmere.

Casestudierne og de løbende diskussioner fra undersøgelsen viser tydeligt, at **inkluderende undervisning i klassen** faktisk praktiseres i de europæiske lande. Det er også klart, at hvad der er nødvendigt for elever med særlige undervisningsmæssige behov, er godt for alle elever.

Undersøgelsen viser også, at **adfærdsvanskeligheder og sociale og/eller emotionelle problemer** er nogle af de største udfordringer, når det handler om at integrere elever med særlige behov.

Desuden ses det, at det at **håndtere forskelligheder** i den enkelte klasse udgør et af de største problemer overalt i Europa.

De individuelle casestudier og undersøgelser fra de enkelte lande viser, at følgende **forhold** ser ud til at have betydning for praksis for den inkluderende undervisning på klasseniveau:

-
- 
- Resultaterne af den inkluderende undervisning afhænger af lærerens holdning til elever med særlige behov, af vedkommendes kapacitet til at fremme sociale relationer og af hans eller hendes syn på forskelligheder og villigheden til at håndtere dem på en effektiv måde.
 - Læreren skal besidde en god portion færdigheder, ekspertise og viden og have en god pædagogisk tilgang, hensigtsmæssige læringsmetoder og materialer samt tilstrækkelig tid, hvis vedkommende skal kunne håndtere klassens forskelligheder effektivt.
 - Læreren har brug for støtte både internt fra skolen og fra omgivelserne. Ordentlig ledelse fra skolens side, fra skoleforvaltningen og lokalsamfundet og politikere er af afgørende betydning. Samarbejde mellem de forskellige instanser og forældrene er en forudsætning for at kunne gennemføre målsætningen om effektiv inkluderende undervisning.
 - På regeringsplan skal der gives klart udtryk for holdningen til inkluderende undervisning, og der skal skabes rammer for en fleksibel udnyttelse af ressourcerne.

Undersøgelsen af praksis i klasseværelset har vist, at de faktorer, som har betydning for effekten af den inkluderende undervisning, kan inddeles i fem 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 affektive (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 problemer med elevens opførsel i klassen er et effektivt redskab til at begrænse forekomsten og intensiteten af forstyrrelser, og 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 (og den rigtige motivation), har vist sig at være effektivt.

Fleksibel gruppesammensætning

En fleksibel gruppesammensætning og en mere differentieret tilgang til undervisningen er nødvendige og effektive tiltag i bestræbelserne på at håndtere forskelligheder. Faste målsætninger, alternative tilgange til læring, en fleksibel vejledning og en mindre homogen gruppesammensætning virker fremmede for en inkluderende undervisning.

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, også dem med særlige undervisningsmæssige behov, gør fremskridt hvis arbejdet overvåges, vurderes, planlægges og evalueres systematisk. Læseplaner kan tilpasses individuelle behov, og gennem individuelle undervisningsplaner kan der tilbydes supplerende støtte og vejledning. Den individuelle undervisningsplan skal kunne indgå i elevens normale læseplan.



1 Indledning

Rapporten indeholder en oversigt over resultaterne fra agenturets undersøgelse om praksis i klasseværelset og i skolen, en undersøgelse som definerer, analyserer og videreformidler eksempler på god praksis i klasseværelset i et inkluderende undervisningsmiljø med det formål at give lærere rundt om i Europa mulighed for at anvende inkluderende undervisning i et videre omfang. Undersøgelsen er også rettet mod beslutningstagere i uddannelsessystemet, da den belyser de forhold, som er nødvendige for gennemførelsen af en inkluderende undervisning.

Der fokuseres hovedsageligt på elever på Folkeskolens 1.-6. klassetrin. I øjeblikket gennemføres en tilsvarende undersøgelse med fokus på elever på ældre klassetrin.

Undersøgelsen er inddelt i tre faser. Første fase bestod af en litteraturgennemgang i hvert af de deltagende lande, som skulle afdække den aktuelle situation omkring effektiv praksis i den inkluderende undervisning. I løbet af denne fase blev der også iværksat en international (hovedsageligt amerikansk) litteraturgennemgang. Denne første fase afdækker de former for praksis, der har vist sig at være effektive i den inkluderende undervisning. I anden fase blev konkrete eksempler på god praksis udvalgt og systematisk beskrevet. I den sidste fase blev der gennemført en række studiebesøg og arbejds møder i de forskellige lande, så udvekslingen af viden og praksis blev så omfattende og effektiv som muligt.

Rapporten er en sammenfatning af alle tre faser.

Rapportens basisdokumenter findes på agenturets websted i sektionen "Inclusive Education and Classroom Practices" (www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm) og er inddelt som følger:

1. Summary report
2. International Literature Review
3. Country Reports



2 STRUKTUR, MÅLSÆTNINGER OG METODOLOGI


2.1 Struktur

Resultaterne af en inkluderende undervisning afhænger hovedsageligt af læreren. Lærerens 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.). Det påhviler dog stadig den enkelte lærer at gennemføre den inkluderende undervisning i dagligdagen, og han eller hun vil således være den afgørende faktor.

Lærere benytter sig hver især af forskellige metoder til at praktisere inkluderende undervisning. Formålet med undersøgelsen er at beskrive disse metoder og udbrede kendskabet til dem, og den væsentligste opgave bliver således at afgrænse nogle modeller til håndtering af forskelligheder i klassen (begrebet "differentiering" ses også anvendt i denne forbindelse). Det er dog ikke kun lærerkræfterne, der indvirker på disse modeller, men også skolens måde at organisere undervisningen på og øvrige eksterne faktorer.

Det primære spørgsmål i forbindelse med undersøgelsen er: Hvordan håndteres forskelligheder i klassen? Herudover foreslås løsninger på, hvilke betingelser og forhold, der skal være til stede for at kunne håndtere disse forskelligheder.

Undersøgelsens **målgruppe** er personer, som har indflydelse på den undervisningsmæssige praksis. Praksis i undervisningen formes i høj grad af læreren og andre fagfolk, som har reel mulighed for at gennemføre de ændringer, der indføres af beslutningstagere og rådgivere på undervisningsområdet. Derfor er undersøgelsen centreret omkring lærerens arbejde, men emnet belyses også ud fra en bredere og mere indirekte indfaldsvinkel.



Det kan antages, at læreren opnår størstedelen af sin erfaring gennem nøglepersoner i de nære omgivelser: kolleger og fagfolk i og omkring skolen. Undersøgelsen henvender sig derfor også til disse, idet kontakten til den primære målgruppe, læreren, hermed optimeres.

2.2 Målsætninger

Den vigtigste opgave i forbindelse med undersøgelsen bliver således at formidle viden til nøglepersoner om mulighederne for at håndtere forskelligheder i klassen og om de nødvendige betingelser for at iværksætte disse muligheder med et positivt resultat. Derfor er det vigtigt først og fremmest at forstå, *hvad* som virker i den inkluderende undervisning. Herefter skal det undersøges nærmere, *hvordan* den inkluderende undervisning fungerer samt *hvorfor* den fungerer.

2.3 Metodologi

Projektet er sammensat af forskellige typer aktiviteter. Som et første led i undersøgelsen er der på basis af en litteraturgennemgang udarbejdet en rapport med beskrivelser af forskellige modeller og forhold, som skal være til stede for at modellerne kan anvendes. Metodologien såvel som resultaterne af litteraturgennemgangen er grundigt beskrevet i publikationen *Inclusive Education and Effective Classroom Practices* (Middelfart, 2001), som findes elektronisk og kan downloades gratis fra agenturets websted (www.european-agency.org). På dette trin i undersøgelsen afdækkes *hvad* som virker i den inkluderende undervisning, og der sættes fokus på, hvordan læreren håndterer forskellige slags elever, herunder elever med særlige undervisningsmæssige behov. Der er derfor lagt stor vægt på praksis i klassen, men som nævnt ovenfor, er det vigtigt også at inddrage eksterne faktorer.

Anden fase, casestudierne, fokuserede på spørgsmålene: *hvordan virker det og hvad skal der til for at det virker?* De deltagende lande udvalgte hver to eksempler på praksis, hvoraf det ene omhandlede tiltag over for elever med adfærdsvanskeligheder. Eksempler på god praksis blev analyseret og beskrevet indefra i hvert land, og landene blev



bedt om at fokusere på praksis i klassen og faktorer, som kan relateres direkte til læseplanen. Foruden selve undervisningsplanen var det nødvendigt også at beskrive de vilkår og sammenhænge den optræder i, og som er en forudsætning for at kunne gennemføre den. 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. Der er medtaget eksempler på god praksis fra 15 lande.

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 som virker samt hvordan og hvorfor det virker.

Studiebesøgene blev gennemført i Irland, Østrig, Tyskland, Island, Finland, Grækenland og den franske del af Belgien i løbet af efteråret 2001.

Resultaterne er vist på forskellig måde: ved litteraturgennemgange (både nationale og internationale), i form af rapporter fra de 15 lande med beskrivelser af de skoler, der har deltaget i de nationale undersøgelser og endelig gennem referater fra studiebesøgene. Man har herigennem fået en helhedspræget tilgang til emnet, ved både at inddrage forskning og den daglige praksis som basis for undersøgelsen.

3 SAMMENFATNING AF RESULTATER

3.1 Vilkår

Undersøgelsen fokuserer som sagt på arbejdet i klassen, og formålet var at afgrænse elementer i læseplanen, som virker fremmede for den inkluderende undervisning, og at formidle resultaterne til en bredere kreds af aktører på området. Det har ikke været meningen at opstille detaljerede vilkår for den inkluderende undervisning eller at udarbejde retningslinjer for dens opbygning.

Der er dog naturligvis indsamlet information om forudsætningerne for at kunne gennemføre en inkluderende undervisning. Gennem litteraturen og især gennem eksempler på god praksis og diskussioner mellem eksperterne har man kunnet identificere en række nødvendige forudsætninger, som beskrives nedenfor.

3.1.1 Lærerne

Forløbet af en inkluderende undervisning afhænger i høj grad af lærerens holdning til elever med særlige behov og af hans eller hendes synspunkter på elevernes forskelligheder samt vilje til at håndtere dem effektivt. Læreren bliver generelt anset som en afgørende faktor i bestræbelserne på at fremme en inkluderende undervisning. Hvis læreren har vanskeligheder med at inddrage alle elever i sin undervisning, vil han eller hun henvise elever med særlige undervisningsmæssige behov til andre (ofte speciallærere) og vil således medvirke til, at der opstår utilsigtede segregerede foranstaltninger (f.eks. specialklasser).

Island:

"For at sikre en minimumsgrad af positiv holdning fra lærerens side, skal han eller hun acceptere at have en elev med svære funktionshæmninger i sin klasse".

"Skoleledelsen anså det som et krav, at en lærer skal være parat til at have en stærkt psykisk udviklingshæmmet elev i klassen og skal være indstillet



på at arbejde sammen med en fagligt kompetent person, som skal følge alle timer".

Casestudierne viser, at de lærere, som er engagerede i den inkluderende undervisning ofte omtaler elever med meget omfattende undervisningsmæssige behov som et aktiv for klassen og ikke som et problem.

En positiv holdning gør det dog ikke alene. Læreren har naturligvis brug for metoder og materialer, som passer til formålet samt tid til vejledning. Han eller hun har også brug for viden og færdigheder gennem videreuddannelse (især inden for informationsteknologi) og erfaring. Alt sammen nødvendige elementer for at kunne håndtere forskelligheder i klassen.

Undervisning af elever med særlige behov i det almene skolesystem kræver uden tvivl en tilpasning af den almindelige læseplan. Læreren bliver mødt med spørgsmålet om, hvordan disse elever skal undervises. Elever med særlige behov kræver måske mere tid til vejledning samt en større grad af faglig viden. Dette kan generelt opnås på to måder: enten ved at tilføre flere ressourcer (mere tid til rådighed for læreren) eller ved at omfordele de eksisterende ressourcer (alternativ anvendelse af den disponible tid).

At tildele mere tid (f.eks. ved brug af hjælpelærere) eller at forbedre lærerens faglige viden (f.eks. ved hjælp af informationsteknologi, gennem kolleger eller konsulentteams) er måder at tilføre de nødvendige ressourcer til en inkluderende undervisning, men læreren skal måske også omfordele de eksisterende ressourcer mellem eleverne i klassen. Det kan f.eks. ske ved at de elever, som fagligt ligger over gennemsnittet opfordres til at arbejde mere uafhængigt, at arbejde med computere og skiftevis træne og vejlede hinanden ("peer tutoring" eller indbyrdes undervisning), så der bliver mere tid tilovers til elever med særlige behov.

Et sidste vigtigt element på lærer- og klasseniveau handler om lærerens følsomhed og evne i forhold til at fremme de vigtige sociale relationer mellem eleverne. Især for elever med særlige undervisningsmæssige behov (og deres forældre) er det vigtigt at have gode sociale relationer til kammerater, som ikke har disse behov. En positiv holdning fra lærerens side er vigtig, men vedkommende skal også vide, hvordan man bevarer og videreudvikler sådanne relationer med et godt resultat.

Grækenland:

Casestudie A (en 14-årig dreng med autisme - adfærdsvanskelig og udviklingshæmmet, går i grundskolen). Casestudiet beskriver betydningen af den sociale inklusion i den almindelige klasse og den afgørende indsats fra lærerens (og det øvrige personales) side for at opnå dette.

"A reagerer fint på undervisningsprogrammet. Hans sociale liv i skolen er blevet tydeligt mere velfungerende i løbet af de seneste seks år. Alle er enige om at dette skyldes programmets lange varighed, hvor han hele tiden har haft sin hjælpelærer, som både har støttet ham i en lang række aktiviteter og har formået at indgyde ham tillid. A er blevet fuldt ud accepteret af sine klassekammerater og har også fået andre venner. Han deltager i skolens aktiviteter, såsom spil, lege og teaterstykker".

"Ingen af de andre elever har udtrykt sig negativt om A's tilstedeværelse i klassen. Tværtimod synes alle at trives med den udfordring, der ligger i at gennemføre aktiviteter og undervisningsstrategier til støtte for A, og de er samtidig blevet mere opmærksomme på andre menneskers behov".

3.1.2 Skolen

At drage omsorg for elever med særlige undervisningsmæssige behov er ikke kun et spørgsmål om at stille de nødvendige ressourcer til rådighed i klassen. Skolens organisering og struktur har også indflydelse på omfanget og typen af de



ressourcer, læreren kan bruge i sit arbejde. Det er nødvendigt med en fleksibel støtte fra skolens side, f.eks. gennem kolleger, skoleleder og/eller speciallærere.

Der kan også være tale om andre former for støtte, f.eks. skolevejledningen eller særlige former for støttepersonale. I nogle lande kan et indbyrdes samarbejde mellem de almene skoler give ekstra ressourcer til elever med særlige behov, da den samlede kreativitet, viden og ekspertise - foruden de fælles faciliteter - selvfølgelig giver flere muligheder, end en enkelt skole kan oppebære. Skolernes evne til at samarbejde om undervisningen af elever med særlige behov kan være afgørende for en succesfuld integrering af disse elever i den almene undervisning.

En del af de projekter, som er beskrevet og analyseret i forbindelse med undersøgelsen fremhæver skolernes evne til samarbejde som en afgørende faktor.

For megen selvstyre kan være en trussel mod udviklingen hen imod den inkluderende skole. Støtten til elever med særlige behov skal derfor koordineres indbyrdes mellem skolerne. Det gælder i særlig grad for de mindre skoler.

Uddrag fra Østrigs rapport fra studiebesøgene:

"Generelt tvivler vi på, at man med selvstyre i skolen kan imødesæ behovene hos de svagere elever, hvis ikke der af lovgivningen eller skoletilsynet er fastsat klare retningslinjer for, hvordan det skal udøves".

"Selv om selvstyre i skolerne generelt betragtes som meget positivt (ansatte på skoler og uddannelsesinstitutioner er mere uafhængige og har større selvtilid), er det nødvendigt med nogle kvalitetsstandarder og obligatoriske tiltag i arbejdet med at inkludere elever med særlige behov i skolesystemet. Får skolerne for frit spillerum og opstår der hermed for mange forskelligartede interesser, vil det være en

hindring for at få et godt resultat ud af den inkluderende undervisning".

Skolelederens rolle bør tildeles særlig opmærksomhed. Han eller hun har en nøglefunktion, ikke kun i at stille støtteforanstaltninger til rådighed for læreren; måden hvorpå vedkommende varetager sin lederrolle er også afgørende for forløbet af den inkluderende undervisning. Det er ofte den person, som kan iværksætte ændringer og indføre nye udviklingsprocesser, og det største ansvar ligger i at kunne samarbejde og fastholde fokus på nøgleområderne.

Der bør være mulighed for at kunne anvende skolens ressourcer på en fleksibel måde. Eksemplerne på god praksis viser, at skolerne i vid udstrækning bør have frihed til at bruge de finansielle ressourcer i overensstemmelse med egne ønsker og holdninger. Bureaucrati bør så vidt muligt undgås, og elever med ingen eller få særlige behov bør også have del i ressourcerne, hvis dette skønnes nødvendigt eller ønskes af læreren.

Det kan være nødvendigt at etablere mindre grupper af elever med særlige behov. Nogle eksempler viser, at undervisning af en elev uden for klassen i en periode er det, der skal til for at eleven kan fortsætte i den almindelige klasse. Når der arrangeres undervisning uden for klassen skal der selvfølgelig sørges for, at den gennemføres på en naturlig og fleksibel måde.

Hvis der iværksættes særlige foranstaltninger for eleven, er det vigtigt at de 1) gennemføres så tidligt som muligt, 2) er så fleksible som muligt (hvis én fremgangsmåde ikke fungerer, skal man vælge en anden), 3) er så "enkle" som muligt (uden negative bivirkninger), 4) er så tæt på som muligt (i klassen eller i skolen) og 5) er så kortvarige som muligt.

Forældrenes medvirken bør ikke undervurderes. Forældrene er ikke bare "klienter", men deltager i processen. Det er meget vigtigt, at deres behov også kan imødekommes, og de har ofte brug for en støtteperson, som de naturligvis skal kunne føle sig



trygge ved. Forældrene skal tildeles en vigtig rolle, de skal høres og informeres om planlægning, iværksættelse, evaluering og struktur og indhold i forbindelse med samarbejdet, især mellem skolen, eksterne organer og andre fagfolk.

Forældrene har også en vigtig rolle i udviklingen, iværksættelsen og evalueringen af den individuelle undervisningsplan. De kan i nogle tilfælde yde ekstra hjælp både i og uden for klassen.

3.1.3 Eksterne faktorer


Politikker og finansiering

En klar national politik omkring inklusion giver gode vilkår for den inkluderende undervisning. Regeringen bør stærkt støtte gennemførelsen af en inkluderende undervisning og gøre det klart for uddannelsessektoren, hvad formålet med den er.

Regeringerne skal også sørge for at skabe de nødvendige forhold for gennemførelsen af inkluderende undervisning. Finansieringsmodellerne skal fungere, så de er med til at fremme inkluderende undervisning i skolerne i stedet for at hindre den, og de nødvendige foranstaltninger skal være fleksible og velkoordinerede. Finansieringen og grundlaget for dens fordeling er en meget vigtig faktor, som er beskrevet grundigt i én af agenturets tidligere undersøgelser, *Financing of Special Needs Education* (Finansiering af specialundervisningen (1999)).

Casestudiet fra **Storbritannien** viser, hvordan skolens incitament til at udnytte de eksisterende ressourcer til det yderste kan få nogle uheldige konsekvenser:

"Skoler, som udnytter de eksisterende ressourcer, dvs. lærerens ekspertise, strategier og tid, til det yderste og dermed opnår gode resultater i arbejdet med elever med særlige behov, straffes indirekte, da elevernes behov dermed ikke skønnes at være store nok til at



retfærdiggøre en tildeling af yderligere ressourcer. Det var til en vis grad tilfældet på den udvalgte skole. En hård arbejdsindsats, overvågning og konstant efterprøvning og udvikling af undervisningsprogrammet gjorde, at eleverne godt kunne fungere i den almene undervisning, hvilket måske ikke havde været tilfældet under andre omstændigheder".

Rapporten fra studiebesøgene fra den franske del af **Belgien** peger også på forskellene i finansieringen af henholdsvis specialskoler og almene skoler som en hindring for den inkluderende undervisning:

"Elever, som integreres i de almene skoler får tildelt færre midler end elever på specialskolerne".

En såkaldt gennemstrømningsmodel, som gennemføres på kommunalt plan, ser ud til at være den mest hensigtsmæssige løsning. Ved en sådan model udlægges budgettet for specialundervisningen centralt til regionale institutioner, dvs. til kommuner, skoledistrikter og grupper af skoler. Afgørelser om hvordan pengene bruges og hvilke elever der skal tildeles midler til gennemførelsen af særlige specialpædagogiske tilbud, træffes regionalt. Det tilrådes at den institution, som afgør fordelingen af budgettet for specialundervisningen, for det første har mulighed for at rådføre sig med en uafhængig sagkyndig instans på området, og for det andet har redskaberne til at kunne iværksætte og opretholde specialpædagogiske tilbud.

Det er tydeligt, at den inkluderende undervisning er lettest at gennemføre, når der benyttes en decentraliseret finansieringsmodel frem for en model, hvor finansieringen bevilges centralt. I de tilfælde hvor man følger en centralt fastlagt plan, lægges der let for megen vægt på den organisatoriske side af modellen og for lidt vægt på praksis. Lokale organer med en vis grad af selvstyre kan være langt bedre rustet til at ændre systemet. En decentraliseret model synes derfor at være mest effektiv i forhold til udgifterne og begrænser også risikoen for at der handles strategisk uovervejnet. Dog skal målene klart defineres på centralt plan.



Beslutninger om hvordan målene nås, må herefter overlades til de myndigheder eller institutioner, som forvalter planen lokalt.

Ledelse

Ledelsen er af største betydning. Alle beslutningstagere, ikke blot nationalt, men også i kommunerne, skoledistrikterne og på skolerne spiller en vigtig rolle i processen, når regeringens politik skal omsættes til praksis. Skoleledelsen skal kunne leve op til kravene om at gennemføre en effektiv inkluderende undervisning.

Undersøgelsen viser, at der kan være behov for aktiviteter, som kan fremme motivationen og entusiasmen hos alle involverede parter. Der kan være brug for ekstern støtte og eksempler på god praksis som, især i de tidlige faser af udviklingen, kan være med til at dæmpe en eventuel frygt og skepsis.


Koordinering og samarbejde på regionalt plan

Undersøgelsen viser ligeledes, at koordinering og samarbejde mellem alle parter (sundhedssektoren, den sociale sektor, uddannelsessektoren, psykologien) uden for skolen og mellem skolen og forældrene er til gavn for elever med særlige undervisningsmæssige behov. Tildelingen af ekstra støtte og hjælp skal altså planlægges og koordineres hensigtsmæssigt.

3.2 Eksempler på effektiv praksis

De deltagende lande har, om end på meget forskellig vis, fremlagt deres bedste eksempler på effektiv praksis i den inkluderende undervisning. I dette kapitel opsummeres resultaterne sideløbende med tre centrale spørgsmål:

Først og fremmest skal der foretages en systematisk vurdering af, hvilke former for særlige behov, der udgør de største udfordringer for lærere og andre fagfolk. Hvad kendetegner de elever, som er omfattet af gruppen (eller dem, som er uden for gruppen) - med andre ord: hvilke grupper af elever giver de største udfordringer i det almene skolesystem?



Derefter undersøges selve undervisningsprocessen: hvor ligger de største problemer i forbindelse med praksis i klassen i den del af den almene undervisning, som omfatter elever med særlige undervisningsmæssige behov? De deltagende lande har foretaget en omfattende kortlægning af de aktuelle udfordringer i bestræbelserne på at gennemføre inkluderende undervisning.

Det tredje centrale spørgsmål, som refererer til formålet med denne undersøgelse, handler om at afgrænse de faktorer og former for undervisningsmæssig praksis som har vist sig effektive i den inkluderende undervisning. Eksempler på god praksis i de deltagende lande viser, hvordan dette tilpasses og håndteres i den daglige undervisning.

3.2.1 De største udfordringer

Ikke overraskende har landene fremlagt ret enslydende svar på spørgsmålet om, hvilke typer af undervisningsmæssige behov, som giver størst udfordring. Adfærdsmæssige, sociale og/eller emotionelle problemer nævnes af stort set alle lande som den største udfordring i arbejdet med at inkludere elever med særlige behov. Her er også medregnet problemer med umotiverede og uvillige elever.

De fleste lande finder det vanskeligt at besvare spørgsmål om elevernes karakteregenskaber. De fleste politikker for specialundervisning tager afstand fra denne indfaldsvinkel og fokuserer i stedet på den undervisningsmæssige sammenhæng, og det er her, behovet for at sætte ind er størst. Barnets karakteregenskaber er ikke omdrejningspunktet for debat. Selv om denne holdning er i tråd med de gængse opfattelser og også deles af European Agency's medlemslande, rapporteres det, at de største udfordringer findes i forbindelse med elever med adfærdsmæssige problemer.

Nogle få lande peger på andre - sommetider meget specifikke - former for særlige behov, som også giver store udfordringer i den inkluderende undervisning. Det er f.eks. DAMP, dysleksi, autisme, specifikke indlæringsproblemer, psykiske handicaps, svære hørevanskeligheder og multihandicaps.



3.2.2 *Udfordringer i den inkluderende undervisning*


Inkluderende undervisning kan gennemføres på forskellige måder og niveauer, men i den sidste ende er det læreren, som skal håndtere forskelligartede elever i sin klasse og skal tilpasse læseplanen på en måde, som tilgodeser behovene hos dem alle. Det gælder både elever med særlige undervisningsmæssige behov, elever med særlige forudsætninger og klassekammerater. Med andre ord, så er det at kunne håndtere forskelligartede elever en central forudsætning. Til det formål har læreren brug for støtte, enten fra kolleger (måske speciallærere) eller fra andre fagfolk. Elever med særlige undervisningsmæssige behov har på nogle tidspunkter i deres undervisningsforløb brug for en mere specifik støtte eller vejledning end den, som læreren kan give i den daglige undervisning. Det er her andre lærere og støttepersonale kommer ind i billedet, og her kræves både fleksibilitet, god planlægning og samarbejde i undervisningen. Samarbejdet med andre lærere skal ikke kun fungere på klasseniveau, men også overordnet på skolen. I nogle tilfælde vil der være brug for fagfolk, som arbejder i regionale rådgivningsinstanser, hvilket kræver en endnu højere grad af fleksibilitet, planlægning, samarbejde og koordinering. Inkluderende undervisning omfatter mere end det at kunne håndtere forskelligheder i klassen.

3.2.3 *Effektiv praksis i den inkluderende undervisning*

Undersøgelsen indikerer, at der er mindst fem slags faktorer, som virker fremmende for inkluderende undervisning. Både litteraturundersøgelsen og eksemplerne på god praksis viser betydningen af disse faktorer. Litteraturen og ekspertvurderingerne viser generelt, at elever (både med og uden særlige behov) såvel som lærere får et godt udbytte af undervisningen ved brug af nedenstående metoder.

Undervisningssamarbejde

Inkluderende undervisning fremmes af flere faktorer, som kan grupperes under overskriften undervisningssamarbejde (f.eks. ved brug af tolærersystemet). Lærere skal samarbejde med



kolleger og har brug for praktisk og fleksibel støtte fra dem. Et sådant samarbejde synes at være en effektiv metode til udvikling af faglige såvel som sociale færdigheder hos elever med særlige undervisningsmæssige behov. Det er klart, at den ekstra støtte skal være fleksibel, velkoordineret og velplanlagt.

Rapporten fra **Norge** viser, at de teams, som arbejder med en klasse, udgør en vigtig faktor. Arbejdet er meget velkoordineret.

"Lærerne tilknyttes ét team på hvert klassetrin, så eleverne ikke skal forholde sig til for mange voksne. Teamet dækker alle fagområder på hvert klassetrin og sikrer hermed trygge rammer for eleverne. Lærere med en supplerende uddannelse inden for specialundervisning indgår også i disse teams og udgør altså ikke en særskilt gruppe af specialundervisningslærere".


"Efter to et halvt år beskriver én af lærerne dagligdagen således: "Man skal konstant være bevidst om hvad man gør. Der er faste rutiner for en struktureret undervisning. Lærerne skal være meget opmærksomme på, hvor de forskellige elever har deres plads i klassen. Undervisningen styres af læreren og der er kun få frie aktiviteter i løbet af en undervisningsperiode. Der skal altid være en voksen til stede. Deles en gruppe f.eks. i to, skal der være en voksen i hver gruppe".

Schweiz:

"Ressourcelæreren udarbejder materiale som klasselæreren kan gøre brug af, hvis det er nødvendigt. Herudover er der møder med forældre, skolelederen for specialskolen, klasselæreren og ressourcelæreren. Gode personlige relationer mellem alle involverede er en forudsætning for en vellykket gennemførelse af et integrationsprojekt som dette".

Luxembourg:

"Da vi har andre børn med problemer i denne klasse (psykisk udviklingshæmmede børn, børn med indlæringsvanskeligheder og adfærdsvanskelige børn),



er det en klasse, som giver store udfordringer. En socialpædagog arbejder i klassen ti timer om ugen og yder hjælp til børnene med særlige behov. Når et nyt emne introduceres af læreren, sørger ressourcelæreren for at børnene lytter og forstår hvad læreren vil have dem til at gøre. Herefter skal børnene arbejde selvstændigt".

"Ressourcelæreren lægger stor vægt på, at der skal være to personer, som arbejder med eleverne i klassen. Det giver bedre tid til at arbejde individuelt med det enkelte barn, og hvis én af de to lærere har problemer med et barn, kan den anden gå ind og hjælpe med at løse konflikten".

Elevsamarbejde

Elevsamarbejde har vist sig at have en gavnlig virkning på elevernes kognitive og socialt/emotionelle læring og udvikling. Elever, som hjælper hinanden får et stort udbytte af at lære sammen, især selvfølgelig hvis de grupperes på en fleksibel og velovervejet måde. Desuden er der ingen tegn på, at de mere velfungerende elever mister noget ved dette i form af udfordringer eller muligheder. Resultaterne viser, at alle elever gør fremskridt, både fagligt og socialt.

Holland:

"Samarbejde i læringen kan godt gennemføres med eleven med særlige behov som den, der optræder som "vejleder". En elev med svære adfærdsvanskeligheder (kaldet "A") optræder som vejleder for yngre elever. I modsætning til ventet er A meget populær hos sine yngre kammerater. Som vejleder skal A vælge en opgave, sørge for at gruppen begynder at arbejde med den og afhjælpe eventuelle konflikter. Det kan godt virke en smule kaotisk, da grupperne er placeret over hele skolen, og i begyndelsen gjorde A ikke rigtig noget. Men efter selv at have fået lidt vejledning, fungerer A nu fint som vejleder i gruppen".

**Portugal:**

"Klasselæreren og ressourcelæreren samarbejder på fuld tid i klassen. De udarbejder også individuelle undervisnings- og aktivitetsplaner for hvert barn, herunder N. Hele undervisningspersonalet involveres i problemløsninger, når der er behov for dette, og andre aktører kan også inddrages. N får stor støtte fra omgivelserne. En del af arbejdet med N udføres i fællesskab og der er allerede fremgang at spore".

Belgien:

"Ressourcelæreren er med hos alle lærerne i håndteringen af elever med socialt emotionelle vanskeligheder og adfærdsvanskeligheder generelt, og særligt i processen med at inkludere J (en dreng med adfærdsvanskeligheder) i undervisningen".

"Klasseværelset er inddelt i otte sektioner, så børnene kan arbejde i små, fleksibelt sammensatte grupper. Eleverne hjælper hinanden. Når de leger, er de alle sammen om legen og lærer at tage hensyn til hinanden. Børnene skal være lidt ekstra tolerante over for J, men til gengæld er de ofte et godt eksempel for J".

Problemløsning gennem samarbejde

Landerapporterne og den internationale litteraturgennemgang viser, at en systemisk tilgang til problemerne med en uønsket opførsel i klassen er et effektivt redskab til at nedbringe forekomsten og intensiteten af forstyrrelser i timerne, og 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 i samarbejde med eleverne (sammen med en god motivation) er effektive virkemidler.

Island:

Man har iværksat et system for adfældsregulering. Selv om systemet er iværksat på initiativ af en enkelt lærer, viser det vigtigheden af et velkoordineret samarbejde

omkring indførelsen af nye metoder, da adfærdsregulering ellers ikke vil kunne fungere.

"Her er tale om en dreng på otte år (P) som er ved at afslutte sit tredje skoleår. Hans diagnose er DAMP og han får medicin mod hyperaktivitet. Han har svært ved at koncentrere sig og er kun opmærksom i kort tid ad gangen. Læreren bruger megen tid på at fastholde hans opmærksomhed på arbejdet, så han ikke kommer bagud. P forbliver i klassen og tages ikke ud til specialundervisning".

Da P virker meget forstyrrende for de andre elever, afprøvede læreren et system til adfærdsregulering, som har vist sig at være meget effektivt.

"Hvis han mister to stjerner på en uge, kan han ikke deltage i sidste time om fredagen, hvor klassen har aktiviteter, som de finder sjove og spændende og som de ser frem til".

Rapporten fra **Storbritannien**:

"Klassemøder praktiseres i stor udstrækning i grundskolen i Storbritannien. Der afsættes tid i læseplanen til undervisningsgrupper, som diskuterer og udveksler erfaringer, bekymringer, stærke og svage sider mv. med klassen, og man prøver så i fællesskab at finde løsninger på de spørgsmål, som optager gruppen. Det er med til at fremme interaktion og indlevelsesevne og til at bekæmpe mobning - eleverne bliver motiverede til at udvise respekt for deres klassekammerater. Gruppen formulerer nogle regler, som skal overholdes til punkt og prikke (f.eks. skal alle indlæg behandles seriøst og skal præsenteres efter tur)".

Frankrig:

"F gjorde konstant det modsatte af hvad læreren bad ham om. Hans opførsel ødelagde relationerne med de

andre børn, og han blev isoleret fra samværet med dem. Han råbte og provokerede de andre elever, modsatte sig alting, var urolig og truede med at hævne sig på enhver, som forsøgte at standse ham. Til sidst var han imod alt i skolen, uanset hvilken lærer eller hvilken aktivitet det handlede om. De tiltag som blev iværksat skulle bl.a. sikre at:

- Han skulle begynde at forholde sig til reglerne uden at føle sig truet,
- han skulle acceptere et minimum sæt af regler,
- han skulle begynde at arbejde og respektere de fastsatte regler.

Tiltagene blev iværksat som en del af et forløb til genintegrering af F, som kræver nøje tilrettelæggelse og faste regler.

I tilrettelæggelsen af forløbet indgik regelmæssige møder af en bestemt varighed, hvor der til hvert møde var afsat tid til at vedtage hvilket tiltag, der skulle anvendes under det pågældende møde, tid til at gennemføre det i praksis og tid til at diskutere, hvordan man havde haft det med det og hvad man havde følt.

De regler, der skulle følges, handlede om ikke at gøre skade på sig selv eller nogen andre, ikke at ødelægge ting og at lægge tingene på plads efter mødet.

Klasselæreren rapporterede, at der skete fremskridt i læringsprocessen, og især at kommunikationen med klassekammeraterne var blevet mindre konfliktyldt - F havde endda statueret et godt eksempel over for de andre elever! Han blev mindre selvcentreret og begyndte at acceptere konsekvenserne, hvis han havde brudt en vigtig regel. Han holdt også op med at tale om at ville hævne sig".

Fleksibel gruppesammensætning

En fleksibel gruppesammensætning og en mere differentieret



tilgang til undervisningen er nødvendige og effektive tiltag i bestræbelserne på at håndtere forskelligheder i klassen. Faste målsætninger, alternative tilgange til læring, en fleksibel vejledning og en mindre homogen gruppesammensætning virker fremmende for inkluderende undervisning. Det er et interessant og vigtigt resultat, set i lyset af landenes udtrykte behov i forbindelse med håndteringen af forskelligheder i klassen.

Sverige:

"Grupper med en sammensætning af forskellige elever har haft stor betydning for en elev med svære indlæringsvanskeligheder - han elsker når læreren læser op for gruppen og han elsker at tegne, han er glad og agerer somme tider selv i gruppen. Han er vokset socialt og emotionelt og har gjort fremskridt med hensyn til adfærd og faglige færdigheder".

Irland (rapport fra studiebesøg):

"Miljøet i klassen og det faktum at det ikke er læreren som er i centrum fremmer samarbejdet mellem eleverne, ikke kun inden for den enkelte gruppe, men også på tværs af klassen. Elever med særlige behov blev placeret i fleksibelt sammensatte grupper, hvor der også var elever, som kunne hjælpe dem og som gerne ville optræde som lærer. Eleverne var generelt fortrolige med denne form for differentieret læring og var gode til at acceptere de kognitive eller fysiske forskelligheder, selv når eleverne med særlige behov blev tildelt en dominerende rolle (f.eks. var en pige med Down's syndrom hovedpersonen i et teaterstykke, og hendes klassekammerater reagerede meget positivt). En anden ting var, at hvis elever med særlige behov blev tildelt særlige ressourcer (f.eks. en computer), blev der ikke observeret nogen udsædvanlig reaktion på dette. Det kan være et tegn på, at eleverne er blevet "uddannede" til at tage del i den inkluderende undervisning, hvorimod det at have kontakt med en elev med særlige behov giver dem en naturlig glæde, som gør dem åbne og

tolerante. Lærerne ser en meget positiv holdning blandt eleverne og deres forældre. De har fået en sundere holdning til handicaps generelt og en bedre forståelse for, hvad det indebærer at være handicappet".

Finland:

"Eleverne er blevet inddelt i fire fleksibelt sammensatte grupper (opkaldt efter farver). Grupperne kan sammenlægges to og to, når der er behov for en større gruppe. Størrelsen af grupperne afhænger af, hvilket fag, der undervises i. Undervisningen i musik, naturvidenskab og kunsthåndværk finder sted i større grupper, matematik og modersmålsundervisning må gennemføres i grupper med færre elever. Skemaerne er også fleksible, så ikke alle elever behøver være i skolen på samme tid".


"I matematik og modersmålsundervisning er der ved gruppesammensætningen taget højde for elevernes forskellige faglige niveauer. Det giver bedre plads til individuel undervisning og fremmer elevernes motivation. Modersmålsundervisningen foregår f.eks. i grupper inddelt efter elevernes læsefærdigheder, hvor én gruppe beskæftiger sig med grafemer og fonemer, en anden med stavning i korte tekster og en tredje med børnelitteratur".

Østrig:

"Idéen med at oprette én klasse af elever på forskellige alderstrin og med forskellige færdigheder er at de kan blive undervist sammen lige fra førskolealderen og op til fjerde klasse¹. Man undgår selektion samtidig med at der tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og indlæringsstæmpe. Det er naturligvis til stor gavn for elevernes kognitive og især emotionelle og sociale udvikling.

Med dette system mindskes presset på både forældre, børnene og lærerne. Et barn kan om nødvendigt bruge

¹ Den obligatoriske skolegang i Østrig er inddelt i fire års "Volksschule" og derefter fire års "Hauptschule" samt et års fagskole eller gymnasium.




fem år på at opfylde kravene i læseplanen. Klasselæreren er en tæt kontaktperson, og gruppen undergår ikke væsentlige ændringer, så de sociale relationer kan udvikle sig stabilt, hvilket er vigtigt især for de såkaldt "vanskelige" børn. Elever med mindre gode færdigheder bliver ikke fastlåst i denne rolle, da der løbende kommer yngre og svagere elever ind i gruppen. Det er godt for den sociale læringsproces, og det at støtte hinanden i fællesskab bliver dermed en del af dagligdagen. Elever med særlige forudsætninger kan blive tilgodeset hurtigere, da de ældre elever vil optræde som rollemodeller og hjælpe dem frem. Den fleksible gruppesammensætning er også god for de børn, som det er særlig vanskeligt at arbejde med, da de kan få mulighed for at trække sig lidt tilbage fra gruppen i en periode og arbejde i fred og ro, eller de kan være sammen med kammerater, hvis udviklingsniveau modsvarer deres eget".

*Rapport fra studiebesøg i den franske del af **Belgien**:*

Ekspertene som deltog i dette studiebesøg fremhæver især følgende markant effektive tiltag på den pågældende skole: "Valget af undervisningsdifferentiering som en fast retningslinje for arbejdet i klassen og et godt samspil i klassen mellem fagligt og ikke-fagligt uddannet personale".

Individuel planlægning

Eksemplerne på effektiv praksis fra de besøgte skoler og fra litteraturgennemgangen kan tilpasses den inkluderende undervisning - gennem definition af målsætninger, en undervisning som er baseret på vurdering og evaluering, forventninger, direkte vejledning og feedback. Casestudierne afspejler vigtigheden af, at undervisningen foregår inden for rammerne af den normale læseplan, dog med tilpasninger af denne, ikke blot for elever med særlige behov, men for alle elever, også dem med særlige forudsætninger. For elever med særlige behov sker denne tilpasning i de fleste lande ved hjælp



af individuelle undervisningsplaner, og 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.

Tyskland:

Alle tyske delstater har udviklet retningslinjer for individuelle undervisningsplaner, som sikrer, at hver enkelt elev med særlige behov får den rette støtte og vejledning. Undervisningsplanen giver oplysninger om elevens undervisningsmæssige udgangspunkt og betingelser, individuelle behov og diagnose, tiltag og muligheder i forbindelse med ekstern placering, samarbejde og personalets kvalifikationer.

Luxembourg:

"Børn som får støtte og vejledning skal have en individuel undervisningsplan, som udarbejdes med udgangspunkt i elevens personlige uafhængighed, verbale og nonverbale kommunikation, den grundlæggende skoleundervisning og kulturelle læring, elevens psykomotoriske udvikling, den sociale sundhedstilstand og hygiejne, følelsesmæssig og social udvikling, det personlige ansvar, situationen i forbindelse med elevens overgang til erhvervslivet og vedkommendes fritidsaktiviteter".

De deltagende eksperter var inde på faren for en for høj grad af individualisering i den inkluderende undervisning. Det er rigtigt, at en fleksibel gruppesammensætning vil medføre undervisningsdifferentiering, fordi eleverne har lov til at gå efter nogle forskellige mål gennem alternative måder at lære på. Det bør dog ikke skabe problemer, hvis undervisningen er effektiv og målrettet.

Storbritannien:

Alle elever, herunder elever med særlige behov, som undervises i særlige foranstaltninger (i Storbritannien i såkaldte "Designated Special Provisions, DSP") følger den samme nationale læseplan. Den kortsigtede såvel



som den mere langsigtede planlægning foretages én gang årligt af lærere fra de almene klasser og fra specialundervisningsklassen. De almene klasser og specialklassen har hver en koordinator for hvert fag i den nationale læseplan, og de to arbejder sammen. (Alle engelske underskoler har koordinators for hvert fag, men det særlige her er, at lærerne arbejder sammen parvis). Læseplanen differentieres herefter i overensstemmelse med behovene hos de enkelte elever og hos grupper af elever - det kan f.eks. være, at elever fra specialklasserne kun skal arbejde med en del af et af fagene i læseplanen. Skolen tilpasser den nationale læseplan til elevernes forskellige behov i overensstemmelse med nogle retningslinjer, som er anbefalet af det regeringsorgan, som i Storbritannien har ansvaret for udarbejdelsen af den nationale læseplan samt for al vurdering knyttet til denne (Qualifications and Curriculum Authority). Fælles målsætninger kan f.eks. nås gennem forskellige aktiviteter, som for elever med svære indlæringsvanskeligheder vil være på et lettere niveau end for de øvrige elever. Det daglige arbejde og mulighederne for at integrere elever og grupper diskuteres én gang ugentligt. Eleverne skifter mellem de forskellige klasser og kender således til arbejdsgangen i alle klasserne".



4. KONKLUSION

Projektets formål har været at afgrænse, analysere, beskrive og formidle viden om eksempler på god praksis i klassen i et inkluderende undervisningsmiljø. Første skridt var at forstå *hvad* som virker, dernæst *hvordan* det virker og til sidst *hvorfor* det virker.

Ét af de vigtigste resultater viser at adfærd, sociale og/eller emotionelle problemer udgør den største udfordring i arbejdet med at inkludere elever med særlige behov i den almene undervisning. Det ses også, at det er et stort problem at håndtere forskelligheder i klassen. Casestudierne og diskussionerne blandt eksperterne viser, at hvad der er godt for elever med særlige behov også er godt for de øvrige elever.

Endelig ser det ud til at undervisningssamarbejde, elevsamarbejde, problemløsning gennem samarbejde, fleksible gruppesammensætninger og individuel planlægning er faktorer, som har stor betydning for udfaldet af den inkluderende undervisning.



LISTE OVER NATIONALE KOORDINATORER (EUROPEAN AGENCY) OG NATIONALE EKSPERTER

Østrig

Irene Moser irene.moser@pi.salzburg.at
(National koordinator)
Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at
Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Belgien (Den flamske del)

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

Belgien (Den franske del)

Thérèse Simon therese.simon@skynet.be
(National koordinator)
Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Danmark

Preben Siersbæk Larsen siersbaek@uvm.dk
Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finland

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

Frankrig

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



Tyskland

Anette Hausotter (National koordinator) a.hausotter@t-online.de
Ulf Preuss-Lausitz
Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Grækenland

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

Island

Bryndis Sigurjónsdóttir (National koordinator) brysi@ismennt.is
Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is
Soffia Björnsdóttir sub@ismennt.is

Irland

Peadar McCann (National koordinator) maccannap@educ.irlgov.ie
Marie Murphy murphymw@eircom.net
Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Luxembourg

Jeanne Zettinger (National koordinator) srea@ediff.lu
Pia Englaro srea@ediff.lu
Michel Dostert srea@ediff.lu
Jöelle Schmit srea@ediff.lu

Holland

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

Norge



Ms. Gry Hammer Neander
(National koordinator)

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Lars A. Myhr

Portugal

Vitor Morgado
(National koordinator)

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

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

Ana Montez Cadima
ana_cadima@hotmail.com

Sverige

Lena Thorsson (National koordinator)

lena.thorsson@sit.se

Inger Tinglev

inger.tinglev@educ.umu.se

Raoul Elebring

maria.raoul@telia.com

Schweiz

Peter-Walther Müller
(National koordinator)

peter.walther@szh.ch

Albin Niederman

albin.niedermann@unifr.ch

Sonja Rosenberg

sonja.rosenberg@szh.ch

Storbritannien

Felicity Fletcher-Campbell
(National koordinator)

f.f-campbell@nfer.ac.uk