



# INVESTT

Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training

Project number: 527924-LLP-1-2012-1-BE-LEONARDO LMP

# DISSEMINATION PAPER

1/12/2012 – 30/11/2015

European Association of Service Providers for Persons with Disabilities

- Prof. Dr. Wolfgang Plaute & Mag. Carina Laabmayr & MMag. Claudia Depauli  
Pädagogische Hochschule Salzburg, Austria
- Prof. Dr. Stein Erik Ohna & Ingunn Eikeland  
University of Stavanger, Norway
- Tamara Narat, Dr. Polona Dremelj & Mag. Barbara Kobal Tomc  
Social Protection Institute of the Republic of Slovenia
- Marleen Clissen & Dr. Katja Petry  
VVKBuO, Belgium

- INTRODUKSJON
- INVESTT-prosjektet: Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor- made Training

**see: Dissemination Paper 1 (till page 7)**

## TEORETISK BAKGRUNN

---

### INKLUDERENDE OPPLÆRING

Inkludering og inkluderende opplæring er begreper som har fått økt oppmerksomhet både i internasjonal utdanningspolitikk og innenfor det utdanningsvitenskapelige fagfeltet. Begrepet kan knyttes til Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994) og inkludering er etter dette blitt et sentralt begrep i hele Europa (European Agency for the Development in Special Needs Education 2006). Det finnes flere oppfatninger av konseptet inkludering, Et felles anliggende i alle definisjonene tar utgangspunkt i prinsipper om menneskerettigheter (UNESCO 2001; UNESCO 2003) og at begrepet favner alle aspekter ved utdanningen.

Det foreligger altså ingen felles definisjon av inkluderende opplæring. Begrepet beskrives ulikt avhengig av perspektiver og undervisningskontekster (Florian & Spratt, 2013). Vislie (2004) vektlegger kompleksiteten ved inkluderingsbegrepet. Hun advarer mot forsøk på å beskrive inkluderende opplæring som et endimensjonalt begrep.

«Når ordet inkludering blir brukt som et slags alene-begrep, har vi løsrevet det fra den dynamiske dimensjonen det er en del av og som det utspilles i forhold til, nemlig eksklusjonen (...) På praksisnivå handler det like mye om å motarbeide eksklusjon som å skape betingelser for inkludering og likeverdige læringsmuligheter for alle innenfor fellesskapet» (ibid: 20).

Vislie vektlegger inkluderende og ekskluderende prosesser som et sentralt anliggende ved inkludering, og hun toner ned koblingen mellom inkludering og integrering. Hun understreker at inkludering ikke handler om særskilte grupper eller elever med definerte spesialpedagogiske behov. Isteden handler det om en omorganisering av skoler som et demokratisk prosjekt der en søker å redusere alle former for ekskludering og tilrettelegge opplæringen for alle. Et slikt perspektiv vil utfordre arbeidsdelingen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. I stedet for å skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, framhever Vislie betydningen av «en felles diskurs om utfordringene knyttet til skoler, undervisning og oppdragelse i vår tid» (Vislie, 2003:4).

I tråd med Vislie, diskuterer Ainscow og Miles (2008) utfordringer relater til den omfattende bruk av endimensjonale fortolkninger av inkluderende opplæring. De problematiserer at den dominerende forståelsen av inkluderende opplæring er knyttet til funksjonshemming og spesialpedagogiske behov (ibid.:17) Det er en vanlig antakelse at inkludering primært handler om opplæring av elever med funksjonshemming og andre som er kategorisert som elever med spesialpedagogiske behov i vanlige skoler (ibid.:8).

I henhold til Porter (1995) er det forskjeller mellom integrering og inkludering. Mens integrering viser til tradisjonelle retningslinjer og praksiser i skolesystemet, vil inkludering rette oppmerksomheten mot et mer demokratisk utdanningssystem. Tabellen under illustrerer noen sentrale forskjeller mellom integrering og inkludering.

Integrering vektlegger:	Inkludering vektlegger:
Elevens 'spesielle' behov	Alle elevens rettigheter

Å endre eleven	Å endre skolen
Elever med spesielle behov har utbytte av integrert opplæring	Hele elevgruppen har utbytte av en inkluderende opplæring (for alle)
Behovet for profesjonell spesialistkompetanse og formell støtte	Uformell støtte og ekspertise til vanlige lærere
Særskilte intervensjoner (spesialundervisning, særskilt treningsopplegg)	God opplæring for alle

(Kilde: Walker 1995 i Thomas et al. 2005)

Table 2: Forskjell mellom integrering og inkludering

Til tross for at inkludering har blitt et mer etablert begrep, blir det fortsatt forstått som nærmest synonymt med begrepet integrering. I mange land er det ulike typer opplæringstilbud for forskjellige grupper av elever. Dette er basert på antakelsen om at en viss andel av elevene har funksjonsnedsettelse som innebærer at de ikke kan delta i det ordinære opplæringstilbudet (Evans and Lunt 2005). Dermed kan det være vanskelig å presisere hva vi mener med inkludering. Det er uklart om termen inkludering refererer til opplæring av alle barn i den lokale skole, eller om termen refererer til strategier for å redusere eksklusjon gjennom skoleutviklingstilnæringer.

Hva karakteriserer inkluderende opplæring?

Florian and Spratt (2013:120) hevder at det er lite veiledning å finne i faglitteraturen om hvordan tilrettelegge for inkluderende pedagogikk i ordinære klasserom. De peker på at mesteparten av litteraturen om inkluderende opplæring fokuserer på holdninger, antakelser og verdier ved inkluderende opplæring, og at noen fokuserer på hva som kreves av nødvendig pedagogisk kunnskap.

I deres analyser av inkluderende opplæring dokumenterer Ainscow og Miles (2008) at de fleste studier fokuserer på elever med funksjonshemming og spesielle behov. Samtidig ser de også en økende tendens til at det publiseres studier som undersøker hvordan en kan fremme perspektiver knyttet til 'En skole for alle' og 'Utdanning for alle' (ibid: 18). Den sistnevnte gruppen av studier vektlegger en bredere forståelse av inkluderende opplæring og et fellestrekk er at de legger vekt på å studere ekskluderende og inkluderende prosesser innenfor skolen. I stedet for å ta utgangspunkt i elever med særskilte behov legger de vekt på å studere noen sentrale utdanningsbegrep: undervisning og læring, deltakelse og sosial rettferdighet. I et slikt perspektiv er deltakelse i utdanning særlig relevant fordi det vil knytte læring til en demokratisk rettighetsdimensjon.

Sosial ekskludering kan for eksempel være knyttet til sosial deltakelse, borgerrettigheter, polarisering (innenfor/utenfor) og vektlegging av den enkeltes erfaringer og oppfatninger. Dette kan være viktige dimensjoner på ulike arenaer i samfunnet – også innenfor utdanning. De vanligste termene som kan knyttes til ulike definisjoner av inkluderende opplæring er:

- Alle, for eksempel: «(...) skoler skal tilrettelegges for alle barn uavhengig av deres fysiske, intellektuelle sosiale, emosjonelle, språklige eller andre forhold, (...) Ordinære skoler med en inkluderende tilnærming er den mest effektive måten å bekjempe diskriminering, etablering av åpne fellesskap og å utvikle et inkluderende fellesskap for å oppnå utdanning for alle» (Salamanca Statement, UNESCO 1994).
- Deltakelse, for eksempel: «Inkludering refererer til prosesser for å øke elevens deltakelse og å redusere eksklusjonen fra læreplan, kultur og fellesskap i den lokale skolen» (Booth and Ainscow 2002).
- Tilgang, for eksempel: «Inkludering i utdanningen involverer læring i situasjoner der en søker å bekjempe barrierer som begrenser tilgang og deltakelse for noen elever for å øke utbyttet av alle elever» (Booth and Ainscow 2002).
- Mangfold, for eksempel: «Inkludering handler om hvordan vi håndterer mangfold (...) hvordan vi håndterer forskjellighet» (Forest and Pearpoint 1992 in Florian 2005).

Inkluderende opplæring innebærer en forståelse av å skape vilkår for deltakelse og tilgang til utdanning for alle barn. En slik tilnærming til inkludering leder til en annen dimensjon ved inkludering – tilhørighet – noe som er uttrykt i Hall sin definisjon av begrepet: «Å være fullverdig medlem av en klasse med jevnaldrende på din lokale skole, arbeide med det samme lærestoffet som andre elever og der det betyr noe om du ikke er tilstede. I tillegg har du venner som er sammen med deg utenfor skolen» (Florian 2005).

#### Inkluderende opplæring i praksis

I praksis starter inkludering med en erkjennelse av at det er forskjeller mellom elever og at en konsekvens av dette er at elever møter ulike barrierer når de deltar i skolesystemet. Derfor vil den første oppgaven være å kartlegge disse barrierene og bestemme hvordan en skal håndtere dem. Booth og Ainscow (2002, s. 5) framhever at «barrierer finnes i alle aspekter ved skolen, så vel som i ulike fellesskap, og i lokale og nasjonale offentlige dokumenter. Barrierer kan også oppstå i interaksjoner mellom elever og i forhold til hva og hvordan de undervises». Strategier for å fjerne barrierer handler ikke bare om tiltak som koster penger. På samme måte er strategier for å fjerne disse også synlige i alle aspekter ved skolemiljøet: mellom elever, foreldre, fellesskap og lærere. Alle disse personene forholder seg til bestemte former for kunnskap om hvordan en kan øke deltakelsen. Problemet er at denne kunnskapen sjelden er utnyttet og tatt i bruk (Booth and Ainscow 2002).

Vi kan identifisere barrierer ved å bruke indikatorer utviklet av ulike forskere slik som for eksempel 'Index for inclusion' (Booth and Ainscow 2002) og 'EASP-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries' (Schädler and Dorrance 2012). Nye bidrag til indikatorer for inkludering er knyttet til Florian's and Spratt's interessante ideer om hvordan en kan evaluere inkluderende pedagogikk, Ideene presenteres i artikkelen "Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice" (Florian and Spratt 2013). Her poengterer forfatterne at vi kan observere inkluderende strategier ved å fokusere på tre kjernetemaer: å forstå læring, å forstå sosial rettferdighet, og å bli en aktiv profesjonell. Sammenhengen mellom inkluderende opplæring og det å forstå læring knyttes til følgende forhold: å avvise deterministiske perspektiver på læring, å akseptere forskjeller som en del av det å være menneske, å avvise ideen om at tilstedeværelsen av noen elever vil begrense framgang for andre, og å tro på at alle elever kan gjøre framgang (om vilkårene er tilstede). Forbindelsen mellom inkluderende opplæring og sosial rettferdighet handler om lærers forpliktelser til å støtte alle elever og deres tro på egen mulighet, og på den måten fremme læring for alle elever. Koblingen mellom inkluderende opplæring og det å bli en aktiv

profesjonell handler om læreres vilje til å arbeide (på kreative måter) sammen med og gjennom andre (Florian and Spratt 2013, 124).

Det å velge bestemte indikatorer kan veilede arbeidet med å utvikle inkludering. Indikatorene kan fungere som verktøy som kan identifisere uheldige praksiser som begrenser mulighetene for å skape en inkluderende opplæring. På den annen side kan indikatorene også bidra til å identifisere eksempler på god praksis som vi ikke kjente til på forhånd, og ved å lokalisere disse kan vi også utvikle dem videre. Bruk av indikatorer gir også muligheter for å gjøre sammenligninger med andre, på mikro nivå (lokalmiljø, regioner), på meso nivå (nasjonale aspekter) og på makronivå (internasjonalt). Et komparativt perspektiv kan vise hvor vi står sammenlignet med andre og hvem vi kan bruke som eksempler, selv om vi også må være oppmerksomme på at ulike omgivelser ikke alltid kan sammenlignes. Dette gjelder særlig på makronivået hvor en kan ha særlig store forskjeller knyttet til kulturelle, politiske, økonomiske forhold.

#### Konklusjon

Inkludering er et ideal som vi kan streve mot. Det er en dynamisk prosess der vi fokuserer på hva som er best for elevene; vi må hele tiden oppjustere, endre og observere skolemiljøet. For som Booth and Ainscow (2002, 3) vektlegger: "En inkluderende skole er en skole som er i bevegelse".

### **UNIVERSELL UTFORMING**

Universell utforming viser til et bredt spekter av ideer som omfatter alt fra arkitektur, produkter og omgivelser som tilpasses eldre mennesker, personer med og uten ulike funksjonsnedsettelse. Mace et al. (1996) peker på syv prinsipper som karakteriserer universell utforming:

1. Likeverdig bruk: utformingen må være egnet for mennesker med ulikt funksjonsnivå. Et eksempel kan være at når en utvikler IKT-tjenester må disse utformes slik at alle har tilgang, også elever med synshemming og elever som bruker tekst-til-tale programvare for å lese teksten.
2. Fleksibilitet i bruk: utformingen må tilpasses et bredt spekter av individuelle preferanser og forutsetninger. Et eksempel kan være at skriftlig materiale må suppleres med lyd- og video-podcasts slik at elever kan velge den mest egnede kommunikasjonsmodaliteten.
3. Enkelt og intuitivt: designet må være enkelt å forstå, uavhengig av brukernes erfaringer, kunnskaper, språklige ferdigheter og oppmerksomhetsnivå. Et eksempel kan være at når en legger til instruksjoner og knapper i nettbasert materiell, må disse være klare og intuitive.
4. Oppfatning av informasjon: designet må kommunisere all nødvendig informasjon effektivt til brukeren uavhengig av vilkår i omgivelsene eller brukerens syn og hørsel. Et eksempel kan være at det er nødvendig å tekste tale når multimedieprogrammer med tale presenteres i støyende omgivelser.
5. Toleranse for feil: designet må minimere risiko for og uheldige konsekvenser av tilfeldige og ikke intenderte hendelser. Et eksempel kan være at nettbasert materiell må gi veiledning når en elev gjør et uhensiktsmessig valg.
6. Lave krav til fysisk innsats: designet må kunne brukes effektivt og komfortabelt og med et minimum av anstrengelser. Et eksempel kan være at nettbasert materiell ikke

forutsetter at elever trenger å skrive mye eller gjøre flere operasjoner med musen for å få tilgang til relevant informasjon.

7. Rom for tilgang og bruk: designet må sikre tilstrekkelig fysisk rom for tilgang, rekkevidde, håndtering og bruk.

FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne (2006) definerer universell utforming på følgende måte:

Med 'universell utforming' menes: utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og spesiell utforming. 'Universell utforming' skal ikke utelukke hjelpemidler for bestemte grupper av mennesker med nedsatt funksjonsevne når det er behov for det'. (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006:4)

En viktig dimensjon i definisjonen er formuleringen «ikke utelukke hjelpemidler for bestemte grupper av mennesker». Denne klargjøringen er viktig i INVESTT-prosjektet med tanke på betydningen av individuell tilrettelegging innenfor utdanningsprogrammene. Analysene av utdanningssituasjonen i Østerrike, Belgia, Norge og Slovenia avdekker nasjonale forskjeller i prosjektet.

#### Inkludering og universell utforming

Prinsippene for universell utforming er på linje med prinsipper for inkludering. Typisk for begge perspektivene er ideen om at det er mulig å utforme utdanningssystemer og pedagogiske metoder som gjør ordinære læringsmiljøer bedre og mer positive for elever som får spesialundervisning, og som en konsekvens av det – mer positive for alle elever. «Økt deltakelse for alle innebærer å utvikle utdanningssystemer og omgivelser som responderer på mangfold på en måte som verdsetter ulikhet» (Booth & Ainscow 2011, 20).

Inkluderingens filosofi innebærer nedbygging av de barrierer som forekommer i læreplaner, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Inkluderende opplæring vektlegger aktiv læring og differensierte undervisningsmetoder. Det handler om å gjenkjenne ulike behov og ulike måter å lære på i alle elevgrupper.

Pedagogene Burgstahler and Chang (2009) har oversatt ideene om universell utforming og utviklet kriterier for å evaluere universell utforming for læring. De har identifisert åtte faktorer som det er viktig å vurdere i planleggingen av klasseromsaktiviteter for elever:

1. Klassemiljø: Sørg for at mangfold og inkludering blir høyt verdsatt.
2. Interaksjon: Oppmuntre til god kommunikasjon mellom alle (elever, lærere og andre) og tilby ulike kommunikasjonsformer.
3. Fysisk miljø og utstyr: Sørg for at fasiliteter, aktiviteter, materiell og utstyr er anvendelig og tilgjengelig for alle elever.
4. Undervisningsnivå: Opprettholde høye forventninger til alle elever og støtte dem i å nå de forventede mål og nivåer.
5. Undervisningsmetoder: Tilby ulike og individualiserte metoder som er tilgjengelige for alle elever.

6. Informasjonsressurser og teknologi: Tilby materiell, notater og andre informasjonskilder som er fleksible og tilgjengelige for alle elever.
7. Tilbakemelding: Sørge for at alle elever får regelmessig tilbakemelding relatert til egen utvikling.
8. Vurdering: Sørge for regelmessig vurdering av elevenes fremgang ved hjelp av varierte metoder og verktøy, og tilpasse undervisningen tilsvarende.

#### Konklusjon

Alle de fire deltakerlandene i prosjektet er ulike med hensyn til inkludering og universell utforming av opplæringen. De overordnede ideene om universell utforming må oversettes til utdanningsfeltet, noe som forutsetter en direkte forbindelse til det nasjonale skolesystemet generelt, og den nasjonale og regionale fag- og yrkesopplæringen spesielt.

De fire landene som deltar i INVESTT prosjektet (Østerrike, Belgia, Norge og Slovenia) har utformet nasjonale tolkninger av inkludering, universell utforming og rimelig tilrettelegging knyttet til situasjonen i det enkelte land. Disse presenteres i dette heftet.

#### **RIMELIG TILRETTELEGGING**

Begrunnelsen for rimelig tilrettelegging er forankret i ideen om at et inkluderende samfunn respekterer og tilpasser seg mangfold og møter alle borgeres muligheter og behov, også mennesker med nedsatt funksjonsevne. I 2001 vedtok Europaparlamentet resolusjonen ResAP som ansporer til introduksjon av prinsippet om universell utforming på alle menneskelige områder. I 2007 vedtok parlamentet en ny resolusjon som vektlegger full deltakelse i samfunnet for mennesker med funksjonsnedsettelse.

Elever med nedsatt funksjonsevne har rett til rimelig tilrettelegging i opplæringen. Denne forpliktelsen gjelder på alle nivåer i utdanning, også i voksenopplæring. En antakelse i INVESTT prosjektet er at det er meningsfylt å drøfte rimelig tilrettelegging når skoler skal utvikle seg i retning av universell utforming. Ved at skoler overholder plikten til å tilby rimelig tilrettelegging kan de oppdage hvilke av disse tilpasningene som kan utgjøre en fordel for alle elever, og hva som dermed bør være en del av universell utforming for opplæring. Det er faktisk ved å praktisere rimelig tilrettelegging at planene for universell utforming kan bli tydelige. Plikten til å sørge for rimelig tilrettelegging kan således være et viktig skritt i retning av universell utforming. Det er viktig å understreke at konseptet universell utforming ikke forhindrer individuell tilrettelegging når dette er nødvendig.

#### Definisjon

FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne (2006) definerer rimelig tilrettelegging på følgende måte:

Med 'rimelig tilrettelegging' menes nødvendig og hensiktsmessig endring og justering som ikke innebærer en uforholdsmessig eller utilbørlig byrde, når det i et bestemt tilfelle er behov for det, for å sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne kan nyte eller utøve menneskerettigheter og grunnleggende friheter på lik linje med andre (UN Convention on the rights of persons with disabilities, art. 2 par. 4).

Rimelig tilrettelegging innebærer at opplæringen tilpasses den enkelte elev. Med bakgrunn i at noen mennesker har behov for tilrettelegging for inkludering kan rimelig tilrettelegging innebære at enkelte elever har rett til en viss tilpasning mens andre ikke har det.



Tilrettelegging er nødvendig for å garantere like muligheter og redusere ulemper i forlengelsen av en funksjonsnedsettelse.

Utdanning byr på store variasjoner innenfor rimelig tilrettelegging: den kan være materiell eller ikke-materiell, pedagogisk eller organisatorisk. Tilrettelegging baseres på behovene til eleven i den hensikt å oppnå likeverdige muligheter og full tilgang til opplæring og å redusere ekskludering. Rimelig tilrettelegging kan være subtil, en viktig faktor er derfor at lærer har en åpen og fordomsfri tilnærming overfor mangfoldet blant elever.

Kriterier for rimelig tilrettelegging:

- Basere seg på elevens individuelle behov
- Effektivitet: tilrettelegging som ikke gir resultater må omarbeides eller avsluttes
- Likeverdig tilgang: tilrettelegging må sørge for likeverdig tilgang til så mange aktiviteter som mulig
- Muligheter for uavhengig bruk: tilrettelegging må tillate at aktiviteter er uavhengig av klasserommet og tillate forflytninger innen skolens område
- Ingen direkte trussel for andres helse eller sikkerhet
- En garanti for verdighet

Forutsetninger

Vellykket rimelig tilrettelegging stiller krav om ulike forutsetninger. Vi skiller her mellom vilkår knyttet til prosess og innhold:

Vilkår knyttet til prosess:

1. Prosesser som er knyttet til ivaretaking av rimelig tilrettelegging må være individualiserte og konkrete.
2. Det må være en gjensidig enighet og åpenhet om roller: søker vet best hva det er behov for mens tilbyder vet best hva som er gjennomførbart.

Vilkår knyttet til innhold:

1. Forståelsen av funksjonshemming må baseres på et kontekstuellt, i motsetning til et medisinsk, vanskeperspektiv. Funksjonshemming er et resultat av interaksjon mellom individet og kontekstfaktorer, miljøet kan skape både muligheter og begrensninger. Dette innebærer at en kan ikke ha en ensartet tilpasning for grupper, for eksempel i form av en standardisert «liste med tilrettelegginger» for en bestemt gruppe funksjonshemming. Rimelig tilrettelegging er alltid tilpasset den enkelte person.
2. Tilpasninger uten begrensninger kan føre til uforholdsmessige løsninger og må derfor vurderes med tanke på følgende forhold:
  - a. Effektivitet: I situasjoner der det er ulike mulige tilpasninger, må en velge den som er til minst ulempe for andre
  - b. Kost-nytte vurderinger: Slike vurderinger må benyttes med varsomhet. Fordelene trenger ikke å stå i forhold til kostnadene. Balansen mellom kost-nytte er kun viktig for å unngå åpenbare urimeligheter. Fordeler må forstås på en bred måte, som en individuell fordel som kan allmenngjøres (jf universell utforming).
  - c. Samsvar mellom kostnader og utbytte: Begrensninger i kapasitet blir ofte knyttet til kostnader og utbytte. Likevel er det en sjanse for at vurderinger

knyttet til begrenset utbytte ofte blir brukt som unnskyldninger der det ikke er gjort noen seriøse vurderinger. Alle faktorer som kan føre til uforholdsmessige byrder må identifiseres. En vag referering til kapasitetsmessige forhold kan aldri rettferdiggjøre at rimelige tilrettelegging blir avvist, og er derfor å betrakte som en krenkelse av retten til rimelig tilrettelegging. Kostnader er mer enn økonomiske kostnader, de kan også knyttes til forhold som gjelder trygghet. Henvisninger til andres følelser er ikke relevant. Til slutt, ved vurdering av finansielle muligheter hos den antatte tilbyder av rimelig tilrettelegging, må en ta hensyn til organisasjonens størrelse og kapasitet. For eksempel vil rimelig tilpasning ved en avdeling på en skole vurderes i forhold til de finansielle mulighetene til skolen som helhet.

- d. Helheten: Hvis en tilpasning blir evaluert som urimelig, opprettholdes forpliktelsen til å finne en tilpasning som er så effektiv som mulig for å fjerne barrierer, men som ikke fører til en uforholdsmessig byrde. En slik rimelig tilpasning må bli evaluert fortløpende, fordi situasjonen for den enkelte kan endres og nye behov kan oppstå, for eksempel på grunn av forbedring av helse. Til slutt, som et prinsipp, økonomiske krisetider er ikke betraktet som et gyldig argument for å avslå en søknad om rimelig tilrettelegging.

Avvisning av rimelig tilrettelegging for en elev med en funksjonsnedsettelse forstås som et alvorlig krenkelse i lovgivningen. På den annen side, fastsetting av hva som er rimelig og hva som er urimelig må avgjøres i hvert tilfelle og i lys av lovgivning. Forhold kan endres med den konsekvens at tilpasningen også må endres. (D'Espallier, 2010a, 2010b).

#### Konklusjon

Spørsmål om inkludering er i stor grad en diskurs som vedrører rimelig tilrettelegging i ulike fellesskap. Derfor må begrepet rimelig tilrettelegging tilpasses på tvers av regioner og land.

## **Anbefaling og konklusjoner**

---

Funnene fra INVESTT-prosjektet presenteres på forskjellige nivåer: et *makronivå* (definert som politisk nivå med innflytelse på utviklingen av læreplaner), et *mesonivå* (definert som regionalt nivå med fokus på skolen som system) og et *mikronivå* (definert som klasserommet, elevene og læreren).

### **MAKRONIVÅ (politisk nivå, læreplaner)**

#### **Østerrike**

##### **Justeringer av læreplan (makronivå):**

- I første fase utarbeidet vi en læreplan for elevene på introduksjonskurset. Kurset er en del av den fullstendige læreplanen for det inkluderende programmet (IBB «Inklusive Berufsbildung» – inkluderende yrkesutdanning) som startet opp i september 2014.
  - Elevene på introduksjonskurset deltok i noen få fag i et ordinært opplæringsprogram med fokus på «Behindertenbegleitung» (ledsaging av personer med nedsatt funksjonsevne).
  - Fagene omfattet «grunnleggende ferdigheter» (tysk), «grunnleggende kunnskap i sykepleie» samt fordypning og 200 timer praktisk opplæring.
- I andre fase brukte vi en ordinær læreplan basert på ordinære retningslinjer som brukes i alle SOB-skoler («Schule für Sozialbetreuungsberufe» – skole for helse- og oppvekstfag) i Østerrike.

Begge læreplanene ble justert slik at alle fagene samsvarte med læringsutbyttebeskrivelsene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR): kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Det vil si at:

- Vi definerte læringsmål, som for eksempel «jeg skal lære å skrive ned erfaringer» eller «jeg skal lære å snakke om problemer».
- Deretter definerte vi ferdigheter elevene skulle oppnå, for eksempel: «Jeg kan beskrive hva en gruppe er» eller «jeg lærer å arbeide på riktig måte og med god hygiene».

Til slutt beskrev vi den kompetansen elevene skulle oppnå: «Jeg har ansvar for å vaske hendene mine på riktig måte» eller «jeg forstår når noen vil ha noe eller trenger noe».

#### **Belgia**

##### **Justeringer av læreplan:**

- Utforske muligheter i læreplanen
- Betrakte alle tilfeller av RA («Reasonable Accomodation» eller «rimelig tilrettelegging») som en mulighet for UD («Universal Design» eller «universell utforming»).
- Sørge for at veiledningsinstansene har de nødvendige perspektivene (se over)

- Sørge for tett samarbeid mellom skole og arbeidsplass
- Sørg for gode praksisplasser gjennom godt samarbeid basert på prinsippene om universell utforming og rimelig tilrettelegging.

Til slutt vil vi føye enda to punkter til listen. For det første tilsier våre erfaringer med prosjektet at eksemplene ovenfor vil demonstrere god praksis kun dersom man har nok kunnskap om målgruppene. Denne kunnskapen er derfor en forutsetning for inkluderende opplæring, siden den har betydning for hvorvidt emnet oppfattes som relevant, og i hvilken grad skoleledere og lærere er motivert for innføring av endringer på dette området. For det andre må de som utarbeider opplæringstilbudet med basis i UDL-konseptet («Universal design for learning» eller «universell tilrettelegging for læring») bevisstgjøres om at innføring av endringer er en langsiktig prosess som krever kontinuerlig forbedring og en reflekterende tilnærming til nye elementer som implementeres i læringsmiljøet. Vi foreslår at man starter med å introdusere små endringer for senere å gradvis bygge opp erfaringsbasert kunnskap i hele institusjonen.

Comment [SEO1]: Reference is missing

Alle elever har rett til rimelig tilrettelegging. Det nye M-dekretet er et viktig skritt på veien mot inkludering, men mye arbeid gjenstår. Hvert mulige tilfelle av rimelig tilrettelegging bør være et insentiv til å utforske universell utforming. Med andre ord: Hvert tilfelle av rimelig tilrettelegging bør anses som en mulighet til utvikling i retning av en universell utforming.

Comment [SEO2]: This is lokal, reference is missing

Som en følge av ny lovgivning vil konseptet «rimelig tilrettelegging» bli stadig mer kjent i befolkningen. I Belgia (Flandern) kan man dermed forvente flere søksmål for å håndheve denne retten.

I mellomtiden bør retten til rimelig tilrettelegging betraktes som et middel for å oppnå større grad av inkludering.

En fullstendig endringsprosess for å oppnå universell utforming kan kun være mulig ved hjelp av en gjennomgang de nasjonale standardene. I Belgia (Flandern) varierer målene i læreplanen i henhold til de forskjellige skoletypene (statlige skoler, katolske skoler og kommunale skoler). Dette gjør endringsprosessen svært vanskelig.

Konklusjoner: en visjon som understreker verdien av UDL i utviklingen mot inkludering er absolutt nødvendig. Det bør legges til rette for godt lederskap. En fullstendig endringsprosess for å oppnå universell utforming kan kun være mulig ved hjelp av en gjennomgang av de nasjonale standardene.

## Norge

### Justeringer av læreplan:

I Norge er fag- og yrkesopplæringen et samarbeid mellom skolen og arbeidsmarkedet, ofte kalt 2+2-systemet. Det betyr at fag- og yrkesopplæringen består av to år på skolen og to år i lære i en bedrift (privat eller offentlig).

Stortingsmeldingen som ble lansert av Kunnskapsdepartementet i mars 2013 (Meld. St. 20, 2012-13), satte søkelyset på problemet med den høye frafallsprosenten i yrkesfaglig videregående opplæring. For å styrke den generelle gjennomføringen av videregående opplæring tar regjeringen opp i hvilken grad 2+2-modellen er egnet i den yrkesfaglige opplæringen. Det antydes at denne modellen ikke dekker behovene til alle elever og alle

programområder. Departementet mener derfor at «det er et potensial for å øke elevers motivasjon, kompetanseoppnåelse og gjennomføring ved å åpne for mer yrkesfaglig fordypning i elevenes opplæringsløp. Dagens kompetansekrav opprettholdes, men det skal i større grad bli mulig å tilpasse organisering og gjennomføring av opplæringen til elevenes valg, og lokale behov og forutsetninger».

Departementet bruker begrepet «vekslingsmodell», og det antas at denne modellen vil integrere opplæring i skole og arbeidsplass på andre måter enn 2+2-modellen. Et sentralt punkt er regjeringens ønske om å opprettholde kompetansenivået. Derfor understrekes det at faglig innhold, kompetansemål, totalt antall år i skole og på arbeidsplass samt forholdet mellom fellesfag og programfag, skal være det samme som for dagens 2+2-modell.

Det synes opplagt at disse nye retningslinjene vil få betydningen for aktuelle aspekter ved INVESTT-prosjektet. Vekslingsmodellen som foreslås i Stortingsmeldingen, presenterer et rammeverk for nye måter å organisere tilrettelagt fag- og yrkesopplæring på. Hovedtanken er å gi fylker og skoler mulighet til i større grad å tilpasse opplæringen til elevenes valg, lokale behov og elevenes forutsetninger.

Mens opplæringstilbudet «utvidet praksis» (UP) er utviklet innenfor rammene av spesialundervisning, er vekslingsmodellen en tilpasning innenfor den ordinære opplæringen. Det er mange likheter mellom vekslingsmodellen og prinsippene for universell utforming og rimelig tilrettelegging. Fra et INVESTT-perspektiv er vekslingsmodellen et eksempel på hvordan opplæringen kan overføre elementer fra rimelig tilrettelegging til en universell utforming. Tiltak som er iverksatt av skoler under INVESTT-prosjektet samsvarer med vekslingsmodellen (styrking av interaksjonen mellom skole- og arbeidsrelatert undervisning og opplæring, fleksibel bruk av 2+2-modellen samt muligheter for å oppnå vurdering med karakter i enkelte fag). På denne måten passer målene i INVESTT-prosjektet godt inn i den nasjonale politikken.

## **Slovenia**

Våre prosjektaktiviteter har hovedsakelig handlet om endringer på mikronivå, og bare delvis på mesonivå, men har ikke omfattet makronivå. Derfor tar vi kun med forslag og observasjoner som kom frem på den nasjonale konferansen knyttet til prosjektet:

- Finansieringen er mangelfull. Dette er et brennbart tema når det gjelder anskaffelse av nødvendig utstyr.
- Tilgang til forskjellige former for hjelp og støtte bør tilbys elever med behov for spesialpedagogisk opplæring også senere når de skal inn på arbeidsmarkedet eller fortsette med studier (elever med behov for spesialpedagogisk opplæring har per i dag krav på en rekke støtteordninger inntil avsluttet videregående skole, ikke senere. Studenter på universitetsnivå har ikke rett til ekstra personale).
- Det er behov for en grundig studie som kan identifisere hvilke hindringer elever med behov for spesialpedagogisk opplæring møter når de skal ut på arbeidsmarkedet.

## **MESONIVÅ (lokalt nivå, strukturelle/organisatoriske tiltak)**

## **Østerrike**

### **Strukturelle/organisatoriske tiltak (mesonivå)**

- Flere informasjonsmøter for interesserte (elever med behov for spesialpedagogisk opplæring, foreldre eller verger, arbeidsgivere, veiledere i praksisfeltet)
- Ytterligere «value-units for team teaching»
- Frigjøre ekstra rom til fordypning
- Anskaffe et variert utvalg av undervisningsmateriell (bøker, programvare osv.)
- Utarbeide en timeplan for elever på introduksjonskurset innenfor timeplanen for det ordinære opplæringsprogrammet
- Utarbeide en timeplan for IBB-klassen i det andre året.
- Jevnlige møter for lærerne i gruppene
- Ukentlige møter i prosjektgruppen
- Utarbeide vurdering av utvalg
- Bygge opp nettverk av potensielle arbeidsgivere
- Finne partnere og veiledere i forbindelse med praksisplasser
- Tilby kurs for lærere i «Easy language»

### **Anbefalinger om universell utforming og rimelig tilrettelegging:**

- Bygge opp nettverk med potensielle arbeidsgivere (mesonivå)
- Sørge for at alle målene knyttet til praksisplassen er godt nok definert og forklart (mesonivå)
- Reise rundt og informere eller arrangere informasjonsmøter på skolen (mesonivå)
- Ta deg tid! (Makro-, meso-, mikronivå)

## **Belgia**

### **Strukturelle/organisatoriske tiltak:**

- Tilrettelegge for samarbeid
- Få til en endring i tenkemåte med hensyn til universell utforming og rimelig tilrettelegging på skole- og klassenivå
- Vurdere rimelig tilrettelegging i den spesifikke konteksten av hele skolemiljøet
- Vurdere rimelig tilrettelegging i den spesifikke konteksten av hele arbeidsmiljøet
- Jobbe med et tydelig visjons- og verdigrunnlag
- Sørge for at ansatte på alle nivå jobber i tråd med felles visjons- og verdigrunnlag
- Sørge for at alle aktører, som for eksempel foreldre og ansatte jobber i tråd med felles visjons- og verdigrunnlag
- Etablere et godt lederskap
- Etablere gode samarbeidsforhold med arbeidsmarkedet

### **Anbefalinger om universell utforming og rimelig tilrettelegging:**

- Investere i bevisstgjøring av hele skolen og relevante aktører

- Informere alle lærere om UD, UDL og RA
- Informere foreldre om UD og UDL
- Investere i læringsaktiviteter knyttet til grunnlaget for UD og UDL. Dette er en betingelse for at endring kan finne sted.
- Organisere samarbeid om UD og UDL

Tradisjonelt foregår undervisning i Belgia (Flandern) adskilt: én lærer, ett klasserom. Konseptet «universell utforming og rimelig tilrettelegging» bør omfatte både skole- og klassenivå. Alle tilfeller av rimelig tilrettelegging bør foregå i en kontekst av hele skolemiljøet (eller arbeidsmiljøet). Alle ansatte bør inkluderes i disse diskusjonene.

Tilfeller av rimelig tilrettelegging vil være sterkt knyttet til den aktuelle skole- eller arbeidskonteksten. Det innebærer at hele organisasjonen må arbeide med det samme tydelige visjon- og verdigrunnlaget.

Å arbeide mot en mer universell undervisningsmåte handler ikke bare om skolen, men også om andre aktører som bør involveres. Foreldre bør få informasjon om og bli klar over fordelene ved universell utforming. Det må skje en endring i tankesettet til lærerne. Dette er kun mulig med godt lederskap, informerte aktører og gode samarbeidsforhold med arbeidsmarkedet.

Konklusjoner: Hvorvidt inkluderende klasserom og iverksettingen av UDL viser seg å være bærekraftig, avhenger av støtten på skolenivå. Godt lederskap og etablering av en god samarbeidskultur er avgjørende i denne prosessen. Rammeverket for UDL bør være retningsgivende for utformingen av undervisningsplan, vurderinger, teknologi og infrastruktur. Ledere bør legge til rette for samarbeid mellom lærere. Det bør tilbys faglig utvikling samt ressurser, som for eksempel kartlegging av utstyrsbehov. Aktører bør involveres aktivt.

## **Norge**

### **Strukturelle og organisatoriske tiltak:**

Dette avsnittet omhandler tolkninger av retningslinjer på regionalt og lokalt skolenivå samt det lokale arbeidsmarkedet. To spørsmål tas opp: Oppbygningen av spesialundervisningen i videregående skole og undervisning og opplæring i private og offentlige foretak.

Staten delegerer administrasjonen av utdanningstilbudet i videregående skole til opplæringsmyndighetene på fylkesnivå. Når det gjelder konteksten for INVESTT-prosjektet, omfatter dette organiseringen av spesialundervisningen generelt og omfanget av, og rammene for, det spesifikke utdanningstilbudet «Spesialundervisning i små grupper – utvidet praksis (UP)».

Hvert år fastsetter fylkeskommunen et antall slike UP-klasser innenfor forskjellige opplæringsprogrammer samt lokalisering på skolenivå. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) i Fylkeskommunen identifiserer og plasserer deretter aktuelle elever i ungdomsskolen inn i ordningen med utvidet praksis (Ohna 2013).

På fylkesnivå vektlegges det at utformingen av ordningen med utvidet praksis skal ha utgangspunkt i strategier som vil øke elevenes motivasjon og kompetanse gjennom tettere tilknytning til arbeidsplassen. I tillegg gir UP rom for elevenes valg, lokale behov og forutsetninger. På denne måten gjenspeiler ordningen noen av prinsippene i vekslingsmodellen. Erfaringer fra INVESTT-prosjektet indikerer at UP-klassene er sårbare med hensyn til mål i læreplanen og tilknytning til de ordinære klassene, både på interaksjons- og undervisningsnivå. En måte å forklare denne manglende tilknytningen på er at utvidet praksis er plassert innenfor den spesialpedagogiske tradisjonen. Når elever får et enkeltvedtak om spesialundervisning, får de også en individuell opplæringsplan (IOP), og undervisningen i UP-klassene foregår i egne opplæringslokaler.

Dette gjør forbindelsen mellom bruk av vekslingsmodellen og utvidet praksis til et viktig politisk spørsmål på fylkesnivå. En mulig strategi på fylkesnivå kan være å få i gang en debatt om hvorvidt eller i hvilken grad vekslingsmodellen kan være en mer produktiv strategi for skolens arbeid med å bygge opp en tilrettelagt fag- og yrkesopplæring sammenlignet med fortsatt bruk av utvidet praksis innenfor rammene av spesialundervisning (jf. Slee 2011, Nevøy, et. al. 2014).

Skolen avgjør hvordan man organiserer spesialundervisningen på skolenivå. Når det gjelder UP-klassene, handler dette om grad av autonomi med hensyn til administrasjon (segregerte eller integrerte modeller), samarbeid og fellesundervisning av ordinære klasser og UP-klasser samt bruk av menneskelige (lærere) og fysiske ressurser (klasserom og verksted).

Utfordringen for opplæringsmyndighetene på fylkesnivå og for skolene er å utforske hvilke muligheter og spillerom som finnes innenfor vekslingsmodellen, slik den presenteres i Stortingsmeldingen. Så lenge antallet klasser med utvidet praksis og tilhørende finansiering bestemmes på fylkesnivå, og elevene rekrutteres via en vurdering av PPT i fylket, så begrenses mulighetene for å utvikle alternative strategier i tråd med prinsippene for universell design på skolenivået. Med bakgrunn i erfaringene fra det lokale INVESTT-prosjektet anbefaler denne rapporten at fylket tar opp til revisjon sine politiske retningslinjer for spesialundervisning i videregående skole. I hvilken grad samsvarer retningslinjene med nasjonale retningslinjer, og hvordan fremmer (eller hemmer) disse retningslinjene arbeidet med utvidet praksis og utviklingen av universelle strategier?

Organiseringen av yrkesopplæring i private og offentlige foretak er et samarbeid mellom skolene, foretakene, opplæringskontoret og fagopplæringskontoret. 2+2-systemet innebærer at læringsmålene på Vg3-nivå er integrert i lærlingeordningen på arbeidsplassene.

Forskjeller i det lokale arbeidsmarkedet spiller en viktig rolle når det gjelder mulighetene for å få opplæringskontrakt for elever med utvidet arbeidspraksis. Mens elever på Bygg og anleggsteknikk blir kvalifisert for arbeid i private bedrifter, blir elever på Helse og oppvekstfag først og fremst kvalifisert for jobb i offentlige institusjoner (f.eks. barnehager og sykehjem). Erfaringer fra INVESTT-prosjektet viser at terskelen for å få en opplæringskontrakt i en offentlig institusjon er betydelig høyere enn i en privat bedrift. I mange kommuner virker det faktisk som om eierne av barnehager og sykehjem prinsipielt ikke bruker opplæringskontrakter. Årsaken til det er todelt: Opplæringskontrakter kvalifiserer ikke til ansettelse i offentlige institusjoner med hensyn til kompetansekravene, og elevene bidrar ikke til institusjonens verdiskaping. Til tross for at opplæringskontrakten er en formell del av det nasjonale læreplanverket, og for mange elever er første skritt mot å kvalifisere seg for et yrke, vegrer kommuner seg for å signere opplæringskontrakter med elever fra Helse og oppvekstfag. Denne praksisen fratrukker disse elevene muligheten til å



bruke dette alternativet for arbeidskvalifisering via det ordinære skolesystemet.

I forlengelsen av INVESTT prosjektet har Gand videregående skole tatt kontakt med det politiske nivået i kommunen med tanke å øke muligheten for opplæringskontrakter. Denne dialogen har resultert i at kommunen vil ta den nåværende politikken opp til ny vurdering og gjøre opplæringskontrakt til et reelt alternativ for elever på Helse og oppvekstfag. Sett i lys av INVESTT-prosjektet er initiativet fra denne skolen et viktig skritt mot realisering av prinsippene for universell utforming. Denne rapporten anbefaler at andre skoler som tilbyr utvidet praksis og fylkesmyndighetene følger opp disse tiltakene som er gjort på Gand videregående skole med hensyn til bruk av opplæringskontrakter i offentlige institusjoner.

## **Slovenia**

For å oppnå UDL foreslår vi:

- **Bevisstgjøring av aktører i lokalsamfunnet** med hensyn til viktigheten av inkluderende opplæring, empati og forståelse for de utfordringene som møter elever med behov for spesialpedagogisk opplæring og andre elever som har problemer med å bli inkludert i skolemiljøet (vi har tatt dette opp bl.a. i forbindelse med en nasjonal konferanse der vi presenterte hensikten med og målet for INVESTT-prosjektet).

For å introdusere RA foreslår vi:

- **Etablere forbindelse mellom skolen og arbeidsmarkedet** (i Slovenia etableres forbindelsen mellom skolen og arbeidsmarkedet via praktisk opplæring som elevene trenger for å få vitnemål, den er ikke med på å gi dem bedre sjanser på arbeidsmarkedet). En gruppe lærere som deltar i prosjektet har intervjuet tidligere elever i hjemmemiljøet. Lærerne forstod at disse elevene ofte bor isolert fra det ytre miljøet, temmelig innelukket i privatsfæren. De prøver ikke å komme inn på arbeidsmarkedet fordi de frykter å miste (hvis de får jobb) uføretrygden de har rett på så lenge de har status som tilsier det, ifølge «Lov om sosial omsorg for personer med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse»<sup>1</sup>. Jo lenger man blir hjemme, jo mindre blir mulighetene for å få innpass på arbeidsmarkedet. I lys av dette er et tett samarbeid mellom skole og arbeidsmarked svært viktig. Det sender signaler til elever med behov for spesialpedagogisk opplæring om at de ikke står alene når de er ferdige med skolen, men at det finnes et formelt etablert støttenettverk de kan henvende seg til. Innenfor prosjektet har vi etablert kontakt mellom skolen og rekrutteringsbyrået Racio, som har sin virksomhet i samme område som skolen og driver med rekruttering av personer med nedsatt funksjonsevne.

## **MIKRONIVÅ (skole og klasserom)**

<sup>1</sup> Lov om sosialtjenester for personer med psykisk og fysisk nedsatt funksjonsevne (Uradni list SRS, št. 41/83, Uradni list RS, št. 114/06 – ZUTPG, 122/07 – odl. US, 61/10 – ZSVarPre in 40/11 – ZSVarPre-A).

## **Østerrike**

### **Metoder for inkluderende opplæring (mikronivå):**

- Team-undervisning i alle fag
- Fordypningstimer for alle IBB-elever (innholdet avhenger av elevenes behov)
- «Klassenrat» (klasseråd) – en metode for å diskutere den faktiske situasjonen på skolen
- Ekskursjoner
- Kommunikasjonsdager ved oppstart av vintersemesteret
- Formativ evaluering ved hjelp av «Pensenbuch» («pensabok»)
- Summativ evaluering (muntlig eller skriftlig)
- Tekster med enkelt språk
- Særskilte læringssituasjoner

### **Revisjon av vurderingsmetoder (mikronivå):**

- «Pensenbuch»: etter en generell egenvurdering med hensyn til læring beskrives mål, ferdigheter og den kompetanse elevene kan oppnå. I stedet for prøver og sertifiseringer blir elevenes prestasjoner beskrevet ved hjelp av kategoriene «ja», «nei», «med støtte» og «dette har vi ikke snakket om på skolen».
- Kontinuerlig muntlig vurdering
- Vurdering ved hjelp av den elektroniske plattformen «Qibb» ([www.qibb.at](http://www.qibb.at)) én gang i semesteret
- Spørreskjema utviklet av vår prosjektpartner, Universitetet i Salzburg

### **Liste over tiltak for rimelig tilrettelegging (mikronivå):**

#### Første år:

- Teoretisk fordypning én gang i uken med lærer fra skolen
- «BIGtrack» (en spesiell pc-mus) og et spesielt tastatur brukes som hjelpemidler i undervisningen
- Lettleste arbeidsark
- Kontinuerlig veiledning i praksisperioden
- Regelmessige besøk av praksislærer på praksisplassen

#### Andre år:

- Kontinuerlig veiledning i praksisperioden av en lærer fra skolen og særskilt veiledning på praksisplassen.

### **Anbefalinger om universell utforming og rimelig tilrettelegging:**

- Innføre team-undervisning (mikronivå)
- Delta på kurs i «enkelt språk» (mikronivå)
- Bruke tekster som er lette å lese (mikronivå)
- Bruke flere vurderingsmetoder, dvs. ikke bare skriftlige (mikronivå)

- Innføre fordypningstimer for alle elever: 2 timer i uken (mulighet for å repetere innholdet i timene, øving og forberedelse til prøver, ofte i mindre grupper, forklare ord de ikke forstår ...) (mikronivå)
- Involvere veiledere fra praksisplassen så tidlig som mulig (mikronivå)
- Gjøre en god vurdering av utvalg før oppstart av opplæringen (mikronivå)

## **Belgia**

Alle lærere bør bli informert om universell utforming (for læring) og rimelig tilrettelegging. Å kunne tilby nødvendig faglig utvikling med hensyn til disse konseptene er en forutsetning for endring. Dette bekreftes av deltakerne i INVESTT-prosjektet.

Gjennom spørreundersøkelser på forskjellige evalueringstidspunkter og etter evaluering i samråd med veiledningsinstansen, fremlegges følgende anbefalinger:

### Metoder for inkluderende opplæring:

- Bruk av veikart (visuelle undervisningsplaner). Unngå fallgruven «en størrelse passer alle»
- De tre prinsippene for UDL; engasjement, representasjon, handling og uttrykk
- Retningslinjene for UDL som et middel for utforming av undervisningen
- Arbeide med visuelle og spesifikke læringsmål og henvise til disse i undervisningen
- Teksting med fokus på læringsmål tilgjengelig for hele klassen
- Mer tid til eksamen. Hvis dette kan tilbys alle studenter, unngår man negative følger for andre
- Fasit tilgjengelig på læringsplattform
- En digital agenda

### Vurderingsmetoder:

- Forskjellige måter å vurdere elevers læring på. Dette kan bare gjøres under forutsetning av et to-lærersystem eller støtte.
- Egenvurdering på metanivå

### Rimelig tilrettelegging:

- Fritak fra enkelte timer (dersom de ikke kreves i forbindelse med yrkesopplæringen). Dette er en justering av læreplanen som kan være en del av rimelig tilrettelegging.
- Individuelle veikart
- Individuell teksting
- Tiltak ved dysleksi og dyskalkuli
- Kompenserende tiltak
- Støttetiltak
- Programvare for dyslektikere

Å investere tid kan forsvares ved langsiktig læringsutbytte.

Følgende punkter regnes som «god undervisning», men er samtidig betingelser for en universell utforming:

- Samarbeidslæring: Dette har en svært god effekt på læring

- Pedagogisk bruk av teknologi
- Trinnvise intervensjoner for å nå disse målene.
- Prosess- og produktevaluering (formativ og summativ)
- Samarbeid med andre lærere i en lærergruppe: forberede timer i fellesskap, diskutere innhold i timene; aksjonsforskning.
- Trekke inn støttepersonell
- Samarbeid med foreldre, arbeidsgivere og andre aktører

Konklusjoner: Lærere som arbeider i inkluderende klasserom kan ikke gjøre jobben alene. Ansvar for ALLE elever er mulig ved hjelp av en universell utforming av læringsmiljø og læreplan. Til forskjell fra andre «ovenfra og ned»-modeller for opplæring, bør lærere som innfører UDL få den hjelpen de trenger på følgende måte: Hver enkelt lærer må få informasjon om universell utforming og rimelig tilrettelegging. Å kunne tilby nødvendig faglig utvikling med hensyn til disse konseptene er en forutsetning for endring. Dette kan bekreftes av deltakerne i INVESTT-prosjektet.

## Norge

### Strategier for inkluderende opplæring:

Ved Gand videregående skole representerer de to UP-klassene i INVESTT-prosjektet (Bygg og anleggsteknikk og Helse og oppvekstfag) to forskjellige strategier med hensyn til organisatoriske modeller og strategier for inkluderende opplæring.<sup>2</sup> Bygg og anleggsteknikk organiserer undervisning og opplæring i grupper som arbeider med praktiske oppgaver både på og utenfor skolen. I tillegg har lærerne hele stillingsprosenten sin i UP-klassene. På den måten har UP-klassene færre aktiviteter sammen med de ordinære klassene innenfor det samme opplæringsprogrammet. Fellesaktiviteter med elever fra ordinære klasser er begrenset til mindre kurs med fokus på helse, miljø og sikkerhet, hvordan man bruker spesifikke verktøy osv.

UP-klassen ved Helse og oppvekstfag presenterer et litt annet bilde. For noen få år siden var UP-klassene relativt atskilt fra de ordinære klassene innenfor samme programområde. I dag holder UP-klassen ved Helse og oppvekstfag til i samme lokaler som de ordinære klassene, omfanget av felles undervisning og aktiviteter har økt, og lærerne jobber på tvers av ordinære klasser og UP-klasser.

Forskjellen mellom de to UP-klassene kan forklares ut fra lokal kultur og tradisjon innenfor UP-klassene samt prinsipper i opplæringsprogrammet og det lokale arbeidsmarkedet elevene skal kvalifiseres til.

Anbefalingene som er presentert her er hovedsakelig basert på informasjon fra analysen av spørreskjemaer og gruppeintervjuer.

### Deltakelse i et læringsfellesskap

I spørreskjemaene som ble brukt i oppstarten av prosjektet ga så å si alle elevene uttrykk

<sup>2</sup> Det første året av INVESTT-prosjektet omfattet tre opplæringsprogrammer. Etter det første året besluttet skolen å legge ned den ene UP-klassen ved Teknikk og industriell produksjon (TIP).

for at de var mer fornøyde med opplæringen i UP-klassene i forhold til erfaring de hadde fra barne- og ungdomsskolen. I UP-klassene deltar elevene sammen med andre elever i et læringsfellesskap, de får gode relasjoner til lærerne, og de daglige aktivitetene er forutsigbare. For mange av elevene er dette en ny opplevelse. I stedet for å bli marginalisert og henvist til individuelle aktiviteter eller aktiviteter i mindre grupper (i ungdomsskolen), får de nå oppleve vennskap og mestringfølelse (cf. Bruin and Ohna 2013). Anbefalingene i dette avsnittet må ta elevenes tidligere skoleerfaringer i betraktning. Det er betydelige begrensninger når det gjelder hva som er mulig å få til for lærerne på egen hånd. Videregående skole kan ikke reparere følgene av ti års skoleerfaringer på 3–4 år. Denne situasjonen krever derfor en systematisk tilnærming til endring som omfatter både det politiske og administrative nivået og den pedagogiske hverdagen i videregående skole.

#### Øke elevenes kvalifikasjoner

For å styrke elevenes kvalifikasjoner er det viktig å fortsette å videreutvikle bruken av den digitale IOP-loggen og styrke forbindelsen mellom elevenes IOP og den nasjonale læreplanen. Dette innbefatter formidling av forutsigbare læringsmål og progresjon. En sterkere tilknytning til den nasjonale læreplanen vil også styrke elevenes muligheter når det gjelder å få en opplærings- eller lærekontrakt i andre del av yrkesutdanningen.

#### Utforske grensen mellom spesial- og ordinær opplæring

I det norske skolesystemet er spesialundervisning en individuell rett til ekstra støtte. Innenfor UP-klassene er denne støtten organisert i små grupper utenfor de ordinære klassene. Målet med og erfaringen fra INVESTT-prosjektet tilsier at man må fortsette å utforske forholdet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Begge UP-klassene (Bygg og anleggsteknikk og Helse og oppvekstfag) har en viss kontakt med ordinære klasser på programområdet. Det er flere fordeler ved å styrke disse tiltakene: Undervisning av alle elevene innenfor programområdet blir et felles ansvar for alle lærerne på programmet, og man får bedre muligheter for å møte behovene til den enkelte elev på programmet.

#### Undervisning og opplæring på arbeidsplassen

Et interessant aspekt ved UP-klassene er muligheten for individuell arbeidserfaring i løpet av det første året i videregående skole, formelt organisert i form av en opplæringsavtale. Denne muligheten er i tråd med idéen om en oppmykning av den eksisterende 2+2-modellen i videregående skole, som beskrevet i vekslingsmodellen i Stortingsmeldingen. Sammen med nye praksiser når det gjelder bruk av opplæringskontrakt (jf. tiltak ved skolen overfor lokale myndigheter på kommunenivå), gir dette lærerne flere muligheter til å tilrettelegge for varierte læringserfaringer på vanlige arbeidsplasser for elevene.

## **Slovenia**

Sentrale problemstillinger i utdanningssystemet i Slovenia med hensyn til inkludering av elever med behov for spesialpedagogisk opplæring, er uhensiktsmessige retningslinjer, mangel på anvendelig undervisningsutstyr og den store mengden stoff elevene skal gjennom innenfor den etablerte læreplanen. De siste årene er elevmassen i yrkesfaglige

videregående skoler endret. Stadig flere elever med behov for spesialpedagogisk opplæring begynner i videregående skoler som tilbyr tilrettelagte programmer. Lærerne er imidlertid ikke godt nok forberedt på dette. De får ikke tilstrekkelig innsikt i metoder for inkluderende opplæring i løpet av lærerstudiet. Følgelig har de ikke den nødvendige kompetansen til å undervise elever med behov for spesialpedagogisk opplæring og klarer ikke å tilpasse læringsmiljøet og undervisningsstilen til elevenes behov. Samtidig synker elevenes kunnskapsnivå (dette gjelder elever generelt, ikke bare elever med behov for spesialpedagogisk opplæring), og lærerne tvinges dermed til å tilpasse vurderingskriteriene. I tillegg peker lærerne på problemer med lav motivasjon for læring og hyppige atferdsproblemer (som igjen gjelder elever generelt, ikke bare elever med behov for spesialpedagogisk opplæring, som lærerne i dette tilfellet for øvrig mener er mindre problematiske enn sine medelever).

For å oppnå UDL foreslår vi:

- Innføring av aktiviteter for målgruppene (elever, foreldre, lærere). Disse aktivitetene skal øke bevisstheten om betydningen av inkluderende opplæring, empati og forståelse for de utfordringene som møter elever med behov for spesialpedagogisk opplæring og andre elever som har problemer med å bli inkludert i skolemiljøet. Eksempler på slike aktiviteter kan være foredrag om temaet, workshops om «å være i andres sko», oppmuntre til støtte fra medelever osv.
- Bruk av innovative og varierte undervisningsmetoder, -materialer og vurderingsmetoder (f.eks. forskjellige måter å forklare lærestoff på og forskjellige måter å gi instruksjoner på, bruk av variert materiale som f.eks. Powerpoint-presentasjoner, plakater, lydoptak osv.
- Overføringen av god praksis blant lærerne (f.eks. team-møter osv.)

For å innføre RA foreslår vi:

- Bruk av teknisk støtte (i vårt tilfelle var en datamaskin for blinde spesielt nyttig).
- Oppmuntre til uavhengighet hos elever med behov for spesialpedagogisk opplæring (innenfor prosjektet endret vi ledsagerens rolle, slik at denne nå også er tilgjengelig for andre elever og lærere når elever med behov for spesialpedagogisk opplæring ikke har behov for ledsageren selv. I denne sammenhengen er dette faktisk en overgang fra RA til UDL.)

## Generelle forslag og anbefalinger

Basert på internasjonale erfaringer fra INVESTT-prosjektet presenterer vi noen generelle uttalelser angående målsettingen om utvikling av en mer inkluderende yrkesfaglig opplæring i forskjellige europeiske land.

### Makronivå

1. Inkluderende opplæring må være et gjennomgående tema fra grunnskole til videregående skole. Innenfor yrkesopplæringen må det utvikles offisielt godkjente læreplaner for forskjellige yrker, som er tilgjengelig for alle elever.
2. En differensiering av måloppnåelse i videregående skole. Elever på yrkesfaglige programmer i videregående skole bør få mulighet til sertifisering på forskjellige nivåer innenfor faget, basert på kriteriene i EQF/NQF. Ambisjonen om en «gullstandard» for alle – fagbrev på yrkesfaglige programområder eller studiekompetanse på studieforberedende programområder – begrenser mulighetene for elever til å oppnå formelt verdsatte kvalifikasjoner.
3. Et inkluderende opplæringsystem bør ha noen retningslinjer for hvordan inkluderende verdier implementeres og praktiseres på regionalt og lokalt nivå. Dette kan knyttes til et system med regelverk for anti-diskriminering, et kontrollorgan ved skolen eller et system der foreldre og elever kan rapportere ekskluderende praksis.

### Mesonivå

1. Vektlegging av systemiske tilnærminger, inkludert etablering av nettverk som består av nøkkelaktører i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Dette kan omfatte skoler (og skoleeiere, veiledningsinstanser, ...), organisasjoner i arbeidsmarkedet eller sosialomsorgen, lokalsamfunnet og andre aktører i den aktuelle nasjonale konteksten.
2. Utvikling av strategier for overganger og progresjon i skolen, inkludert undervisning og opplæring i skole og på arbeidsplass samt overgangen fra yrkesfaglig opplæring til arbeidsmarked.

### Mikronivå

1. Hver skole bør ha retningslinjer og strategier for å sikre et felles ansvar for alle elever innenfor skole-/opplæringsprogrammet. Det bør også finnes strategier som hindrer at ansvaret for enkelte elever (med behov for spesialpedagogisk opplæring) plasseres hos én spesifikk lærer (spesialpedagog). Dette krever et aktivt fokus på faglig utvikling hos lærerne og på samarbeid mellom lærerne.
2. Inkluderende opplæring får konsekvenser for hvordan skolens ansatte tenker. Derfor bør skoler som vektlegger inkluderende opplæring også fremme et læringssyn som tar avstand fra et deterministisk syn på elevers evner og heller fremhever et transformativt læringssyn.
3. Transformativt strategier for læring innen fag- og yrkesopplæringen er forbundet med strategier som vektlegger læring i autentiske læringssituasjoner, der elevene kan delta i praktisk arbeid/fellesskap med erfarne og kompetente arbeidstakere.





## References

---

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Bolhuys, S. & Kools, Q. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding [Practitioner research as professional learning strategy in education]. Fontys.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.*: Centre for studies on Inclusive education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. 3rd edition.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105. DOI:10.1080/13603116.2012.735259.
- Burgstahler, S. and Chang, C. (2009). Promising interventions for promoting STEM fields to students who have disabilities. *Review of disability studies: An international journal*, 5(2), 29-47.
- CAST (2011). *Universal Design for learning guidelines version 2.0* Wakefield, MA.
- Council of Europe. Resolution achieving full participation through universal design. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1226267>, [20.06.2013].
- CUDV Draga. (2010). Ocena stanja in napredka na področju inkluzije v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji [Status and Progress Assessment of Inclusive Education in Slovenia]. Interno gradivo.
- D'Espallier, A. (2010a). Tolkuren voor dove en slechthorende leerlingen [Interpreter hours for deaf students and students with hearing problems.]. *NJW* 2010, afl. 228, pg. 606-610.
- D'Espallier, A. (2010b). Draagkracht is geen toverwoord [Capacity is not a magic word.]. *Momenten*, pg. 16-23.
- Dular, B., Bandelj, E., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Pipan, E., Rozman, Z., Boštjan and V. Tkalec (2011). Strokovno in poklicno izobraževanje [Technical and Vocational Education]. In: Krek, Janez in Mira Metljak (Eds.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (277–327)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- EASPD. Vocational Education and Training. Oliciy and practice in the field of special needs education. Literature Review.
- European Agency for the Development of Special Needs Education. 2006. *Inclusive Education and Classroom Practice*. Accessed March 13, 2013. <http://www.european-agency.org/agency-projects/projects/archive>.
- EUROPEAN UNION. Education and Training 2020 (ET 2020). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:ef0016>.

- Evans, J. and Lunt, I. (2005). Inclusive education: Are there limits? In *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, (eds.) Keith Topping and Sheelagh Maloney, 41–54. London and New York: Routledge Falmer.
- Falvey, M. A. & Givner, C. (2005). What is an Inclusive School? In R. A. Villa, J. S. Thousand. *Creating an Inclusive School*. (p. 1-12). USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik [Quality in Special Education]. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz, Leykam, S. 73-97.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M., & Kirbiš, A. in A. Naterer (eds.), (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave* [Indicators of School Performance in Vocational Education: Report on the Research Paper. Maribor: Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, (p. 29-40). London and New York: Routledge Falmer.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, (p. 29–40). London and New York: Routledge Falmer.
- Florian, L. and Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2): 119-135.
- Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava* [Early childhood intervention]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GRIP: <http://www.gripvzw.be/>, [8.5.2013].
- Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopec, M., Macedoni Lukšič, M. & Magajna, L. in M. Rovšek. (2011). *Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami* [Education of Children with Special Needs]. In: Krek, Janez in Mira Metljak (Eds.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (275-327).
- Krek, Janez (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. [The White Paper on Education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mace, R.L., Hardie, G.J., and Place, J.P. (1996). *Accessible Environments: Toward Universal Design*, AUED 96.
- Meld. St. 20 (2012-13). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. [On track, Quality and diversity in the common school]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ministry of Education and Research (MOER), (2008). *National Report of Norway to ICE 48 "All inclusive...? The development of education"*.

- MIZKŠ. (2013). Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji 2008/2009 [Structure of Slovenian Education System].  
[http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema\\_si\\_2007.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema_si_2007.pdf), [20.3.2013].
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S.E., & Barow, T. (2014). Nordic Upper Secondary School: Regular and Irregular Programmes – or Just One Irregular School for All?; In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (eds) *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Series: Policy Implications of Research in Education, Vol. 1. XVI, 244 p. Springer publication.
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (1998). Act of Education.  
<http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>, [2012-10-02].
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov [Learning and Community: Early intervention and good communities for learning for children and adult with special needs]. Report to the Storting, Meld.St.18 (2010-11).
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. [On the right track. Quality and diversity in the common school]. Report to the Storting, Meld.St.20 (2012-13).
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (1998). Act of Education.  
<http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> [2012-10-02].
- Ohna, S.E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse. [Alternative education with extended workplace practice: Participation, learning and attainment]. Reports from University of Stavanger, no 20.
- Onderwijs.vlaanderen: [www.onderwijs.vlaanderen.be/english/](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/english/), [10.5.2013].
- Pathways to Inclusion (2013). <http://www.pathwaystoinclusion.eu/> [7.5.2013].
- Področna Komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. (2004). Strokovne podlage za pripravo prilagojenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard [Expert bases for preparation of Adapted programmes of Vocational and Technical Education that ensure equal Educational Standard].  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/pdf/strokovne\\_podlage.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/strokovne_podlage.pdf), [13.6.2013].
- Porter, G. (1995). Organisation of schooling: Achieving access and quality through inclusion. *Prospects* 25 (2), 37–39.
- Schädler, J. & Dorrance, C. (2012). *EASPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries*. Brussels/Siegen, ZPE-Schriftenreihe, University of Siegen.
- Sklad RS za vzpodbujanje zaposlovanja invalidov [Fund of the Promotion of Employment for Persons with Disabilities]. (2013). Dostopno na:  
[http://www.svzi.gov.si/index.php?dep\\_id=3](http://www.svzi.gov.si/index.php?dep_id=3), [24.6.2013].

- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Special Needs Education – NESSE report. <http://www.nesetweb.eu/news/special-needs-education-ness-report>, [5.6.2013].
- Spooner, F., Baker, J.N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D.M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- SURS. (2013). Podatki o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. [Data on Education of Children with Special Needs] Zaprošeni podatki.
- Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (2005). Inclusive Education: The ideals and practice. In *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, (eds.) Keith Topping and Sheelagh Maloney, 17-28. London and New York: Routledge Falmer.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education – support materials for Managers and Administrators*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge & a vision*. Paris, UNESCO.
- UNITED NATIONS (2006). *UN-Convention on the Rights of Personnas with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/convention/convention.shtml>; 26.11.13.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi-realitet? [Inclusive education; Ideas and policym, Utopia . reality?] *Spesialpedagogikk*, 6(3), 4-14.
- Vislie, L. (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring: Rammer og rom for en inkluderende oppl ring. [Report to the Parliament, no. 30 (2003-2004) 'Culture for learning: Frames and space for an inclusive education.] *Spesialpedagogikk*(5), 16-21.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI). Ur. l. RS, št. 12/1996, 44/2000, 86/2004-ZVSI, 79/2006-ZPSI-1. [Vocational Education Act].
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). Ur. l. RS, št. 102/2007, 107/2010. [Act Amending the Elementary School Act].
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Ur. l. RS, št. 54/2000, 118/2006-ZUOPP-A, 3/2007-UPB1, 52/2010 Odl.US: U-I-118/09-21, 58/2011-ZUOPP-1. [Placement of Children with Special Needs Act].