

Инклюзия – что означает это понятие, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь?

Г. Иттерстад*,
магистр, заместитель руководителя
общества слепых округа Тромсо,
Норвегия

В норвежской школе инклюзия всех учащихся независимо от их функциональных особенностей является общим принципом. Существует общее согласие с самим этим принципом, и нам в значительной степени удалось включить учащихся с особыми потребностями в обычные классы. Большинство специальных школ закрыты. Но исследования показывают, что до сих пор мы все еще сталкиваемся со многими проблемами, когда дело доходит до реализации принципа инклюзии (NOU 2009/18). Инклюзия предполагает, что должен быть построен мост между обычной и специальной педагогикой в форме приспособленного обучения. Для этого школьная практика должна быть серьезно изменена, так, чтобы школа ориентировалась на разнообразие учащихся и уникальность каждого, а не на некое усредненное ученика. И в то же время необходимо серьезно относиться к тому, что некоторые учащиеся имеют серьезные и неустранимые проблемы здоровья, и меры по реализации их особых потребностей требуют особых усилий. Однако школы и учителя сталкиваются с целым рядом этических, профессиональных и организационных дилемм, связанных с инклюзией и особыми потребностями, с которыми они часто просто не знают, что делать. Еще одной важной проблемой является то, что муниципалитеты и округа, в чьем непосредственном ведении находятся школы, не следуют принятым государством нормативным актам.

Ключевые слова: инклюзивная школа, инклюзия, интеграция, сегрегация, приспособленное обучение, равнокачественное образование, специальное образование, специальная педагогика, учащиеся с особыми образовательными потребностями, разнообразие ученической группы, результативность обучения, обучающая среда.

Сегодня и в рамках системы образования, и в общественно-политических дискуссиях, которые ведутся в обществе, право каждого ученика на приспособленное и равнока-

чественное образование в инклюзивной школе является актуальнейшим принципом. Он предполагает, что все ученики, независимо от ограниченных возможностей здоровья, посе-

* gudrun ytterstad@tromsoskolen.no

щают ближайшую к дому школу и на равных вливаются в коллектив класса. Относительно самого принципа царит полное единодушие, но исследования [6; 9] показывают, что между теорией и практикой есть существенный разрыв. Использование различных сегрегирующих методик, например, выделение учеников с особыми потребностями в отдельные группы, по-прежнему является обычной практикой в норвежской школе. Ученые дают этому самые разные объяснения. Их выводы зависят от постановки вопроса и выбранной методологии. Некоторые задают вопросом, возможна ли инклюзия в принципе. Взгляд ученых на эту проблему во многом предопределяется тем, к какой научной традиции принадлежит исследователь, и наличием у него опыта практической работы учителем. Научные школы можно разделить на две группы – ориентированные на нужды конкретного индивидуума (условно говоря, медицинский подход) или рассматривающие потребности социального сообщества, включающего человека с ОВЗ.

Как учитель-практик я глубоко верю в то, что инклюзия реальна почти для всех учеников. Школа в целом должна исходить из того, что все ученики – разные, и строить обучение, приспособлявая его к разным возможностям и потребностям учеников. Но когда я писала кандидатскую диссертацию о «Специальной педагогике и приспособленном обучении», у меня немедленно возникла неуверенность в том, что инклюзия возможна повсеместно. Как я уже упоминала, исследования показывают существенный разрыв между теорией и практикой, и интересно разобраться, что тому причиной.

Инклюзия в школе неразрывно связана с участием в классном сообществе, что достигается, согласно Джону Дьюи [1], путем общения. Но встает вопрос – каковы перспективы участия в классном сообществе людей, которые не могут общаться также, как другие, и не в состоянии поставить себя на место остальных? Почувствуют ли они себя реально включенными в жизнь класса?

Далее – исследования подтверждают, что высокая успеваемость и социальная включенность взаимно влияют друг на друга [8].

Но как быть ученикам, которые не имеют возможностей достичь высоких учебных результатов? Почувствуют ли они себя включенными в жизнь класса?

В этой статье я хотела бы рассмотреть следующую проблему: что означает понятие инклюзии, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя этот принцип в жизнь.

Отвечая на этот вопрос, я хотела бы для начала сослаться на Норвежское официальное исследование номер 18 от 2009 года «Право на обучение» [9] и коротко рассмотреть вытекающие из него выводы. Этот доклад, в том числе, показывает, что принцип инклюзии требует своего отражения на системном уровне, в связи с чем перед нами встают разнообразные задачи. Исследование было предпринято так называемой парламентской комиссией Мидтлунг, названной по имени своего председателя Йорун Мидтлунг. Кроме того, я буду пользоваться данными моего собственного исследования «Включение слабовидящих детей в классное сообщество». Оно представляет собой анализ конкретных историй и ситуаций, где объектом изучения считается школьный класс. Данные получены путем проведенных специалистом интервью и наблюдений. И в завершение я поговорю о том, как и куда нам двигаться дальше исходя из постановления Стортинга №18 «Обучение и общность» [10]. Это постановление оценивает ситуацию со специальным образованием в норвежской школе, оно в значительной степени базируется на выводах комиссии Мидтлунг и будет рассматриваться Стортингом в ноябре 2011 года.

Что, собственно, предполагают собой понятия инклюзии и приспособленного обучения?

В норвежской школе, как я уже сказала, принцип инклюзии детей с ОВЗ является главенствующим. Его можно считать продолжением школьной реформы 1970-х годов, нацеленной на интеграцию. Реформа стала комплексом мер, направленных против прижившейся практики сегрегации, когда дети, не вписывавшиеся в так называемый нормаль-

ный класс, обучались вне его. Эта практика пренебрегала такими ценностями, как равенство и равноценность. Теперь же был выдвинут принцип, что у каждого ребенка есть право получить образование в ближайшей к дому школе. Проблема состояла, однако, в том, что понятие *интеграции* привязывалось к конкретному индивиду или группе индивидов с особыми потребностями, которые и должны были приспособливаться к сложившейся системе. *Инклюзия* предполагает, что все на равных принимают участие и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды индивида [9].

Самые разные источники утверждают, что инклюзия – это скорее идеологическое понятие, поэтому оно в большей степени отражает нашу позицию по данному вопросу, нежели описывает практику ее внедрения [6; 9]. Действительно, для практического использования всякое понятие следует операционализировать.

С учетом того, какие отношения на уровне системы оказывают влияние на инклюзию, в исследовании парламентской комиссии делается ссылка на Брахмана и Хауге, которые операционализировали понятие инклюзии, сформулировав четыре пункта.

1. Повысить сплоченность – все ученики должны быть членами класса или группы, они должны составлять собой сплоченное классное сообщество и все принимать участие в школьной социальной жизни.

2. Повысить участие – все должны вносить свой вклад в общее единство по мере своих возможностей.

3. Повысить демократизм – все должны быть услышаны, и все ученики и их близкие должны иметь возможность высказаться и повлиять на решение, которое затрагивает их интересы.

4. Повысить отдачу и результативность – каждый должен получить образование на высоком учебном и социальном уровне [9, с. 18].

Шведский ученый Ингемар Эмануэльсон утверждает, что суть инклюзии в том, чтобы в группе были созданы условия для полной включенности каждого, и что эти условия диктуются содержанием и методами обуче-

ния [3]. Он подчеркивает, что инклюзия, кроме того, – это способность коллектива или общества брать на себя ответственность за и способствовать решению проблем, происходящих из особенностей исходных данных ученика.

Для достижения инклюзии необходимо построить мост между обычной и специальной педагогикой в форме приспособленного обучения. Термин «приспособленное обучение» предполагает, что школа приспособливается к ученику, а не наоборот.

Комиссия Мидтлунг утверждает, что результаты и отдача от обучения для ученика с ОВЗ целиком зависят от того, как вообще в школе организовано и осуществляется обычное обучение [9]. Чем выше качество обычного обучения, тем больше получают от него все и тем меньше нужна в особых мерах для обучения учеников с ОВЗ. Значит, первейшая задача – добиться того, чтобы уровень преподавания повсеместно был как можно выше.

Комиссия выделяет узкий и широкий взгляд на приспособленное обучение. Узкий взгляд фокусируется на конкретном ученике, у которого в процессе обучения в школе возникли проблемы. То есть упор делается на ученике, а не классном сообществе. Широкий взгляд нацелен на сближение коллектива в дополнение к индивидуальному приспособлению. Проблемы ученика рассматриваются в контексте обучающей среды целиком. Широкий взгляд имеет политическое происхождение и должен пониматься скорее как идеологическая или педагогическая платформа. Исследование показывает, что большинство учителей понимают инклюзию в узком смысле [там же].

Важнейшими партнерами и помощниками школы, стремящейся стать по-настоящему инклюзивной школой для всех учеников, на областном уровне являются Психолого-педагогическая служба (PPT), а на национальном – Госпед (Statped). Задачей обеих организаций является поддержка как отдельных людей, так и всей системы в целом [там же]. PPT призвано, среди прочего, помогать школе поднять профессиональный уровень преподавания, что облегчит приспособление его к нуждам учеников с ОВЗ. Они же отве-

чают за то, чтобы провести в случаях, предусмотренных законом, профессиональную оценку ситуации с обучением. Госпед должен оказывать специально-педагогические услуги, которые поддерживали бы приспособленное равноценное инклюзивное образование. Кроме того, он распространяет информацию об особенностях и сути особых потребностей учеников с ОВЗ и об опыте успешного функционирования действенной обучающей среды. Государственная система поддержки действует в форме национальных ресурсных центров и региональных единиц.

Несмотря на благие намерения и неоспоримость инклюзии как главного приоритета норвежской школы, исследование комиссии Мидтлунг показывает, что многие дети не получают образования, соответствующего их способностям и возможностям. 20–25% детей не получают адекватной отдачи от образования [9]. Причины этого сложны и многочисленны, но ситуация дает основание еще раз задуматься над понятием «приспособленное обучение». Принцип приспособленного обучения предполагает, что школа должна ориентироваться не на некое усредненное ученика, а на то, что каждый ученик уникален. Но – как уже было сказано – большинство учителей по-прежнему готовы скорее помочь конкретному ученику, чем изменить общий подход.

Приспособленное обучение было ключевым понятием всех норвежских учебных планов начиная с 1987 года, но целый ряд исследований показывает, что норвежские учителя не в состоянии провести принцип приспособленного обучения в жизнь на практике [9; 6].

Учителя не знают, что именно они должны делать. Анализ различных школьных нормативных актов показывает, что по большей части они полны риторики, но не конкретных рекомендаций [6]. Петер Хауг, норвежский профессор педагогических наук, описывает приспособленное обучение как неясный, перегруженный идеологией термин, и говорит, что «чем ближе к реальному классу, тем меньше в этом термине ясности как педагогической, так и политической» [там же, с. 166]. Он также говорит, что для развития норвежской школы

требуются серьезные согласованные действия, неподъемные для одной школы или одного учителя. Задачей комиссии Мидтлунг было описать, проанализировать и оценить специальное образование, чтобы затем выработать конкретные предложения, что нам всем следует делать дальше. За этим, очевидно, стоит мысль о том, что предложения комиссии помогут сделать школьную систему более инклюзивной и менее сегрегирующей.

Комиссия констатировала, что в норвежской школе система обучения действует очень по-разному. Есть области, муниципалитеты, школы и сады, которым удается давать всем ученикам равноценное, приспособленное, инклюзивное образование. В то же время, реализуя принцип инклюзии в школе, мы сталкиваемся с проблемами, которые комиссия Мидтлунг объединила в четыре основные проблемы.

Основные проблемы

Первая проблема, по словам комиссии, – это тенденция к усредненности и нежелание исходить из того, что каждый ученик уникален [9].

Делаются ссылки на работу, автор которой утверждает, что любой ученик годится для инклюзии, было бы достаточно желания, способностей и знаний, чтобы предпринять необходимые для этого меры. Неудачи с инклюзией объясняются тем, что принятые меры недостаточно всеобъемлющи или целенаправленны. Что это могут быть за меры, не расшифровывается и не конкретизируется. Важный момент, упущенный комиссией, – это растущая нацеленность на высокие академические результаты по основным предметам, предполагая, что «нормальный ученик» должен достичь того или иного уровня, который проверяется рядом стандартных тестов. Исходя из своего опыта педагога-практика, рискну сказать, что это может быть одной из причин той самой усредненности в образовании.

Вторая проблема – разночтения в нормативной базе. Муниципалитеты и области, как те, в чьем ведении и подчинении находятся школы, не выполняют норм действующе-

го законодательства [9]. Комиссия подчеркивает, что нормативная база дает простор для разных толкований, и поэтому было бы полезно уточнить и подробнее прописать различные положения закона. Комиссия никак не комментирует критику в адрес документов, регламентирующих управление школой. Анализ этих документов [9] выявил в них непоследовательность общих установок и указал, что в основе регламентирующих деятельность школ документов лежат различные, в том числе взаимоисключающие взгляды на обучение и его результаты. Различные цели обучения предполагают и различие в методах, используемых для их достижения и учителями, и учениками. Это отсутствие однозначности то и дело неизбежно ставит конкретную школу в ситуацию выбора, едва она принимается вырабатывать собственную практику обучения.

Третья проблема – отсутствие надлежащей координации усилий всех задействованных служб и ресурсов [9].

Обучение и аппарат поддержки и сопровождения предполагает участие многих людей, только частично отвечающих за общий результат. И здесь непросто добиться того, чтобы все задействованные силы продуктивно взаимодействовали друг с другом или со школой (детским садом). Пока же часто делается двойная работа, в предпринимаемых мерах нет единого плана, не все усилия согласованы по времени, одна задействованная инстанция вовсе необязательно знает, что делает другая. Исследование показывает нехватку согласованности, последовательности и уместности при выборе конкретных мер. Взаимодействие обычных и специальных педагогов тоже имеет большой потенциал для развития по части согласованности действий.

Четвертая проблема – доля участия специальной педагогики. Тут две сложности: во-первых, различия в понимании того, как должно выглядеть специальное обучение; во-вторых, то, что его подключают слишком поздно [9]. Комиссию критикуют за то, что в ее докладе не проясняется ни что понимается под специальным обучением в обсуждаемом контексте, ни как конкретно оно должно за-

действоваться. Вместо этого комиссия предлагает изменить в параграфе 5–1 «Закона об образовании» формулировку: заменить «право на специальное образование» на «право на дополнительное особо приспособленное образование». Что это такое, никак не конкретизируется.

В примечаниях к докладу комиссии говорится, что обнародование терминов, описывающих меры помощи ученикам с серьезными и неустраиваемыми проблемами здоровья, могут привести к тому, что особые потребности этих детей затушуются, а сами дети выпадают из зоны внимания.

Несколько членов комиссии Мидтлунг заявили свое особое мнение в связи с тем, что, на их взгляд, доклад комиссии не отражает педагогических, политических и идеологических разногласий по вопросу соотношения между приспособленным и специальным обучением. Подверглось критике и то, что этические, профессиональные и организационные вопросы, которые встают в практической повседневной жизни, не обсуждаются в докладе комиссии, хотя непростой дилеммой оказывается уже попытка одновременно выполнить требование инклюзии всех учеников и требование, чтобы каждый ученик достиг высоких академических успехов [9].

Критике подверглось и то, что доклад не стал конкретизировать, как должно выглядеть приспособленное обучение и как приспособить обучающую среду для нужд конкретного ученика. Приспособленное и равноценное образование описывается на таком уровне абстракции, что это невозможно применить в повседневной деятельности учителя.

Доклад комиссии критикуют и за то, что он не проясняет ситуации с обучением детей с наиболее ограниченными возможностями здоровья, например, с умственной отсталостью, слабовидящих, плохо слышащих или таких, кто не может передвигаться самостоятельно и нуждается в медицинском сопровождении в течение дня. Получение равного со всеми образования этими детьми предъявляет очень высокие требования к профессиональному уровню педагогического коллектива.

Я так подробно ссылаюсь на доклад комиссии Мидтлунг, потому что в нем хорошо видно, как принцип «приспособленное обучение всех в инклюзивной школе» отражается на уровне системы. Доклад формулирует и задачи, которые нам необходимо решить для реализации этого принципа. К сожалению, доклад мало конкретен в смысле помощи в решении вопросов этического, педагогического и организационного характера, возникающих в практической жизни. Остается ждать, поможет ли он изменить и улучшить ситуацию на практике.

Включение слабовидящего ученика в классное сообщество

Далее я хотела бы проиллюстрировать обозначенные в первой части доклада проблемы на примере проведенного мною исследования, изучавшего включенность слабовидящего ученика в классное сообщество. Оно строилось по подтемам, посвященным ответам на конкретные последовательно выстроенные вопросы [11].

Обсуждая вопрос «Приспособление педагогического содержания», учителя выражают готовность перестроиться ради включенности и участия слабовидящей ученицы. Однако организация учебного процесса и выбранные способы работы мешают тому, чтобы она была включена в обучение на равных со всеми. Сама ученица увиливает от всех мер приспособленного обучения, которые выделяют ее из класса, поэтому она часто отстает и не делает того, что не получается у нее сразу; она часто не выполняет данных ей заданий.

В подтеме «Культура общения и социальный климат» речь идет об убежденности контактного учителя, что в классе достигнута атмосфера открытости и что в классе спокойно обсуждается, какие проблемы могут возникнуть у человека, если он плохо видит. Однако это несколько не помогает тому, чтобы слабовидящая ученица сама говорила, что представляет для нее трудность. Что ожидается от учеников в плане общения и совместных действий с сильно слабовидящим соучеником, не находится в центре внимания класса. Складывается впечатление, что никто из на-

ходящихся в классной комнате не имеет целенаправленной стратегии на предупреждение и преодоление разрыва в общении с человеком с ОВЗ.

Обсуждая «Использование вспомогательных ресурсов», учителя жалуются на то, что дополнительная помощь, положенная слабовидящему ученику, поступает без графика и непредсказуемо, что затрудняет пользование этим вспомогательным ресурсом оптимальным для ребенка способом. Ресурс, о котором шла речь, – это 2–3 часа в неделю помощи разных профессионально необученных ассистентов. При этом руководство школы не желало предоставить ученице право на специальное образование, несмотря на рекомендации РРТ сделать это.

В подтеме «Установки и ожидания учителя» учителя говорили о своем восприятии слабовидящей ученицы как хорошо адаптированной девочки, справляющейся с ситуацией ограниченности своих возможностей, умеющей встроиться в коллектив. Учитель-предметник говорит, что воспринимает ее как «одну из класса». С моей точки зрения, такой взгляд таит в себе опасность того, что особые запросы слабовидящего ученика останутся незамеченными, как и она сама.

В подтеме «Достаточная профессиональная квалификация, необходимая для решения проблем, связанных со слабостью зрения ученика» и учителя, и мать девочки говорят о том, что они не уверены в том, как правильно приспособить обучение под запросы слабовидящего ученика. Они хотели бы, чтобы Госпед более твердо руководил их действиями. Научный руководитель девочки, представляя школьное руководство, говорит, что оценить, в чем именно нуждается ученица с ОВЗ, проще ее родителям и РРТ. При этом именно этот научный руководитель оспаривал мнение РРТ о том, что девочке нужно специальное обучение. То, что в школе конкретные запросы ученицы обсуждаются недостаточно широко и подробно, и то, что у школы не хватает специальной квалификации, много способствует тому, что ученица не получает обучения, задействующего вспомогательные ресурсы и приспособленного к ее нуждам в той мере, как это гарантирует ей закон об образовании.

Обнаруженные мной в ходе исследования проблемы, связанные с инклюзией слабовидящей девочки, совпадают с основными положениями доклада комиссии Мидтлунг.

И учителя и руководящие школы стремятся наилучшим образом организовать приспособленное обучение для слабовидящей ученицы. Тем не менее, мои исследования показывают, что общие требования и ожидания в плане приспособленного обучения и инклюзии не соответствуют уровню профессиональной подготовки на местах, без которой невозможно претворить эти высокие установки в жизнь. В дополнение к общепедагогическим знаниям в области приспособленного обучения и учителям, и руководству школы не хватало специальных знаний и умений в области проблем со зрением.

Стратегия решения проблем

В апреле 2011 года Министерство образования распространило проект постановления Стортинга, посвященного ситуации со специальным образованием «Обучение и общность». Документ, в значительной степени разделяющий базовые установки комиссии Мидтлунг, демонстрирует твердую приверженность тем основополагающим ценностям, на которых строится обучение в норвежской школе [10]. Инклюзия остается господствующим принципом, который должен реализовываться за счет того, что приспособленному обучению будет уделяться все больше внимания. Приспособленное обучение должно осуществляться в форме как обычного обучения, так и специального. Министерство, в отличие от комиссии Мидтлунг, выступает за расширение права на специальное обучение. Хотя одновременно оно подчеркивает, что способность школы наладить приспособленное обучение определяет необходимость в применении специального обучения. В парламентском документе речь идет о том, какие меры нужны для того, чтобы существующая система работала лучше, и предлагают три стратегии достижения этого. Первая стратегия – предупреждение и раннее вмешательство, или «Отследить – и организовать сопровождение». Вторая стратегия – укрепление психолого-педагогической службы.

«Целенаправленные профессиональные усилия – лучший результат обучения». Третья стратегия – улучшить взаимодействие между различными учреждениями. «Сотрудничество и согласованность действий облегчают движение вперед».

Комментируя проект парламентского постановления, норвежский профессор педагогики Педер Хауг оценивает предложенные меры положительно [7]. В то же время он задается вопросом, достаточны ли они для достижения желаемых результатов – более включающего образования, где бы все дети, подростки и взрослые в большей степени включались в обучающее сообщество, их интересы учитывались бы и они добивались бы больших результатов обучения. Профессор подчеркивает, что основная проблема в указанной области – это то, что в чьем подчинении находятся школы, не следуют нормативным актам, и предлагаемый документ предусматривает мало конкретных мер по исправлению этого положения. Государство отдало тем, в чьем распоряжении находится конкретная школа, излишне много власти и теперь у государства слишком мало действенных механизмов, позволяющих добиться того, чтобы области и муниципалитеты исполняли принятые на государственном уровне решения. Хауг указывает, что Государственный совет по равноправию инвалидов несколько раз просил правительство изучить как раз этот вопрос. В дополнение профессор Хауг ссылается на масштабное исследование специального обучения в средней школе, проведенное государственной Ревизионной службой, – оно показывает, что области в целом крайне вяло на практике следуют прописанным в законе процедурам [там же]. Исследование приводит к выводу, что это ответственность государства – добиться от областей исполнения законов, призванных защищать права учеников с особыми потребностями, независимо от того, что области являются субъектами права и несут самостоятельную ответственность за деятельность своей средней школы. Государственное руководство и надзор очень важны в работе во имя инклюзивной школы для всех. Как учителя меня волнует и то, чтобы эти административные меры сочетались в

каждой отдельной школе с поиском инновационных форм и методов. Те инструменты, которые используют на местах в рамках узкого взгляда на приспособленное обучение, необходимо изучить, оценить и проверить с точки зрения теоретической базы. По мнению Энди Харгрейвса, многое зависит от того, в какой мере конкретный учитель действительно хочет перестроить свою работу и есть ли у него способности сделать это [5]. Если мы хотим видеть осмысленный и продуктивный процесс, то совершенно недостаточно просто спускать учителям сверху новые учебные пла-

ны и различные новые стили и методы обучения. Такой инструментальный взгляд на обучение игнорирует тот факт, что социальное значение имеет и учеба учителей. На мой взгляд, начинать надо с того, чтобы попробовать в каждой школе объединиться и иметь общую педагогическую платформу в вопросе о том, что же предполагает собой принцип «приспособленное обучение всех в инклюзивной школе». А затем уже начинать процесс инновационных изменений, которые исходили бы из того, что учитель сам чувствует необходимость что-то в работе поменять.

Литература

1. *Arnesen A-L.* Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold. 2004.
2. Abstrakt forlag, Oslo, 2004.
3. *Emanuelson I.* Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I: Haug P. (red.) Spesialpedagogiske utfordringar. Universitetsforlaget, Oslo, 1995.
4. *Engelsen B.U. og Karseth B.* Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5, 2007. 404–415.
5. *Hargreaves Andy.* Lærerarbeid og skolekultur. Ad notam Gyldendal AS, Oslo, 1996.
6. *Haug P.* Spesialundervisning i grunnskulen – grunnlag, utvikling og innhald. Abstrakt forlag, Oslo, 1999.
7. *Haug P.* Professor Peder Haugs kommentar til Stortingsmeldingen. Notabene, 2, 6. Tidsskrift utgitt av Statens råd for likestilling av funksjonshemmede. 2011.
8. *Morbech S.* Subkulturer. Synsforum 2. 1999.
9. NOU nr. 18. *Rett til læring.* Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2009.
10. Stortingsmelding nr. 18. Læring og fellesskap. Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2010–2011.
11. *Ytterstad G.* Inkludering av svaksynte elever i klassefellesskapet. Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, Finnmark University College, Alta, 2010.

What is really meant by unclulsion: a teacher's point of view

Gudrun Itterstad

master, Deputy Administrator of Association of the Blind, District of Tromso, Norway

In Norwegian school inclusion of all students regardless of their functional features is a general principle of education. There is a general agreement on this principle, and we have largely managed to include students with special needs in regular classes. Most of special schools are closed. But the studies show that we still face a great deal of problems when it comes to the implementation of inclusion principle (NOU 2009/18). Inclusion implies that there should be a bridge between regular and special pedagogy in the form of adapted training. Therefore school practice should be seriously changed, so that the school is focused on the diversity of students and the uniqueness of each of them, and not only on the average student. At the same time, it is necessary to have a serious attitude to the fact that some students have severe and fatal health problems, and measures for their special needs implementation require special efforts. However, schools and teachers face a number of ethical, professional and organizational dilemmas related with inclusion and special needs that they often simply do not know what to do with. Another important problem is the fact that municipalities and counties which are responsible for schools do not follow the state legislation .

Keywords: Inclusive school; inclusion; integration; segregation; adapted training; equal quality education; special education; special pedagogy; students with special educational needs, students' diversity; effectiveness of learning; learning environment.