

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

# EL CLIMA DE CLASSE EN ENTORNS INCLUSIUS



This Comenius project has been funded with support from the European Commission

## EL CLIMA DE CLASSE EN ENTORNS INCLUSIUS

EL CLIMA DE CLASSE EN ENTORNS INCLUSIUS.....	1
1 Introducció: definició del concepte de clima de classe.....	2
2 Factors d'influència i conseqüències en el clima de classe .....	4
3 Clima i llengua .....	6
4 Clima de classe: repercussió a diferents nivells.....	9
5 Creació i manteniment d'un clima inclusiu a l'aula .....	12
6 Una nova proposta: IRIS Aide Memoir .....	13
7 Idees sobre la formació del professorat.....	15
Referències.....	17

### **1 Introducció: definició del concepte de clima de classe**

La necessitat creixent de reflectir i debatre sobre el tema de l'Escola Inclusiva emfatitza la importància de dur a terme una anàlisi acurada de les pràctiques reals a la classe dins del marc d'una perspectiva del nen/adolescent en desenvolupament dins un context específic (Rose, 2002). La inclusió potencia l'aprenentatge, la participació i la igualtat d'oportunitats per a tots (Brodin, 2000). La inclusió i l'educació inclusiva inclouen tots els nens i nenes independentment del sexe, la llengua, les seves capacitats, la religió, l'opinió política, els orígens socials, ètnics i nacionals, les discapacitats, etc. La inclusió és sempre una ubicació física així com una qüestió de comunitat i d'igualtat d'oportunitats (Brodin i Lindstrand, 2007). L'aprenentatge no existeix en el buit, sinó en la interacció social amb la resta d'éssers humans i tots els nens i nenes tenen el dret d'aprendre juntament amb els altres (Sommer, 2005). La inclusió consisteix a acceptar la realitat que som iguals i diferents alhora; és un procés en el qual la diversitat es veu com a recurs. Una escola inclusiva, doncs, inclou tot l'alumnat, l'ensenyament i també els currículums (Brodin i Lindstrand, 2004).

És sabut que les trajectòries individuals dels nens i nenes i dels adolescents, tant quan hi ha barreres en la participació i en l'aprenentatge com quan no, es determinen no només d'hora i en funció del currículum, sinó també especialment a causa de les condicions en què tot el desenvolupament té lloc, inclosos els múltiples factors intra-individuals així

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

com els sistemes de relacions socials i discursos i condició dels entorns on participen. El clima de classe està relacionat amb l'àrea relacional-afectiva; té a veure, per exemple, amb el sentiment del significat, de la participació, del benestar, del respecte, de la confiança en un mateix, tots ells sentiments que es formen en l'encontre entre l'alumnat i l'escola. Tots els nens i nenes tenen el dret a sentir que l'escola els concerneix i implica, i de manera positiva, amb un sentiment de benvinguda. El concepte de clima de classe amb repercussió en els processos d'aprenentatge en les interaccions socials s'ha definit així:

el grup de característiques socials i psicològiques d'una classe, determinat per factors estructurals, personals i funcionals (...) El clima de classe té a veure amb les característiques i el comportament dels professors i professores, l'alumnat, la interacció entre ells i, com a conseqüència, la dinàmica de classe és única i particular segons aquests elements (Rodríguez, G. 2004: 1).

El clima de la classe també es descriu com un sistema que comprèn quatre grups de variables: *la implicació física, els objectius organitzatius, les característiques dels professors i professores i l'alumnat* (Schmidt i Çagran, 2006). Es considera un fort mediador de *valors, creences i estàndards*, que aquí anomenem *el discurs*. El discurs guia allò que reconeixem i com actuem. El discurs implica un context normatiu, sistemes coherents de significat en què el significat es crea, s'adjunta i s'exclou. Sota aquesta perspectiva, el comportament del professorat juga un paper important, ja que modela les relacions en el grup. Suposa l'autoreflexió del professorat pel que fa a les normes amb relació a la normalitat, la identitat i la responsabilitat. Dror (2006) destaca la implicació de sis factors en el clima general de l'escola (i no només de la classe), que són: *el lideratge de suport; l'autonomia del professorat; el prestigi de la professió d'ensenyant; les renovacions, la col·laboració del professorat i la càrrega de treball*. Els professors i professores que veuen l'escola amb un lideratge de suport animen a la innovació/actualitzacions i a la col·laboració entre els companys i companyes, cosa que condueix cap a actituds més positives pel que fa a la inclusió. Això és molt important des d'un punt de vista sociocultural i es veu com els éssers humans (re)construeixen el significat en interactuar amb altres persones en diferents pràctiques socials (Vygotsky, 1999). Des d'un punt de vista psicològic, sociològic i inclusiu, cal tenir en compte l'ecosistema complet en què es produeix el desenvolupament, tot posant l'èmfasi no només en el nen o nena o en el context, sinó també en les interaccions que ocorren entre

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

els diferents sistemes que contribueixen al desenvolupament del nen/adolescent. (Bronfenbrenner, 1979).

Els centres poden contribuir-hi? Quan s'ha fet recerca sobre els diversos nivells d'èxit dels *centres* sobre la base de l'origen socioeconòmic de l'alumnat, els resultats mostren que el centre, a l'igual que el clima, pot tenir un paper decisiu en la supressió d'aquestes diferències (Rutter, Maughan, Mortimore i Ouston, 1982; Grosin, 2004). Grosin afirma que allò que fa d'una escola un centre d'èxit és el respecte mutu, un clima positiu i centrar-se en els objectius de coneixement així com en l'aprenentatge de l'alumnat:

Els centres d'èxit són aquells que donen prioritat al coneixement de les matèries i al fet que l'alumnat aprengui allò que cal saber. Això no obstant, si l'alumnat ha d'assolir els objectius de coneixement, els adults també han de respondre els alumnes de manera positiva a nivell humà. Un altre enllaç entre els adults i els nens i nenes en un centre d'èxit són les normes socials comunes que requereixen respecte mutu (Grosin, p. 37, 2004, traducció pròpia).

El clima de la classe és un dels factors determinants del desenvolupament d'aquestes pràctiques (a nivell d'estratègies d'ensenyament, actituds i factors organitzatius). És important per al procés d'aprenentatge i pel desenvolupament de l'alumnat. En un estudi que inclou diversos països, s'hi mostren diferents factors que influeixen el desenvolupament d'un clima inclusiu a l'aula, com ara *les relacions interpersonals, el desenvolupament personal de cada individu, les creences, expectatives i actituds del professorat i altres adults al centre i les dimensions físiques i organitzatives*.

## **2 Factors d'influència i conseqüències en el clima de classe**

Quan pensem en el clima al centre o a la classe, hi ha molts factors que cal considerar. Els més importants són de tipus relacional-afectiu amb incidència en els processos d'aprenentatge en les interaccions socials. Els estudis sobre la interacció entre els aspectes psicosocials, les estratègies i les actituds d'ensenyament assenyalen la importància del clima de la classe sobre l'aprenentatge de l'alumnat, i mostren que els alumnes obtenien molt millors resultats en classes amb un entorn acadèmic on se sentien bé (Westling Allodi, 2002). La recerca duta a terme revela que els alumnes necessiten sentir que l'escola és per a ells, que són agents involucrats en ella, veure que les tasques de l'escola tenen un sentit —que són reals. La majoria d'alumnes depenen de professors que poden oferir-los aquesta oportunitat (Hugo, 2009; Ljusberg, 2009).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Certs estudis mostren que resulta més fàcil canviar el clima de la classe si, a part del professorat, hi ha altra gent que hi participa (Schmidt i Çagran, 2006). Villa, Thousand, Myers i Nevin (1996) afirmen que el suport dels directors i la col·laboració de la resta de personal són factors importants en la formació d'actituds positives, tot i que el professorat creu que els directors tenen una actitud distant i ambivalent vers la inclusió. Van Reusen, Shoho i Barker (2001) amplien la implicació per involucrar tot el personal al voltant de l'alumnat. Un altre investigador va encara més enllà i indica que tot el sistema educatiu, com un únic cos, contribueix al procés d'aprenentatge i, si un sector no funciona o es debilita, es pot veure afectat tot el procés (Sakarneh, 2004). Van Reusen et al (2001) presenten la hipòtesi que "les actituds i creences que el professorat, els administradors i altre personal escolar mantenen pel que fa a la inclusió i a la capacitat d'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitats pot influir en els entorns d'aprenentatge escolar i en la disponibilitat d'oportunitats educatives equitatives per a tot l'alumnat" (ibíd., p. 8).

Les interaccions entre l'alumnat així com entre el professor o professora i l'alumnat en un context, el centre, i en un discurs local i nacional modulen la relació interpersonal. Aquestes interaccions són crucials, i no només la quantitat, sinó fonamentalment la qualitat, estretament relacionada també amb les múltiples dimensions de desenvolupament de cada individu. El desenvolupament individual (alumne/a o professor/a) influencia aquestes interaccions que a la vegada es veuen també influenciades per molts factors, com ara *l'autosatisfacció, l'autoimatge, el procés d'aprenentatge i la competència social*, entre d'altres. El discurs; les creences, les expectatives i les actituds del professorat i d'altres adults al centre, en especial pel que fa a la diversitat, tenen efectes profunds en diverses dimensions sòcio-emocionals com, per exemple, el nivell d'autoconcepte, el procés d'acceptació i de rebuig entre els companys i companyes i l'ajust social entre els alumnes (Chang, 2003; Wentzel, 2002). Les actituds del professorat són un factor important a l'hora de determinar l'èxit de l'alumnat (Grosin, 2004; Groth, 2007; Hugo, 2007; Lundgren, 2007), i podem veure el mateix pel que fa a la inclusió (Ainscow, 1993; Baker i Gottlieb, 1980; Monsen i Frederickson, 2004; Scruggs i Mastropieri, 1996; Ward, Center i Bochner, 1994). El pas de ser un centre genèric a un centre inclusiu es basa en el canvi de valors, normes i actituds (Carrington i Robinson, 2004; Fullan, 1999; Hunt i Goetz, 1997; Riehl, 2000; West-Burnham, 1997). Certes proves permeten suggerir (p. ex. Sebba i Ainscow, 1996) que un centre inclusiu és un centre que ha experimentat canvis i millores. Determinats fets importants ens mostren que la cultura escolar ha de canviar. Quan els professors i les professores eduquen,

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

utilitzen un marc teòric especial sovint amagat que no es reflecteix, però que hi és, i que aquí anomenem *base o experiència interpretativa (interpretive background)* (Hundeide, 2006). En educar, es fan servir paraules, paraules que es creen en l'encontre entre les seves bases interpretatives i una pràctica discursiva concreta, la classe. Les paraules són acció, la llengua és una eina de guia potent que funciona en dues direccions com a mínim: és creada i crea. Hjörne (2004) destaca aquest fenomen amb relació a la diagnosi AD/HD (trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat) tot afirmant que en un estudi que va realitzar sobre els equips pel benestar dels alumnes (*pupil welfare team*), un cop s'ha introduït i adoptat com a rellevant la diagnosi AD/HD, sembla que es trobi inclosa en la comprensió prèvia del personal i esdevé activa en la creació de significat. La manera com els professors o professores donen significat a una situació al centre depèn de la seva base o experiència interpretativa i de la pràctica discursiva. Pel que fa a les dificultats a l'aula en l'encontre entre l'alumne/a i el centre, hi ha perspectives diferents que donen un significat divers a la situació que, adequadament, proporciona diferents solucions, per exemple, una perspectiva compensatòria, o crítica, o bé una de sòcio-cultural. Des d'una perspectiva compensatòria, les dificultats es troben lligades a l'alumne/a, en una perspectiva crítica de l'organització i, des d'una perspectiva sòcio-cultural, les dificultats es perceben com a construccions socials en una situació d'aula. Nilholm (2006) afirma que la perspectiva compensatòria fa referència a les necessitats especials:

... com a qualitat individual; aquestes necessitats se separen en categories. ... Es recomana un suport específic, més que inclusiu; es proporciona immediatament el que es considera experiència en educació especial, relacionada amb els problemes diagnosticats a l'alumne/a. La raó del suport educatiu especial depèn de discapacitats que són congènites o lligades d'alguna manera a l'individu (Nilholm, 2006, p. 17, traducció pròpia).

### **3 Clima i llengua**

En crear significat per a una situació, es crea la situació, però en una situació hi ha més ingredients. En mirar el món, les situacions i les accions/interaccions prenen color i forma. L'aprenentatge es pot interpretar com una participació en diferents discursos mitjançant la comunicació/interacció i la interacció és vista com a part de l'ensenyament i del desenvolupament (Vygotsky 1999; Bakhtin 1986; Säljö 1999, 2000; Hundeide 2006). Un punt clau és que els discursos esdevenen artefactes i fins i tot la llengua es veu com un artefacte. "Aprenem ... a notar, descriure i actuar en realitat com l'entorn ens permet i

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

anima a fer-ho" (Säljö 2000, 66, traducció pròpia). En literatura trobem diverses indicacions de la influència que exerceixen les expectatives i experiències interpretatives del professorat. En un estudi d'aula, Davis, Watson i Cunningham-Burley (2000) estudiaren la interacció entre alumnes amb discapacitats intel·lectuals i entre alumnes i professors. El personal associat amb el grup d'alumnes objecte d'estudi donà diverses condicions de desenvolupament als alumnes, segons el significat que veien en el seu comportament. La perspectiva del personal també es podia relacionar amb la pròpia experiència cultural del personal.

El poder de la llengua es troba sens dubte a la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitats (2008). Un lema important és "res sobre nosaltres sense nosaltres"; la paraula "especial" no hi apareix i podem observar un canvi en l'enfocament;

## **DE**

Rehabilitació

Exclusió

Beneficència per a tractament mèdic

Ajustar un nen a la norma

Acceptació de la diversitat

## **A**

Una societat rehabilitadora

Inclusió, participació, ciutadania a la societat

Drets per a una cura qualificada

Consulta d'experts

Autodeterminació

Des d'aquesta perspectiva, les accions/interaccions de l'alumnat i del professorat es veuen con a (re)construcció de l'aula/centre. Els discursos "són materials en el caràcter i en les conseqüències —són ingredients en les pràctiques que creen i canvien el món del nostre voltant" (Säljö 1999, 85, traducció pròpia). Les maneres en què els professors i les professores miren l'alumne o alumna són ingredients actius en la disponibilitat de l'alumnat a ser un determinat tipus d'alumne. En el cas de les experiències interpretatives del professorat, són crucials en llur enfocament, que crea el marc dins el qual l'alumnat pot actuar lliurement. Hellström (2004), per exemple, utilitza el terme "profecia autosatisfactòria" (self-fulfilling prophecy), mentre que Jenner (2004) parla de "l'efecte Pigmalió". Llavors, una pregunta important és: Quines expectatives tinc jo com a professor/a envers l'alumnat en les meves maneres de trobar-me amb l'alumne/a i d'organitzar l'ensenyament i l'aula?

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

La relació entre companys/es (en el sentit que alimenta l'autoconeixement i la comprensió mútua en una relació horitzontal amb altres persones significatives) és també un reflex de les aptituds que cada individu aporta, i per tant un factor important en el manteniment o la modificació de nivell de tals aptituds. Certes dimensions correlacionades amb l'autoestima com a preferència o el rebuig social per part dels companys/es són també conegudes i no només com a conseqüència, sinó com a factors determinants de les relacions, l'adaptació social i l'èxit acadèmic (Santos, 2007). Diversos estudis mostren que malgrat la importància de la influència dels grups de companys i companyes, el professor o professora té un paper vital en el canvi d'actituds. Tot i que la llengua i les actituds són importants, la recerca confirma que els senyals infra-verbals sota la dinàmica en el clima emocional són també importants. En les classes on els professors/es tenien una actitud positiva la inclusió dels nens i les nenes amb necessitats especials ressaltava, l'alumnat també expressava un grau més elevat de satisfacció i nivell força inferior de desacord o discussió (Monsen i Frederickson, 2004).

La tasca sobre les expectatives, actituds i creences és particularment important per la incidència que té, no només en l'aprenentatge acadèmic, sinó també en la dinàmica socio-emocional de l'aula.

Molts nens i nenes necessitats d'un suport especial presenten problemes socials significatius, com ara fer amistats i sentiments d'aïllament o de solitud. És important el fet que la recerca mostra que el problema de fer amestat també es pot trobar en el context (Ljusberg, 2009). Perquè la relació entre companys/es durant la infantesa desenvolupa un paper clau en l'estructuració i l'adaptació social subseqüent al llarg de la vida, suposa per al professorat d'un centre inclusiu el desenvolupament d'esforços col·laboratius vers la creació d'entorns que donin suport i guiïn la fomentació i l'acceptació de la competència social. Alguns autors fins i tot consideren aquesta recerca una de les més fonamentals en l'establiment d'un marc inclusiu (Meadan, 2008; Patton i Gall, 2006).

La possibilitat real d'accés a la participació a la classe és un dels indicadors més importants del clima de classe. La participació voluntària a l'aula està altament relacionada amb el clima (Okolo, 2007).

Tanmateix, la inclusió no se situa sempre en una atmosfera positiva del clima de classe. Certs estudis (Katz i Mirenda, 2002; Trump i Hang, 1996) indiquen que la inclusió té efectes positius, però també negatius, així com efectes insignificants per al clima de

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

classe. Per tal de contribuir a la correcta preparació d'efectes positius per a la inclusió de part del professor/a (que té les expectatives clares i accepta el professor/a d'educació especial com un company/a al mateix nivell) i l'heterogeneïtat de classes, el professor ha de ser tolerant i fer servir estratègies diferents. Els efectes negatius apareixen en casos de classes amb massa alumnes o quan no s'accepten nens o nenes necessitats d'un suport especial.

Aquesta dimensió social és també força evident en el context de l'aula i, sota aquesta perspectiva, l'alumnat/situacions/professorat amb necessitat d'un suport extra són particularment vulnerables, ja que necessiten un entorn no tan sols recuperat, sinó també respectuós amb les diferències.

La inclusió requereix una acceptació profunda de tots els individus en la seva varietat d'ètnia, religió, llengua, gènere, classe, en la diversitat de necessitats, oportunitats i dificultats. Sota aquest prisma, és indispensable afegir la pròpia experiència de l'alumne/a pel que fa a la participació, durant la classe i també en les pauses —tot essent capaç de prendre part i d'accedir a la informació que circula dins i fora de l'aula (Ljusberg, 2009).

La creació i el manteniment d'aquest clima ambiental i sòcio-emocional en què tot l'alumnat sent que tant cadascun d'ells com els seus companys/es es troben segurs psicològicament, valorats i acceptats, assegurant una implicació activa i un sentit de pertinença és doncs una condició *sine qua non* per al desenvolupament amb èxit de qualsevol tipus de pràctica inclusiva.

#### **4 Clima de classe: repercussió a diferents nivells**

Un tema que caldria considerar pel que fa a la cultura en general i la cultura inclusiva és el fet que sovint els professors i professores d'educació general i especial no aconsegueixen col·laborar (Henderson, 1994). Aquest problema és descrit per Bush (1995) com a coexistència de cultures divergents en les organitzacions. La visió de Riel (2000) pel que fa al canvi de pensament o perspectiva és que "el desenvolupament d'estructures i de pràctiques inclusives ha d'anar acompanyat de nous valors i comprensions, o bé el canvi no serà durador". Fullan (1999) ha identificat la cultura organitzativa com un factor clau en el canvi a causa de la necessitat de desenvolupar nous valors, normes i actituds quan s'aplica aquest canvi. En un resum general de 19 estudis de recerca de programes, pràctiques i resultats inclusius, Hunt i Goetz (1997)

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

descriuen les característiques d'aquests programes com un "compromís de caire moral caps als nens i nenes" i "un consens pel que fa a un conjunt de valors" que poden entendre's com a components de la cultura escolar. La importància de la cultura escolar com a punt determinant en l'eficàcia del canvi organitzatiu ha rebut un grau superior de validesa en el context de la inclusió a través de la tasca de Carrington i Robinson (2004), que examinen la necessitat de "reculturitzar" els centres. West-Burnham (1997) descriu un centre la cultura del qual advoca pels canvis: "Un centre de qualitat és sempre actiu, es fa preguntes constantment, mai satisfet, desafia les normes i creu que les coses sempre es poden millorar" (ibíd. p. 98). Rosenholtz (1989) ha aplicat un mètode per a classificar les cultures segons llur tendència vers els canvis tot distingint entre cultures "en moviment" ('moving') i cultures "bloquejades" ('stuck'). Les cultures "en moviment" permeten canvis perquè aposten per l'aprenentatge, la col·laboració, el lideratge de suport i la interacció entre el personal, mentre que les cultures "bloquejades" impedeixen el canvi perquè en són característiques l'empobriment en l'aprenentatge, el lideratge restringit i l'aïllament. Carnall (1995) fa una distinció entre cultures "noves" i "antigues". Les cultures "antigues" es distingeixen per un discurs *jeràrquic, burocràtic, es decanten per les fronteres definides i eviten de prendre riscos*. En canvi, un centre amb cultures "noves" es caracteritza pel *treball en equip, l'atorgament de poders, la innovació i la presa de riscos*. Segons Ballard (1996), el canvi principal de pensament o perspectiva vers la cultura inclusiva és el "reconeixement del valor de la diversitat en els centres i en les comunitats" (ibíd. p. 42). Zollers, Ramanathan i Moonset (1999) van realitzar una recerca que explorava la relació entre cultura i inclusió. La recerca consistia en l'estudi d'un sol cas i identificava tres elements de la cultura que contribueixen a la cultura inclusiva:

- 1) una cultura democràtica i l'atorgament de poders juntament amb una presa de decisions en col·laboració,
- 2) una visió àmplia de la comunitat escolar amb la implicació dels pares,
- 3) i una llengua i valors compartits (Zollers et al. 1999).

La conclusió principal fou que la cultura escolar no s'ha de menystenir en implementar la inclusió i que "la inclusió pot requerir una cultura escolar inclusiva per tal de tenir èxit" (Zollers et al. 1999). L'estudi destacava el tema de les actituds del personal en la formació d'una cultura inclusiva: Els trets d'aquesta cultura que va sorgir d'una recerca etnogràfica de lideratge inclusiu, una àmplia visió de la comunitat escolar i la

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

llengua i valors compartits es combinava per crear un entorn on la inclusió no només era un model de programa, sinó una manera de pensar.

Jacobsson (2002) afirma que és raonable assumir que factors integrals com ara *el temps*, *el suport* i *la disponibilitat* tenen un significat i una influència en les oportunitats per a la participació i la igualtat de condicions per als alumnes que necessiten un suport especial a nivell de grup, i durant certes hores. Per a aquesta participació no és suficient que tots els alumnes es trobin en la mateixa aula o grup físicament, sinó que hi ha altres factors que esdevenen necessaris en la creació d'un bon entorn d'aprenentatge educatiu i social, factors com ara el plantejament, la feina, la comunicació i la cooperació (Jakobsson, 2002).

Una enquesta realitzada sobre diversos estudis revelava que el clima de classe sovint es considera que té una influència, positiva o negativa, a diversos nivells, com ara:

- La regulació del moviment i la construcció de coneixement (un entorn inclusiu facilita l'explicació des de diverses perspectives que enriqueixen la discussió)
- L'impacte del meta-curriculum (una classe permet un aprenentatge inclusiu i productiu entre diferents grups d'alumnes, tot facilitant-ne el desenvolupament d'experiències, mentre que els contextos d'aprenentatge no inclusius faciliten la perpetuació d'estereotips)
- En la dimensió emocional que influeix en l'aprenentatge (una classe on l'experiència d'aprenentatge es caracteritza per les emocions positives —l'emoció de descobrir, joia, etc.— augmenta la productivitat en motivar l'alumnat per a l'aprenentatge futur; sentiments contraris com ara la por, l'avorriment i d'altres de negatius tenen com a conseqüència una forta desmotivació de l'alumnat contraproductiu per a l'èxit acadèmic)
- En l'afirmació de la dinàmica de poder (en les classes productives, els professors/es empren llur autoritat per encoratjar tot l'alumnat segons la seva pròpia manera d'aprendre i, de vegades, la negació a aprendre pot ser una darrera forma de resistència d'aquells que se senten indefensos en un entorn hostil)
- I finalment, la persistència de l'alumne/a (un alumne roman menys temps en una certa posició a causa de missatges directes o indirectes que és menys capaç que els altres i no pertany al grup).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Més o menys directament relacionada amb aquestes dimensions d'influència es troba l'autoestima, tant en l'alumne/a com en el professor/a. Per a un professor, l'autoestima és una de les variables més importants en la percepció de l'autoeficàcia. Se'n duu a terme una reactivació centrant-se especialment en el treball col·laboratiu entre els professors/es i els professors/es d'educació especial com un factor important que influeix el clima de classe inclusiu. Els estudis de Lovey (2002) revelen que els professors i professores d'educació especial sovint senten ambigüitat i fins i tot un cert recel davant llur presència a l'aula quan hi ha alumnat/professorat/situacions amb necessitat d'un suport addicional. La manera en què el professor o professora rep aquesta presència, així com el treball de col·laboració que es desenvolupa o no, s'ha presentat en diversos estudis transculturals com un factor determinant en el clima (Bartolo, Janik, Janikova i Hofsass, 2007).

### ***5 Creació i manteniment d'un clima inclusiu a l'aula***

La recerca mostra que l'educació inclusiva a l'aula s'assoleix mitjançant determinades estratègies i pràctiques diferents de les tradicionals (Westwood, 2004). Segons un informe de l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003), la pràctica de l'educació inclusiva ha de basar-se, essencialment, en una educació de qualitat que potenciï una diferenciació educativa inclusiva real, aconseguida mitjançant el treball cooperatiu, l'acció col·lectiva, la promoció de grups de treball a l'aula i també amb els companys/es.

En la recerca sobre inclusió no s'ha trobat cap mena de suport pel que fa a la superioritat de les classes de reforç (Brodin i Lindstrand 2007; Gustafsson i Myrberg, 2002; Haug, 1998; Skidmore, 2004). Diversos estudis revelen un potencial educatiu d'interaccions entre els companys/es, en el desenvolupament d'habilitats socio-cognitives a nivell del desenvolupament afectivo-emocional en ambdós companys (Bond i Castagna, 2006; Terpstra i Tamura, 2008).

A l'hora de desenvolupar estratègies, les intervencions se centren majoritàriament en un context relacional més que no pas individual, cosa que permet el sorgiment d'un sentiment de pertinença, tot facilitant la col·laboració i l'amistat. L'objectiu principal consisteix a desenvolupar una comunitat inclusiva (Soodak, 2003).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

L'evocació d'aquestes estratègies generals per desenvolupar pràctiques inclusives reforça la potenciació d'una dimensió col·laborativa i relacional, estretament associada amb el clima de classe.

El desenvolupament d'un clima de classe realment segur, generador de confiança en un mateix i d'acceptació és crucial en el creixement dels nens i nenes i dels adolescents, així com en l'èxit de tota pràctica educativa a la qual s'aspiri. Per tant, sembla essencial la sistematització d'algun tipus de guia per contribuir al desenvolupament d'estratègies per a la creació i el manteniment d'un clima de classe inclusiu.

El reconeixement d'aquesta important dimensió relacional en molts estudis ha incrementat la necessitat d'un desenvolupament conscient d'estratègies que assegurin el respecte per la diferència, deixant no només el desenvolupament d'entorns físics apropiats, sinó també per tal de crear un desenvolupament genuí i satisfactori de competències en tots els nens i nenes. Aquest objectiu implica una tasca llarga i coherent basada en un procés de reflexió per a la millora per part del professorat amb relació a llurs actituds vers les profundes diferències individuals.

Aquestes actituds i creences positives del professorat i de l'alumnat pel que fa a la inclusió són alguns dels factors més determinants en la creació del clima de classe (Monsen i Frederickson, 2004).

Entre les estratègies pedagògiques que, a l'hora de la interacció professor-alumne, poden contribuir al desenvolupament d'un clima de classe inclusiu, cal destacar les següents: l'ús d'un llenguatge inclusiu fent un ús freqüent de noms propis, masculins i femenins, tot evitant les generalitzacions, els judicis de valors i els prejudicis tot practicant l'autoreflexió sobre llur intervenció; oferir una reacció basada en causes controlables com ara l'esforç; evitar l'exposició incòmoda dels alumnes davant els altres; prestar atenció al llenguatge corporal i interpretar allò que demana l'alumnat; ser el màxim d'objectius possible en els discursos; servir com a model tot interaccionant amb tothom i respectant totes les opinions.

## **6 Una nova proposta: IRIS Aide Memoir**

El projecte IRIS ha creat noves eines per a l'ensenyament inclusiu: Aide Memoir i "Fit to learn bookmark", amb la intenció d'ajudar el professorat a:

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- avaluar el nivell de pràctica inclusiva tenint en compte les condicions adequades per a l'aprenentatge, la comunitat d'aprenentatge, l'entorn i la didàctica;
- augmentar el nivell de pràctica inclusiva en aquestes àrees;
- conscienciar que una bona pràctica pot satisfer les necessitats de TOTS els nens i nenes, independentment de llurs necessitats individuals;
- identificar les seves necessitats individuals en vistes a la formació;
- utilitzar-les com a control per avaluar la qualitat de la inclusió o l'avaluació.

Es tracta bàsicament d'una eina que es pot fer servir com a recordatori mentre s'ensenya o es treballa tant amb tota la classe com amb un alumne/a individualment. L'IRIS Aide Memoir ajuda sobretot a treballar per millorar la pràctica inclusiva. Ensenyar inclusivament consisteix a crear un ethos i un entorn on l'alumnat pugui entendre què i per què ha d'aprendre i creure que el centre és un lloc que li dóna la benvinguda i al qual pertany, un lloc on pot gaudir d'aprendre, reflexionar, millorar i créixer amb confiança. Això és fonamental per a tot aprenentatge. Per tal d'aconseguir aquests objectius, cal que els centres i el professorat creïn:

#### 1. Condicions adequades per a l'aprenentatge de cada nen/a

Tot considerant:

- les demandes dels diferents tipus d'aprenentatge
- el desenvolupament del nen o nena
- els enllaços entre l'aprenentatge personal/social i l'acadèmic
- els obstacles en l'aprenentatge
- la varietat de pràctiques

#### 2. Una comunitat d'aprenentatge

Mitjançant

- l'establiment d'un aprenentatge inclusiu
- la definició de rols i l'establiment d'associacions en aquest marc
- l'establiment d'un entorn que doni suport
- la captació de l'alumnat
- la captació dels pares/famílies
- l'enllaç als serveis de la comunitat

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

### 3. Un entorn d'aprenentatge

Tot tenint en compte

- l'ús de l'espai
- la tecnologia
- el clima/atmosfera

### 4. Ensenyament/avaluació positius

Mitjançant

- l'establiment d'un currículum consistent i coherent
- la presa informada de decisions pel que fa als materials didàctics
- l'enllaç de l'avaluació a l'ensenyament i viceversa

## **7 Idees sobre la formació del professorat**

La pràctica d'aquestes directrius requereix una profunda implicació per part dels professors/es, que han de reflexionar no només sobre llurs capacitats professionals sinó també —com a professionals que tracten amb persones— reflexionar sobre les seves capacitats a nivell personal i social. Això significa que formar el professorat per a una escola inclusiva probablement no ens pot limitar a una educació acadèmica tradicional, sinó que cal proposar un model formatiu que impliqui nous processos.

La formació del professorat (inicial i contínua) és un recurs clau per a la construcció i l'afirmació de l'escola inclusiva, i ha d'encoratjar el desenvolupament d'actituds, d'aptituds personals i de coneixements i l'ensenyament per servir als interessos i objectius de l'educació inclusiva.

Sobre la base d'aquestes consideracions, creiem que les dimensions més importants (si assumim un caràcter inter-dimensional) en el desenvolupament de tot programa d'educació del professorat per a les escoles inclusives són el coneixement, l'anàlisi i la reflexió sobre la importància de crear i de mantenir un cert clima de classe, tot tenint en compte els factors condicionants i les estratègies considerades més efectives per a la seva implementació. També sembla essencial per aquests la millora del procés d'experiències i la reflexió pel que fa a l'acció, en què el professor/a pot sentir el mètode

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

mentre accepta la diferència i la manera com accepta els diversos mètodes que experimenta.

La revisió de la recerca sobre el clima de classe i el clima de classe en entorns inclusius proporciona els següents suggeriments sobre com crear i mantenir un clima positiu en aules/centres inclusius. El clima de classe es considera un potent mediador de valors, normes, creences i estàndards que apareixen en diferents nivells d'acció en funció de com s'organitza físicament i psicològicament tant l'aula com l'ensenyament i com és l'apropament vers l'alumnat. Bàsicament, es tracta d'ampliar el pensament sobre la normalitat no només centrant-se en les igualtats sinó respectant i apreciament les diferències de la varietat ètnica, religiosa, lingüística, de gènere, de classe, i també a nivell de necessitats, oportunitats i dificultats de l'alumnat. Aquestes actituds i creences positives del professorat i de l'alumnat vers la inclusió són alguns dels factors més determinants per a la creació del clima de classe.

## **Organització**

Tot i que les actituds del professorat tenen una elevada importància, l'actitud de tot el personal té també un paper important, així com

- un context relacional,
- els objectius organitzatius,
- entorns físics apropiats.

## **Necessitats del professorat**

- lideratge de suport,
- autonomia,
- prestigi de la professió de professor,
- treball col·laboratiu entre el professorat i els professors/es d'educació especial,
- una dimensió col·laborativa i relacional,
- dret al desenvolupament personal,
- participació voluntària,
- autoestima elevada,
- procés reflexiu per a la millora de part del professorat pel que fa a les seves actituds envers les profundes diferències individuals.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

## Necessitats de l'alumnat

- la possibilitat real d'accedir a la participació,
- una educació de qualitat que potenciï una veritable diferenciació educativa inclusiva,
- un entorn acadèmic on sentir-se a gust,
- un entorn amb expectatives, actituds i creences d'inclusió,
- promoció del treball amb els companys/es,
- creació d'un desenvolupament genuí i satisfactori de competències en tots els nens i nenes.

Podem desenvolupar una escola que tracti la diversitat de l'alumnat com a realitat. Els alumnes tenen orígens diferents en termes de classe, ètnia, gènere i discapacitats i, per tant, diverses maneres d'interaccionar i d'atorgar significats. És important desenvolupar una escola basada en la diversitat i centrada en un aprenentatge localitzat.

## Referències

- Ainscow, M. (1993), *Teacher education as a strategy for developing inclusive schools*. A Slee, R. (Ed), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*, London, Falmer Press.
- Baker, J. i Gottlieb, J. (1980). *Attitudes of teachers towards mainstreamed retarded children*. Educating mentally retarded persons in the mainstream. Baltimore: University Park Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press. Svensk översättning: (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballard, K. (1996) *Inclusive education in New Zealand: culture, context and ideology*, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 33-45.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T. (2007). *Responding to Student Diversity Teacher-s Handbook*, Malta, University of Malta Pub.
- Bond, R., i Castagnera, E. (2006). *Peer supports and Inclusive Education: an underutilized resource*. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Brodin, J., i Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. [*Perspectives d'una escola per a tots*]. Lund: Studentlitteratur.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Brodin, J., i Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*, London, H.U.P.

Bush, T. (1995) *Theories of educational management*, 2nd Edn (London, Paul Chapman).

Carnall, C. A. (1995) *Managing change in organisations*, 2nd Edn (London, Prentice-Hall).

Carrington, S. i Robinson, R. (2004) A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.

Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviours *Child Development*, 74(2), 535-548.

Davis, J., Watson, N., i Cunningham-Burley, S. (2000). Learning the Lives of Disabled Children. Developing a Reflexive Approach. A P. Christensen, i A. James (Eds.), *Research with Children Perspectives and Practice* (p. 201-224). New York: RoutledgeFalmer.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008)

Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Summary Report: Inclusive Education and Classroom Practices*.

Fullan, M. (1999) *Change forces: the sequel*. London, Falmer.

Grosin, L. (2004). Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor [School climate, achievement and adaptation in 21 intermediate- and 20 upper level compulsory schools]. Forskningsrapport 71 Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Groth, D. (2007). Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv [Understanding special educational efforts – aspects from pupils and special teachers' perspective]. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Gustafsson, J. E., i Myrberg, E. (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt [Economic resources relevance to educational outcomes - a review]. Stockholm: Skolverket.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: specialundervisning [A Pedagogic dilemma: special education]. Stockholm: Skolverket.
- Hellström, A. (2004). Psykosociala och pedagogiska stödinsatser [Psykosocial and pedagogical interventions] In V. Beckman, (Ed.), ADHD/DAMP – en uppdatering. [ADHD/DAMP – resent research].(p. 101-122). Lund: Studentlitteratur.
- Henderson, B. (1994) Inclusion: educating students with and without disabilities, New England Journal of Public Policy, 10, 99–105.
- Hjörne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school Diss. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 213). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hunt i Goetz, 1997; Hjörne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school Diss. Göteborg Studies in Educational Sciences, 213. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hugo, M. (2007). Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program [Life and learning in upper secondary school. A study about pupils and teachers experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program]. School of Education and Communication Jönköping University. Diss.
- Heung, V. W-K. (2004). Cultivating a Climate of Change for Inclusion on Hong Kong in Heung, V i Mel Ainscow (Eds.) Inclusive Education: a framework for reform, 29-36, the Hong Kong Institute of Education.
- Hundeide, K. (2006). Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar. [Socio cultural frames for child development]. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling* [Motivation and motivation works in School and treatment]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Katz, J. i Miranda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general educational classrooms: social benefits. International Journal of Special Education. 17(2), 25-35.
- Lovey, J. (2002). Supporting Special Educational Needs in Secondary School Classrooms, London, Davis Fulton pub.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Ljusberg, A-L. (2009). Pupils in remedial classes. Department of youth and child studies. Stockholm University. Diss.
- Ljusberg, A-L. (en procés d'impressió). The structured classroom. Es publicarà a *International Journal of Inclusive Education* DOI: 10.1080/13603110902763433.
- Lundgren, M. (2006). Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena [From Child to pupil at risk. An analysis of school as an arena for categorisation]. Acta Wexionensia nr 98/2006. Diss..
- Meadan, H. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom - A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- Monsen, J. i Frederikson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7, 129-142.
- Moore, P. J. (2004). Social and Affective Outcome Indicators in the Inclusive classroom in V. Heung i M. Ainscow (Eds.) *Inclusive Education: a framework for reform*, 50-58, the Hong Kong Institute of Education.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi? [Inclusion of pupils "in need of special support" what does it mean and what do we know?]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Okolo, C. (2007). Talking about History- Discussions in a Middle School Inclusive Classroom, *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 154-165.
- Patton G., Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., Catalano, R. i Bowes, G. (2006). Promoting Social Inclusion in Schools: A Group-Randomized Trial of Effects on Student Health Risk Behaviour and Well-Being. *American Journal of Public Health*, 96(9), 1582-1587.
- Riehl, C. J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration, *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Rodríguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Num. 7 Volumen 3 Found November; 7, 2008 from [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF)

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Rose, R. (2002). Including Pupils with Special Educational Needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice, *Westminster Studies in Education*, 25(1), 67-76.
- Rutter, M. Maughan, B., Mortimore, P. i Ouston, J. (1982) *Fifteen thousand hours-secondary schools and their effects on children* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld. [Childhood psychology. Development in a changing world]* (2nd Edn). Stockholm: Runa förlag.
- Santos, G. D. (2007). *Dançoterapia Integrativa - uma metodologia na intervenção com Comportamentos Agressivos. Tese de Doutoramento, Universidad de Évora.*
- Sakarneh, M. (2004). in <http://www.aare.edu.au/04pap/sak04009.pdf> acedido a 10-11-2008
- Schmidt, M., i Çagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361 – 372.
- Scruggs, T., i Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sebba, J. i Ainscow, M. (1996) *International developments in inclusive schooling: mapping the issues*, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18. Skidmore, D. (2004). *Inclusion the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv [Communication as an arena for action – learning in a discourse perspective]. In C.A. Säfström, i L. Östman (Eds.), *Textanalys [Analysis of texts]*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv [Learning in practice. A sociocultural perspective]*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i Kulturella Redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet [Learning i Cultural Tools. About learning processes and the collective memory]*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Terpstra, J. E., i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., i Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7-20.
- Ward, J. Center, Y. i Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*. 21(1). 34-39.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- West-Burnham, J. (1997) *Managing quality in schools*, 2nd Edn (London, Pitman). Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253-274.
- Westwood, P. (2004). *Commonsense Methods for children with special educational needs*, London
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Myers, H., i Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. [Thought and Language]. Stockholm: Daidalos.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. i Moonset, Y. (1999) The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education, *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.