

Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos

Experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega

ISSN: 1889-4208
Recepción: enero 2010
Aceptación: febrero 2010

Jon Olav Myklebust

Dr. of Sociology and professor at Volda University College
Department of Social Sciences and History

RESUMEN

La finalidad de este artículo es examinar las circunstancias que influyen en la transición de adolescentes vulnerables hacia la edad adulta, en este caso adolescentes con necesidades educativas especiales. El tema principal es cómo la ubicación en clase afecta la adquisición de competencias e independencia económica en la vida adulta. Un requisito esencial para estudiar estos efectos es tener acceso a datos longitudinales. Lamentablemente, se realizan pocos estudios sobre los procesos de transición en jóvenes vulnerables, al menos teniendo en cuenta un número considerable de participantes evaluados durante un largo período de tiempo (cf. Myklebust, 2003). Sin embargo, hay excepciones. Uno de estos escasos estudios se ha dirigido por sociólogos de la Universidad de Volda College y More Research. En este estudio, se siguió la transición dentro del centro educativo y hacia la edad adulta de casi 500 adolescentes que recibieron un apoyo educativo especial en Bachillerato.

Uno de los resultados principales demuestra que la colocación en clases dentro del grupo común favorece la adquisición de competencias y la independencia económica en la vida adulta. Estos resultados apoyan pues una política inclusiva. Con el fin de incrementar esta adquisición de competencias e independencia económica, aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales deberían contar con apoyo principalmente en estas clases regulares. Este razonamiento basado en *consecuencias* se apoya en los resultados que determinan cualquier actividad (cf. Cole, 1999).

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, inclusión, estudio longitudinal, recorrido de la vida, empleo, adquisición de competencias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine what circumstances influence transition to adulthood among vulnerable young people, in this case adolescents with special educational needs. The main topic is how class placement affects competence attainment and economic independence in adult life. A prerequisite for studying effects is access to longitudinal data. Unfortunately, there is little research on transitional processes among vulnerable youth, at least when it comes to studies with many participants across a long period of time (cf. Myklebust, 2003). However, there are exceptions. One of these rare studies has been conducted by social scientists at Volda University College and More Research. In this study nearly 500 adolescents who received special educational support in upper secondary education, were followed prospectively through school and into adult life.

One of the main results is that placement in regular classes is beneficial for competence attainment and economic independence in adult life. Such results tend to support those advocating inclusive policies. In order to increase competence attainment and attain economic independence in adulthood, students with special educational needs should receive their extra help in regular classes. This may be characterised as a *consequentialist* argument for inclusion, a line of reasoning based on a conviction that demonstrated outcomes determine the worth of any activity (cf. Cole, 1999).

KEYWORDS

Special educational needs, inclusion, longitudinal research, life course, employment, competence attainment.

(pp. 11-22)

1. Introducción

El movimiento que hay hacia la Educación Post-obligatoria es escaso. El Instituto de Estadística de Noruega (2009) informa de que solo el 68% de los que promocionaron a Bachillerato en 2003 completaron su formación en 5 años. Esta tasa ha sido constante durante los últimos 10 años. En el nivel de admisión más alto, más del 90% de los estudiantes tuvieron éxito, mientras que para el nivel más bajo el índice de éxito es menos del 15%. Teniendo en cuenta que la mayoría de los adolescentes vulnerables (con necesidades educativas especiales) pertenecen al punto de admisión más bajo, su éxito en Bachillerato es obviamente modesto. Queremos examinar las circunstancias bajo las que suspenden o promocionan, tanto en el contexto educativo como en la vida adulta.

Las perspectivas teóricas en este estudio se inspiran en la psicología y sociología. La primera incluye el contexto más próximo, por ejemplo relaciones familiares y sociales, mientras que la segunda añade otras características, como el contexto estructural y social, e incluso el cambio histórico con el paso del tiempo. La combinación de ambos contextos “nos aporta un conjunto de datos sobre la forma de estas transiciones en el recorrido de la vida” (Bynner 2008: 219).

Cuando los procesos de transición se estudian, la perspectiva de este recorrido vital tiene un enfoque de elección natural. La vida en sí es una orientación teórica con énfasis en las dimensiones temporales y cuyas raíces se encuentran en perspectivas históricas. Este enfoque es útil cuando se analiza el modo en el que algunos individuos se adaptan a su contexto histórico, su entorno local y sus disposiciones o planes, como por ejemplo la ubicación educativa en clases regulares o de educación especial. El recorrido vital se manifiesta, sin embargo, no solo a largo plazo sino también a corto plazo. Por tanto, la idea de transición hacia trayectorias lejanas es la más apropiada. Una transición es un cambio importante, más o menos permanente, influenciado por las normas sociales y expectativas. Las transiciones que

se van a analizar en este trabajo pertenecen a la educación y al mercado laboral. Existe evidencia de que la transición hacia la edad adulta se ha hecho más compleja en las últimas décadas. Se trata de un desafío para la mayoría de los adolescentes, y más aún para aquellos con necesidades educativas especiales.

Las dificultades con las que esta juventud vulnerable se encuentra aparecen a menudo cuando no consiguen mantenerse al mismo nivel que sus compañeros. Algunas transiciones de muchos adolescentes nunca ocurren, mientras que otras se consiguen casi sin que el sujeto sea consciente. Dado que muchos adolescentes con necesidades educativas especiales tienen ciertos problemas psicológicos, sociales o físicos, la secuencia de sus transiciones pueden contribuir a otras discontinuidades futuras en la vida. Este estudio revela la relevancia del recorrido vital con respecto a la influencia de anteriores condiciones y su consiguiente adaptación.

Para estudiar los efectos de la ubicación educativa, tenemos que analizar las relaciones causales. La causación es compleja, pero debemos pensar en ella si pretendemos descubrir el funcionamiento de factores como, por ejemplo, qué medidas de apoyo educativo dentro del centro son eficientes para preparar a adolescentes vulnerables para la vida adulta. Este enfoque es necesario para entender estos procesos, idea que se expresa explícitamente de esta manera: “La causación es el antibiótico para matar los excesos de postmodernismo” (Morrison 2009: 213). Creo que esta observación es muy apropiada, ya que dentro del paradigma postmoderno resulta difícil examinar las relaciones existentes entre causas y efectos.

Cuando no es posible o viable realizar experimentos fiables para estudiar estos efectos, se deben aplicar otros métodos. El diseño longitudinal combinado con un enfoque cercano al experimental es probablemente una de los mejores métodos para estudiar los efectos sociológicos. Este artículo se apoya en estos datos que permiten este tipo de análisis.

2. Datos y métodos

Durante muchos años, los sociólogos en More Research y en la Universidad de Volda College han llevado a cabo estudios longitudinales con estudiantes que poseen necesidades educativas especiales. La investigación se ha financiado gracias al Ministerio de Educación y al Consejo de Investigación, ambos de Noruega.

Los primeros datos comenzaron a recogerse en la primavera de 1996 con una muestra de 760 adolescentes escogidos dentro de una población que sobrepasa los 2000 estudiantes con necesidades educativas especiales en 7 condados. Se escogieron 2 grupos: (1) aquellos que comenzaron el Bachillerato en el otoño de 1994 procedentes de los condados More og Romsdal, Nord-Trøndelag y Hedmark; y (2) los que comenzaron sus estudios de Bachillerato el siguiente otoño en los condados anteriormente citados junto con Finnmark, Rogaland y Oslo. Estos 6 condados son considerados como los más representativos de la sociedad noruega en términos geográficos, demográficos y con respecto a las ocupaciones de la población.

Se ha recogido información de estos adolescentes desde 1996. Partiendo de la primavera de 1996 hasta la de 1999, los profesores y los orientadores o psicopedagogos completaron cuestionarios una o dos veces al año. En el invierno de 2002, estos estudiantes con necesidades educativas especiales fueron entrevistados por teléfono, y en la primavera de 2007 contestaron a un sondeo por correo y por teléfono. El índice de rendimiento dentro de los centros educativos en el período de 1996-1999 estaba cercano al 100%. En el año 2002, era del 77%, y 5 años después un 59%. Estos índices son bastante buenos si se comparan con la mayoría de estudios que se han realizado sobre el tema. Levine y Nourse (1998:222) hablan de 8 estudios continuados usando entrevistas telefónicas en los que los índices rondan entre el 25% y el 65%. Además, haciendo una crítica, Thompson et al. (1999:79) informaron de los escasos niveles de contacto. Solo uno de los 5 estudios mencionados en este artículo tuvo un índice de rendimiento

superior al 50% (consultar Båtevik y Myklebust 2007, obra que también incluye análisis de desgaste).

Indudablemente, el desgaste puede producir un resultado parcial. Se trata de un problema considerable, pero se puede reducir si sabemos en qué sentido el resultado llega a distorsionarse. Este tipo de información se puede conseguir comparando la población y los resultados en términos de variables estratégicas. Las diferencias entre los resultados de los años 2007 y 1996 son realmente insignificantes. La principal excepción es la falta de representación en 2007 de personas comenzando sus estudios de Bachillerato (para más detalles, consultar Båtevik y Myklebust 2007).

3. Determinantes cruciales de los resultados académicos y profesionales

Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad de este artículo es examinar los efectos de la ubicación escolar en la adquisición de competencias y consiguiente ingreso en el mercado laboral. Sin embargo, en estos análisis es necesario estudiar también el efecto del nivel funcional del estudiante. En el presente sub-punto se analizarán estos dos determinantes principales.

3.1. Clases regulares y de educación especial

La ubicación escolar es una adaptación estructural que determina las trayectorias educativas. Su influencia puede extenderse hacia la adaptación en el mercado laboral. Hay varios tipos de determinantes estructurales o contextuales. Dado que los objetos de estudio son jóvenes que recibieron una enseñanza adaptada a sus necesidades educativas especiales en Bachillerato, vamos a enfocar nuestro análisis en las adaptaciones estructurales tomadas por el centro educativo para ayudar a estos alumnos en su tran-

sición a la vida adulta. Estas medidas de apoyo son diversas. En Bachillerato, la educación especial consiste en ayudar a jóvenes vulnerables. Algunos estudiantes reciben un apoyo limitado, mientras que a otros se les ofrece una amplia ayuda que combina distintos tipos de medidas (por ejemplo, lecciones individuales, docentes de educación especial o variados recursos tecnológicos). La principal diferencia con respecto a las medidas de apoyo, sin embargo, es si la docencia especial se ofrece dentro de las clases regulares o en clases de educación especial. Una razón que hace de esta variable un elemento esencial es su posible manipulación a la hora de trasladar a los estudiantes a un nuevo tipo de clase para impulsar sus competencias académicas o sociales.

Todos los estudiantes dentro de este estudio acudieron a centros educativos comunes, pero su ubicación en las clases difirió considerablemente. Alrededor del 45% de los estudiantes habían recibido una educación especial *separados* del régimen de clases regulares durante el primer año escolar. Cerca del 20% fueron ubicados en grupos de 8, mientras que alrededor del 11% recibieron su enseñanza en grupos de 4. El resto asistieron a varios tipos de clases durante el año escolar o gozaban de otras medidas de apoyo. Algunos estudiantes, por ejemplo, alternaban las clases regulares con grupos pequeños durante el año escolar. Hay que puntualizar que la ubicación de los estudiantes al comenzar el Bachillerato parece influenciar sus subsiguientes colocaciones. Por ejemplo, muy pocos de los que han tenido una educación especial dentro del grupo regular durante su primer año van a ser ubicados después en clases de educación especial.

Los siguientes análisis diferencian entre los estudiantes escolarizados exclusivamente dentro de clases regulares y los que reciben su educación en clases especiales. Los estudiantes que alternan el grupo común y las clases de educación especial se incluyen en la segunda categoría. Muchos defienden la eficacia de aquellos programas donde los estudiantes acuden tanto al grupo general como a la clase de educación especial. Se-

gún Fisher et al. (2002), se trata de un engaño. Estos programas suelen ser una pérdida de tiempo instructivo que conllevan a la discontinuidad y la interrupción tanto para los estudiantes como para los profesores. La metáfora de la clase como una estación de ferrocarril es tal vez la adecuada, con llegadas y salidas en las que los estudiantes son los pasajeros y los profesores son los operadores. El estudio de Volda ha demostrado que esos estudiantes tienen un rendimiento pobre. Su adquisición de competencias es de hecho menor que aquellos estudiantes que nunca acudieron a clases regulares. Este modelo se repite incluso cuando se trata de analizar los efectos de otras variables relevantes.

Las clases crean una relación funcional entre estudiante y medio ambiente (Sontag 1996), lo que determina su carácter tanto a corto como a largo plazo. Por tanto, estas medidas estructurales deberían estudiarse de manera longitudinal (cf. Lindsay 2007: 19). De esta manera, podemos observar hasta qué punto en el tiempo se extienden los efectos de esta ubicación, en este caso durante un período de más de 10 años.

3.2. Dificultades funcionales

El cuestionario que se usó para recoger información en la primavera de 1996 contiene 13 indicadores de problemas que registran las dificultades de naturaleza somática, psicológica y social. Los orientadores o psicopedagogos junto con los docentes ubicaron a cada estudiante en una de las 4 categorías (desde la ausencia de dificultades hasta las los problemas más significativos). Sin embargo, deberíamos tener en cuenta que un diagnóstico no es un hecho incuestionable, sino una indicación imprecisa sobre los problemas con los que los estudiantes deben luchar. Puede tratarse incluso de “vagas descripciones” (cf. Gillman et al. 2000: 396) basadas en consultas fugaces a expertos. Un diagnóstico así se trata frecuentemente de un formulario sobre lo que se carece en vez de

una programación de recursos. Pero a pesar de ciertas reservas, estos diagnósticos pueden considerarse indicadores útiles sobre el nivel funcional de los estudiantes. Y sin ningún indicador de nivel funcional al comienzo del Bachillerato, sería difícil calcular los efectos del apoyo educativo ofrecido. Haciendo una puntualización pragmática, podemos considerar las categorías de diagnóstico útiles ya que proporcionan una estructura para la investigación, además de ayudar a individuos para obtener acceso al apoyo y recursos que necesitan.

Según los informes publicados por los centros educativos en 1996, de todos los adolescentes que participaron en las subsiguientes entrevistas, aproximadamente el 45% se enmarcan dentro de unas dificultades generales de aprendizaje. Más de la mitad de los estudiantes luchan contra las competencias básicas, como la lectura, la escritura o la aritmética. Un gran número de ellos también muestran problemas psico-sociales, como dificultades de interacción con otras personas, comportamiento desafiante, falta de cuidado personal y problemas con las drogas. Cerca del 50% de los adolescentes experimentan al menos uno de estos problemas, pero la mayoría de estas dificultades son consideradas como minucias. Dificultades funcionales claramente definidas relativas a la vista, la audición, el movimiento y la coordinación afectan solo a un pequeño porcentaje. Hay que notar, sin embargo, que la co-morbilidad es frecuente; la mayoría de los estudiantes son diagnosticados con más de un problema.

Cuando añadimos los 13 indicadores de problemas, obtenemos un índice que se añade al nivel funcional. En los siguientes análisis, este índice se divide en grupos de 4. Por supuesto, el nivel de habilidad funcional determina la adquisición de competencias y la adaptación a la vida laboral. Sin embargo, ése no es el punto principal en este contexto. Aquí, el nivel funcional (junto con otras co-variables independientes) se usa como una variable de control para que podamos aislar el efecto del tipo y de la clase.

4. Un experimento natural

Es obvio que el nivel funcional determina una posterior adquisición de competencias y adaptación al mercado laboral. La mayoría de los lectores también suponen que los estudiantes en clases regulares sobrepasen a los otros, ya que imaginan que los estudiantes con pequeños problemas son ubicados en este tipo de clases, mientras que los que sufren de severas discapacidades funcionales acuden a clases especiales. Y de acuerdo con un estudio sobre la inclusión de adolescentes con retraso mental, normalmente éste es el caso: "Uno podría llegar a la errónea conclusión de que las diferencias entre los estudiantes con retraso mental en clases regulares y aquellos agrupados en clases especiales son consecuencia del tipo de clase a la que acuden, cuando de hecho estas diferencias ya existían antes de que la ubicación se produjera" (Doré et al. 2002: 254).

Naturalmente, se trata de un importante desafío metodológico, ya que el diseño del estudio no encaja satisfactoriamente con la selección de problemas (cf. Wells et al. 2003: 829). Sin embargo, entre los centros docentes que participaron en el presente estudio, esta rutinaria ubicación representa solo una tendencia, y no una norma inequívoca. Las condiciones locales y las prácticas de distintos centros varían de hecho, y el resultado es que la correspondencia entre la ubicación en clases y el nivel funcional es bastante imperfecta. Esta idea puede demostrarse con ciertos datos: en el último de los 4 grupos, el 22% de los estudiantes reciben apoyo exclusivamente en clases regulares al comienzo de su andadura en Bachillerato, mientras que el 78% son agrupados en clases de educación especial. Los datos correspondientes al primer grupo son 57% y 43% (en los grupos intermedios, los estudiantes son distribuidos de manera bastante uniforme entre las clases regulares y las de educación especial).

El hecho de que individuos con niveles funcionales similares reciben apoyo espe-

cial en distintos tipos de clases por permite realizar un análisis particular llamado experimento natural o casi-experimento. Este diseño nos permite comparar estudiantes con niveles funcionales parecidos escolarizados en distintos contextos. Y parece que solo estos estudios se requieren para comprender las diferencias: “En términos metodológicos, necesitamos estudios más desarrollados y sustanciales usando enfoques casi-experimentales para examinar los puntos fuertes y los impactos relativos a un conjunto de factores” (Lindsay 2003: 10). Algunos argumentos convincentes sobre las ventajas de los diseños casi-experimentales pueden encontrarse también en Cook and Wong (2008: 134-165).

5. Cómo la ubicación en clases determina la adquisición de competencias

La adquisición de competencias de define como el logro de cualificación laboral o académica presente en la entrevista de 2002, donde la mayoría de los demandados tenían 23 años. Sin embargo, la adquisición de competencias es el resultado de una serie de transiciones durante los años de escolarización. En este estudio, ha sido posible observar cómo los estudiantes con necesidades educativas especiales hacen su camino a través del sistema educativo trimestre por trimestre. Se observan varias transiciones verticales y horizontales, indicando que los estudiantes no andan solo hacia *una* dirección. Más que procesos unidireccionales, los comportamientos que se observan son el resultado final de una complicada interacción entre transiciones. Hay un progreso normal de un nivel a otro, por ejemplo, de un curso a otro. Pero también existe un progreso anómalo, lento, por ejemplo repitiendo cursos. Hay indicios de abandono de estudios, pero también una futura reanudación. Los caminos se entrecruzan hacia adelante y hacia atrás entre varias ramas de estudio y diferentes tipos de enseñanza especial.

Este abandono no es normalmente el resultado de una decisión espontánea, sino el resultado de un proceso que se describe mejor como un constante debilitamiento, una idea consistente con las perspectivas de vida: “un proceso de continua desconexión académica que a menudo tiene sus raíces en las experiencias escolares más tempranas de los niños” (Alexander et al. 2001: 763). Los estudiantes que se ausentan frecuentemente el primer año suelen dar la espalda al Bachillerato. Esta tendencia del distanciamiento escolar durante los primeros años conlleva una tajante negativa a niveles educativos más avanzados.

Tal y como se ha indicado en la introducción de este artículo, las transiciones problemáticas son bastante comunes, pero afectan de forma especial a adolescentes con necesidades educativas especiales. En este estudio, 6 ó 7 años después de comenzar a estudiar Bachillerato, alrededor de un tercio de los estudiantes abandonan los estudios sin poseer ningún título. Aproximadamente un quinto permanecen el tiempo correspondiente en un centro educativo sin conseguir una competencia formal, mientras que el 45% de ellos obtuvieron cualificaciones laborales o académicas. Sin embargo, la pregunta principal es qué circunstancias contribuyen a esta adquisición de competencias.

Para ambos sexos y en cada tipo de clase, la tendencia es que el nivel de adquisición de competencias aumenta cuando las habilidades funcionales también lo hacen. Aquellos estudiantes que fueron ubicados en clases regulares tienden a obtener competencia formal en mayor medida que aquellos que reciben una enseñanza adaptada en clases de educación especial. Este modelo de comportamiento es similar al documentado por el análisis de Markussen (2004) sobre un grupo de estudiantes noruegos y su admisión al Bachillerato en 1994. No obstante, existe la duda de si el efecto de la ubicación en distintas clases se mantiene cuando el análisis se centra en los efectos de otras variables independientes. Estas variables no son las únicas que influyen en la adquisición de competencias. A menudo, las características del propio centro docente

junto con las características individuales y familiares entran en acción en este proceso, creando así vulnerabilidad o resistencia entre estos jóvenes vulnerables (cf. Murray 2003). La existencia de una discapacidad es un factor de riesgo, pero no predice automáticamente resultados negativos. Otros factores de riesgo o positivos dentro de la familia, la escuela y la sociedad interactúan con la discapacidad para facilitar o impedir su adaptación (Morrison and Cosden 1997). La cuestión principal es cómo estas co-variables influyen de forma simultánea la adquisición de competencias entre los adolescentes con necesidades educativas especiales.

Myklebust (2007) ha dirigido este estudio introduciendo 6 variables independientes en la regresión logística. Con el fin de comprender los resultados, deberíamos ser conscientes de la naturaleza de estas co-variables. La variable más influyente traza la situación al comienzo del Bachillerato, indicando a qué tipo de clase pertenece cada estudiante. La siguiente co-variable informa del progreso durante los primeros 3 a 5 trimestres. Esta variable se añade para sobreponerse a la tendencia de considerar las características socio-culturales en la primera fase de un estudio longitudinal. Estas co-variables pueden llamarse también factores. Las siguientes 2 variables hacen referencia a las características individuales: habilidad funcional (la cual ya se ha explicado) y el tabaco. Ésta última se incluye porque el tabaco a menudo se considera como un indicador de un estilo de vida ajeno a la educación. La quinta variable determina si los padres están divorciados o no. Este factor puede considerarse como un indicador del estatus económico familiar, el grado de estabilidad en casa y la disponibilidad del apoyo de un adulto junto con la supervisión del trabajo en clase (cf. Chen and Kaplan, 1999). La variable número 6 es el género, que siempre debería incluirse en este tipo de análisis. También debería notarse que en este caso hay una secuencia temporal correcta entre las variables independientes y la variable dependiente, lo que George (2003: 174-175) llama

“claridad temporal”. Todas las co-variables se refieren a un punto en el tiempo anterior a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Por consiguiente, se consigue una de las condiciones de inferencia causal necesarias para el estudio del trayecto en la vida.

Myklebust (2007: 225) informa sobre los resultados del análisis tal y como sigue:

- Aquellos estudiantes que reciben apoyo especial en clases regulares tienen casi un 80% más de posibilidades de obtener cualificaciones formales que aquellos que acuden a clases de educación especial.
- Aquellos estudiantes en el horario de clases tienen el doble de oportunidades de ser competentes en comparación a los que no acuden a las clases regulares en el segundo o tercer año.
- Aquellos en un grupo de habilidades funcionales tienen un 80% más de posibilidades comparados con los que están en un grupo más bajo.
- Los estudiantes que *no* fuman tienen casi 2,4 veces más posibilidades que aquellos que fuman.
- Aquellos estudiantes que *no* han experimentado el divorcio de sus padres tienen un 70% más de posibilidades que los que sí lo han vivido.

Todas estas diferencias son estadísticamente relevantes, más abajo del nivel convencional de 0,05. Cuando el sexo es considerado, no hay diferencia significativa. No obstante, el punto dudoso es éste: ¿cuáles son los resultados cuando este análisis se repite con chicas y chicos por separado? Cuando el análisis pretende describir los efectos de otras variables independientes, el impacto de cada co-variable puede resumirse brevemente del siguiente modo (cf. Myklebust 2007: 226): los dos factores escolares determinan la adquisición de competencias de forma distinta para chicas y chicos. Para las chicas, es crucial recibir el apoyo extraordinario en las clases regulares, mientras que para la adquisición de competencias en los chicos es insignificante. Para los chicos, es esencial estar detrás del horario de clases regulares, mientras que para las chicas éste hecho tiene de alguna

manera menos importancia. Es más, el nivel funcional afecta la adquisición de competencias para ambos sexos, un poco más para las chicas que para los chicos. El tabaco no es beneficioso ni para las chicas ni para los chicos cuando se trata de la adquisición de competencias. Y finalmente, el divorcio entre los padres determina de forma negativa la adquisición para los chicos, mientras que hay solo pequeños efectos entre las chicas.

Hay que mencionar también que un número de otras variables independientes se introdujeron con cierta indecisión en el análisis de regresión. Aún con todo, el modelo general no sufrió cambio alguno. La conclusión principal es, por tanto, la siguiente: la adquisición de competencias entre las chicas con necesidades educativas especiales mejora de manera espectacular cuando reciben apoyo extra dentro de las clases regulares. El efecto para los chicos no es significativo para el nivel 0,05.

Es conveniente saber que la evaluación por parte del profesado de los estudiantes al comenzar el Bachillerato no arroja luz sobre la subsiguiente adquisición de competencias. Las colocaciones de tipo estructural, en este caso la ubicación en clases, es un factor indudablemente más decisivo (cf. Myklebust 2007: 227).

6. Cómo la ubicación en clases afecta a la independencia económica

Es por todos sabido que las personas con discapacidades tienen una relación problemática con el mercado laboral. En lugar de revisar estudios individuales, aquí nos estamos refiriendo a un estudio comprensivo que aparece en el Manual de la Discapacidad, el cual analiza la situación en países ricos supuestamente capaces de ofrecer trabajo para la gente discapacitada:

En los países occidentales, las personas con discapacidad están desempleadas de manera continuada. En Gran Bretaña, dos tercios de los discapacitados no trabajan, aunque

un informe del gobierno se encontró con la realidad de que la mitad de estos individuos tenían interés en trabajar... Además, las personas con discapacidad tenían más posibilidades de trabajar en puestos que no requieren demasiada preparación antes de tener un puesto más elevado (Schriner 2001:645).

En Noruega, durante el año 2007, cuando se realizó la última entrevista como parte del presente estudio, sobre el 45% de las personas con discapacidad tenían un trabajo, en comparación con casi el 75% del total de la población entre los 16 y 66 años (Fossesøl and Widding 2007: 17). El imperante mercado laboral a la baja indica que importantes grupos de jóvenes con discapacidades tienen que depender de otros para su supervivencia tanto económica como social.

Muchos estudios pretenden descubrir cuáles son las circunstancias que contribuyen a encontrar un trabajo por parte de las personas con discapacidad. Un ejemplo es el estudio de Shriner (2001:646–649), el cual trata sobre el papel que desempeña la cultura, la política pública y los impedimentos personales. Los factores que ofrecen unos resultados laborales positivos también se han analizado (por ejemplo, Wagner and Blackorby 1996; Wells et al. 2003). Una variable esencial en este contexto es, por supuesto, el tipo de apoyo especial recibido en la etapa educativa. Sin embargo, parece que no existe ningún estudio longitudinal sobre los antiguos estudiantes con necesidades educativas especiales (escolarizados tanto en clases de educación especial como en clases regulares) y si sus puestos de trabajo les proporcionan un sueldo para toda la vida. Este es el tema principal tratado en un artículo de Myklebust and Båtevik (2005), en el que tratan los factores que contribuyen a que los adolescentes con necesidades educativas especiales obtengan un empleo que les permita subsistir sin recibir un apoyo adicional de parientes o de prestaciones sociales. Los antiguos estudiantes con necesidades educativas especiales tenían alrededor de 23 años cuando fueron entrevistados en 2002. Myklebust and Båtevik (2005: 278) ponen de manifiesto que pertenecer a algún grupo de nivel funcional ubicado en clases

regulares es lo más favorable para conseguir un sueldo regular. Se trata solo de una conclusión provisional, ya que otras muchas variables influyen en las oportunidades de promoción en la vida. No obstante, la ventaja de las clases regulares se mantiene incluso cuando la regresión logística controla las 3 co-variables adicionales (competencia formal, situación familiar y género). Aquellos estudiantes que han recibido apoyo especial durante las clases regulares tienen el doble de posibilidades a la hora de ser económicamente independientes en comparación a aquellos escolarizados en clases de educación especial (Myklebust and Båtevik 2005: 280)¹.

Cuando los mismos jóvenes fueron entrevistados 5 años después (con 28 años), los resultados mostraban todavía que las clases regulares en Bachillerato fueron ventajosas para la futura independencia económica. Pero entonces también se evidenció que la escolarización en clases regulares beneficia en particular a los estudiantes más vulnerables dentro del conjunto de necesidades educativas especiales. La situación principal era la siguiente: la gente joven con escasas habilidades funcionales o aquellos que no consiguen una competencia formal o el carnet de conducir, tienen éxito en el mercado laboral con una amplia probabilidad siempre y cuando hayan recibido su apoyo educativo dentro de clases regulares en lugar de clases de educación especial (cf. Myklebust and Båtevik 2009: 208).

7. Consecuencias

Este artículo ha presentado el estudio longitudinal noruego sobre la consecución educativa o laboral entre estudiantes con necesidades especiales en Bachillerato. La conclusión es que la mayoría de los alumnos obtienen beneficios con una enseñanza adaptada dentro de clases regulares. Este estudio apoya de forma evidente una política que pretende reemplazar la segregación por la inclusión.

Si la enseñanza por separado en pequeños grupos se reduce al mínimo, será necesario tomar ciertas medidas con respecto a los estudiantes con necesidades especiales así como aquellos que son admitidos dentro del grupo ordinario. Si los argumentos más fuertes a favor de la educación inclusiva se trasladaran a la práctica de la política, podría contribuir de este modo al cambio social. La cuestión es que los estudiantes de hoy en día son los adultos del mañana, aquellos de cuya responsabilidad dependerá construir una sociedad para las futuras generaciones. Los alumnos con necesidades especiales y los alumnos que han crecido con la aceptación de una educación inclusiva en las *clases ordinarias* probablemente la asumirán también dentro del mercado laboral y en toda la sociedad en sí. Es de esperar que esto contribuya a crear una sociedad más abierta y más tolerante en el futuro. Ésta es la razón por la que la cuestión de inclusión y exclusión no se trata solo de un asunto para el sector educativo.

El tema de la inclusión en la escuela, en la comunidad y en la sociedad es una cuestión demasiado amplia como para poder tratarla de forma exhaustiva en el presente artículo. Por otra parte, me gustaría enfatizar un capítulo del *Manual de Estudios sobre la Discapacidad*, donde Ravaud and Stiker (2001) analizan los significados históricos y sociales de los términos inclusión y exclusión. Aquí, la inclusión se caracteriza como un desafío para las sociedades democráticas. Sin embargo, hay una cuestión controvertida sobre si la inclusión significa que la enseñanza adaptada debería enmarcarse exclusivamente en las clases regulares. Algunos de los defensores de la inclusión son bastante escépticos sobre una reducción drástica de las clases de educación especial, una ayuda que en verdad parece ser verdaderamente útil para un considerable número de alumnos con necesidades especiales. Entre los que apoyan esta idea se encuentran Zigmond and Baker (1996), los cuales se preguntan si una inclusión completa es tal vez algo demasia-

1 Se debe añadir también que la ubicación en las clases determina otras esferas de la vida. Haber recibido una docencia adaptada dentro de las clases regulares parece beneficiar la integración social en la vida adulta temprana (consultar Kvalsund and Bele 2010).

do bueno. Hegarty (2001: 248) conduce otra advertencia en contra de lo que puede llamarse *inclusión exagerada*: "los niños tienen un derecho inviolable para una educación apropiada, de calidad. Se debería enfocar de la manera más inclusiva posible, pero hay momentos en los que la inclusión es difícil o incluso imposible y debe dividirse."

En mi opinión, la mayoría de los estudiantes debería acudir a clases regulares. Algunas excepciones posibles son aquellos con unas discapacidades tan serias que no puedan sacar provecho de una enseñanza en clases regulares. En ese caso, lo más probable es que interrumpieran la enseñanza que se ofrece a sus compañeros. Indudablemente, algunas veces los alumnos pueden aprender fuera de clase, pero entonces esta oportunidad debería ofrecerse tanto a los que tienen las habilidades más elevadas como a los que padecen serias discapacidades. Una práctica así reduciría definitivamente el estigma que produce ser atendido fuera de las clases regulares.

Es un desafío importante el crear y establecer una política educativa que incluya la enorme multitud de niños y adolescentes. Pero si esto sucediera, la mayoría de la gente se beneficiaría, ya que es un pensamiento erróneo el considerar a las personas con discapacidad como una minoría: "Por muy políticamente imperativo que sea el definir a las personas con discapacidad como un grupo minoritario, se trata de una curiosa minoría la que nos incluirá a todos – si no hoy, mañana, o el día siguiente" (Williams 2001:141). En momentos cruciales de la vida, la mayoría de la gente experimentará sucesos y transiciones dentro de contextos variados que pueden causar una incapacidad temporal o permanente. Cuando se tiene en consideración este hecho, creo que una sociedad inclusiva es definitivamente preferible.

Referencias

- ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R. & KABBANI, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*. Vol. 103, N.º 5: 760-822.
- BYNNER, J. (2008). Developmental Science in the Melting Pot. *Journal of Social Issues*. Vol. 64, N.º 1 (219-225)
- BÅTEVIK, F. O. & J. O. MYKLEBUST, J. O. (2007). *Young adults. The data collection in 2007*. Note N.º 16. http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat16_07.pdf
- CHEN, Z. Y. & KAPLAN, H. B. (1999). Explaining the Impact of Family Structure during Adolescence on Adult Educational Attainment: A Longitudinal Study. *Applied Behavioral Science Review*, Vol. 7. N.º 1: 23-40.
- COLE, P. G. (1999). The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Vol. 1. 24. N.º 3:215-225.
- COOK, T. D. & WONG, V. C. (2008). Better Quasi-Experimental Practice. In Alasutari, P.; Bickman, L. and Brannen, J.: *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage.
- DORÉ, R.; DION, É.; WAGNER, S. & BRUNET, J. P. (2002). High School Inclusion of Adolescents with Mental retardation: A Multiple Case Study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 37 (3): 253-261.
- FISHER, D.; ROACH, V. & FREY, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 6, N.º 1: 63-78.
- FOSSESTØL, K. & S. WIDDING (2007). *Fleire funksjonshemmede i jobb. (More disabled persons employed)*, In *Annus Socialis 2007*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- FREEMAN, S. F. N. & ALKIN, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, Vol. 21. N.º 1: 3-18.
- GEORGE, L. (2003). What Life-Course Perspectives Offer the Study of Aging and Health. In Settersten, R. (ed.): *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- GILLMAN, M.; SWAIN, J. & HEYMAN, B. (2000). What's in a Name? The Implications of Diagnosis for people with Lear-

- ning Difficulties and their Family Careers. *Disability & Society*. Vol. 15, N.º 3: 389-409.
- HEGARTY, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*. Vol. 30, N.º 3: 243-249.
- KVALSUND, R. & BELE, I. V. (2010). Students with Special Educational Needs-Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 54, N.º 1: 15-35.
- LEVINE, P. & NOURSE, S. W. (1998). What Follow-Up Studies Say About Postschool Life for Young Men and Woman with Learning Disabilities: A Critical Look at the Literature. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 31, N.º 3: 212-233.
- LINDSAY, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. Vol. 30, N.º 1: 3-12.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive: education/mainstreaming. *British journal of Educational Psychology*. 77, 1-24.
- MARKUSSEN, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, N.º 1: 33-48.
- MORRISON, K. (2009). *Causation in Educational Research*. London: Routledge.
- MORRISON, G. M. & COSDEN, M. A. (1997). Risk, Resilience and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 20, Winter: 4-60.
- MURRAY, C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. *Remedial and Special Education*. Vol. 24, N.º 1:16-26.
- MYKLEBUST, J. O. (2003). Oppfølgingsstudiar av risikoutsett ungdom. Ei litteraturodrøfting. [Follow-up Studies of Vulnerable youth. A Literature Review]. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Vol. 6, N.º 1: 43-55.
- MYKLEBUST, J. O. (2007). Divergent paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 215-231.
- MYKLEBUST, J. O. & BÅTEVIK, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, N.º 3: 15-231.
- MYKLEBUST, J. O. & BÅTEVIK, F. O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 24, N.º 2: 203-212.
- RAVAUD, J. F. & STIKER, H. J. (2001). Inclusion/Exclusion. An analysis of Historical and Cultural Meanings. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage
- SCHRINER, K. (2001). A Disability Studies Perspectives on Employment Issues and Policies for Disabled People. An International View. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage.
- SONTAG, J. C. (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability Research: Bronfenbrenner Revisited. *The Journal of Special Education*. Vol. 30, N.º 3: 319-344.
- STATISTICS NORWAY (2009). <http://www.ssb.no/vgogjen/>
- THOMPSON, J. R.; MCGREW, K.S.; JOHNSON, D. R. & BRUININKS, R. H. (1999). Refining a Multidimensional Model of Community Adjustment Through an Analysis of Postschool Follow-up Data. *Exceptionality*, 8 (29):73-99.
- WAGNER, M. & BLACKORBY, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *The Future of Children*, 6 (1):103-120.
- WELLS, T.; SANDEFUR, G. D. & HOGAN, D. P. (2003). What Happens after the High School Years among Young Persons with Disabilities? *Social Forces*. 82 (2): 803-832.
- WILLIAMS, G. (2001). Theorizing Disability. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage
- ZIGMOND, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*. Vol. 37, N.º 3: 193-199.

Sobre el autor

Jon Olav Myklebust

Dr. en Sociología y profesor en la Universidad Volda University College

Departamento de Ciencias Sociales e Historia

Evaluating the effects of Inclusion in Upper Secondary Education

Experiences from Norwegian Longitudinal Research

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Jon Olav Myklebust

Dr. of sociology and professor at Volda

University College

Department of Social Sciences and History

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine what circumstances influence transition to adulthood among vulnerable young people, in this case adolescents with special educational needs. The main topic is how class placement affects competence attainment and economic independence. A prerequisite for studying effects is access to longitudinal data. Unfortunately, there is little research on transitional processes among vulnerable youth, at least when it comes to studies with many participants across a long period of time (cf. Myklebust, 2003). However, there are exceptions. One of these rare studies has been conducted by social scientists at Volda University College and More Research. In this study nearly 500 adolescents who received special educa-

tional support in upper secondary education, were followed prospectively through school and into adult life. The present article is based on this research.

One of the main results is that placement in regular classes is beneficial for competence attainment and economic independence in adult life. Such results tend to support those advocating inclusive policies. In order to increase competence attainment and attain economic independence in adulthood, students with special educational needs should receive their extra help in regular classes. This may be characterised as a *consequentialist* argument for inclusion, a line of reasoning based on a conviction that demonstrated outcomes determine the worth of any activity (cf. Cole, 1999).

KEYWORDS

Special educational needs, inclusion, longitudinal research, life course, employment, competence attainment.

(Pp. 23-32)

1. Introduction

The flow through upper secondary education is poor. Statistics Norway (2009) reports that only 68% of the admission cohort of 2003 had completed upper secondary school after five years. This rate has been fairly constant during the last ten years. In the highest tenth of admission level, more than 90% of the students succeed, while the corresponding rate is less than 15% in the lowest decile. Since most vulnerable adolescents—students with special educational needs—belong to the lowest admission level, their success in upper secondary evidently is very modest. We want to examine under which circumstances they succeed or fail, in school and in adult life.

The theoretical perspectives in this study are inspired from life span psychology and life course sociology. The first one includes the proximal context, e.g., family and social relationships, while the second one adds more distal features, e.g., structural and cultural context, in addition to historical change manifested through cohort shifts across time. The combination of proximal and distal contexts “supply a set of space-time coordinates, which differently shape the timing and form of the transitions through which the life course is constructed” (Bynner 2008: 219).

When transitional processes are to be studied, the life course perspective is a natural choice of approach. The life course is a theoretical orientation with an emphasis on temporal dimensions and rooted in contextual perspectives. This approach is useful when analysing how individuals adapt to historical contexts, local environments and structural arrangements, e.g., placement in special or regular classes in school. The life course, however, manifests itself not only in the long run but also in the short term. Then the idea of transition embedded within larger trajectories is the most appropriate. A transition is a marked, and more or less, permanent change that is influenced by social norms and expectations. Transitions to be analysed in this paper belong to the domains of education and work. There

is evidence that the transition to adulthood has become more protracted and complex over the last few decades. This is a challenge for most adolescents, especially for vulnerable people like those with special educational needs.

The difficulties that vulnerable youth encounter often appear when they do not manage to keep in step with their peers. Some transitions never happen, while others are made “off time” in comparison to the social timetables of the majority of adolescents. Because many individuals with special educational needs have psychological, social or physical disabilities, their transition timing and transition sequence may contribute to life course discontinuities. These studies reveal the significance of the life course perspective which emphasises how prior conditions influence subsequent adaptation.

In order to study effects of class placement, we have to analyse causal relations. Causation is complex, but we have to think causally if our ambition is to find out how things work, e.g., what support measures in school are efficient to prepare vulnerable youth for adulthood. This approach is necessary in order to understand processes, a position which is explicitly expressed in this way: “Causation is the antibiotic to kill the excesses of postmodernism” (Morrison 2009: 213). I think this is an appropriate observation; within a postmodern paradigm it appears to be difficult to examine the relationships between causes and effects.

When it is not possible or feasible to conduct true experiments in order to study effects, other approaches must be applied. A longitudinal design combined with a quasi-experimental approach is probably one of the best ways of studying effects in the social sciences. The present research projects yields data that permit such analyses.

2. Data and methods

For many years, social scientists at More Research and Volda University College have conducted longitudinal research of

students with special educational needs. The research has mainly been funded by the Norwegian Ministry of Education and the Norwegian Council of Research.

The first wave of data collection started in the spring of 1996 with a sample of 760 adolescents drawn from a population of more than 2,000 special needs students in six counties. Two cohorts of special needs students were involved: (1) those who began upper secondary school in the autumn of 1994 in the counties of More og Romsdal, Nord-Trøndelag, and Hedmark; and (2) those who began upper secondary school the following autumn in those three counties plus the counties of Finnmark, Rogaland, and Oslo. Together, those six counties are considered representative of Norwegian society in terms of geography, demographics, and occupational structure.

Information about these young people has been collected since 1996. From the spring of 1996 to the spring of 1999, class teachers and school counsellors completed questionnaires once or twice a year. In the winter of 2002, the former special needs students themselves were interviewed by telephone, and in the spring of 2007, they answered a combined postal and telephone survey. The response rate from the schools in the 1996-1999 period was close to 100%. In 2002 it was 77%, and five years later it was 59%. These response rates are rather good ones, compared to most other studies of this type. Levine and Nourse (1998: 222) refer to eight follow-up studies using telephone interviews where the rates ranged from 25% to 65%. In addition, in a review article, Thompson et al. (1999: 79) reported fairly low levels of contact rates. Only one of the five studies discussed in this article had a response rate above 50%. (see Båtevik and Myklebust 2007, which also includes analyses of attrition)

Of course, attrition may produce a biased sample. That is a serious problem, but it may be reduced somewhat if we know in what respect the sample is distorted. Such information can be acquired by comparing populations and samples in terms of strategic variables. The differences between

the samples from 2007 and 1996 are rather small. The main exception is under-representation in 2007 of people starting upper secondary education in academic courses (For more details, see Båtevik and Myklebust 2007).

3. Crucial determinants of educational and vocational outcomes

As previously mentioned, the purpose of this article is to examine the effects of class placement on competence attainment and subsequent adaptation work. However, in these analyses it is necessary to control the effect of the students' functional level. In this section these two main determinants will be discussed.

3.1. Special and regular classes

Class placement is assumed to be a structural arrangement that influences educational trajectories. It may also have more far-reaching effects on later vocational adaptation. There are various kinds of structural or contextual determinants. Because the subjects of this study are young people who received specially adapted teaching in upper secondary school, our focus is on structural arrangements in school that are intended to support students in their transition to adult life. Those measures of support are diverse. At the upper secondary level, special education consists of various measures intended to help vulnerable young people. Some students receive limited support, whereas others are provided with extended assistance that combines different types of measures (e.g., individual lessons, educational assistants in the classroom, or various technical devices). The principal difference in the support arrangements, however, is whether the specially adapted teaching is provided in regular or special classes. One reason that this variable is important is that it can be manipulated to move students to a

new type of class in order to improve their academic or social competence.

All of the students in this study were educated in ordinary schools, but their placement in classes differed considerably. About 45% of the students had received specially planned teaching *solely* within the framework of regular classes during the first school year. Close to 20% of the students were placed in groups of eight, whereas about 11% received all of their teaching in groups of four. The rest attended various types of classes during the school year or had other kinds of special arrangements. Some students, for example, alternated between regular classes and small groups during the school year. It should be noted that students' placement at the beginning of upper secondary school seems to influence their later assignment. For example, very few of those being taught solely in regular classes during their first year were later to be found in special classes.

The subsequent analyses differentiate between the students schooled exclusively in regular classes and those educated in special classes. The students who divide their time between regular and special classes, are in these analyses included in the latter category. Many believe in the efficiency of programmes where students alternate between the general education class and the special class. According to Fisher et al. (2002), this is a fallacy. Such programmes are often a waste of instructional time and lead to discontinuity and interruption for students as well as for teachers. The metaphor of the classroom as a rail station is perhaps adequate, with arrivals and departures where the students are passengers and the teachers are dispatchers. The Volda study have demonstrated that those students perform badly. Their competence attainment is in fact somewhat lower than students who never attend regular classes. This pattern remains even when the analyses control for the effect of other relevant variables.

Classes are ecological niches (Sontag, 1996) that can influence behaviour, in the short as well as the long term. These structural arrangements should therefore be

studied longitudinally (cf. Lindsay 2007: 19). That way, we can observe to what extent the effects of placement continue or wane over time, in this case during a period of more than 10 years.

3.2. Functional difficulties

The questionnaire used to collect data in the spring of 1996 contains 13 different problem indicators that register difficulties of a somatic, psychological and social nature. Counsellors or class teachers placed each student in one of four categories – ranging from no problems at all to very great difficulties – for each indicator. However, we should bear in mind that a diagnosis is not an indisputable fact, but rather a vague indication of the problems the students have to cope with. It may often be a “thin description” (cf. Gillman et al. 2000: 396) based on fleeting consultations with experts. Such diagnosis is frequently more a registration of what is lacking than a mapping of resources. But in spite of some reservations, these diagnoses can be regarded as useful indicators of the functional level of the students. And without any indicators of functional level at the start of upper secondary education, it would be difficult to measure any effect of the special support delivered. On a pragmatic note, we may consider diagnostic categories useful because they provide a structure for research, in addition to helping individuals to gain access to support and resources.

According to the reports submitted by the schools in 1996, of the adolescents who participated in the subsequent interviews, approximately 45% are classified with general learning difficulties. More than half of the students struggle with basic skills, such as reading, writing and arithmetic. A large number of them also exhibit psychosocial problems, e.g., difficulties with human interaction, challenging behaviour, lack of care and drug problems. Close to 50% of the adolescents experience at least one of these problems, but most of these difficulties are characterised as minor ones. Clearly defined functional difficulties related to eye-

sight, hearing, movement and coordination affect just a small percentage. It should be noted, however, that co-morbidity is prevalent; most students are diagnosed with more than one problem.

When we add the 13 problem indicators, we get an additive index for functional level. In the following analyses this index is divided into quartiles. Of course, the level of functional ability influences competence attainment and the adaptation to the labour market. However, that is not the main point in this context. Here functional level – together with several other relevant independent covariates – is primarily used as a control variable so that we may be able to isolate the effect of type of class.

4. A natural experiment

It is rather obvious that functional level influence later competence attainment and vocational adaptation. Most readers also expect that students in regular classes exceed, since they assume that students with minor problems are placed in such classes, while those with severe functional disabilities are assigned to special classes. And according to a study of inclusion of adolescents with mental retardation, this is often the case: “One might therefore erroneously conclude that the differences between students with MR in regular classes and those in self-contained classes are caused the type of class attended, when in fact these differences already existed before placement was made” (Doré et al. 2002: 254)

Naturally, this is a serious methodological challenge, because the design of the study does not cope satisfactorily with selection problems (cf. Wells et al. 2003: 829). However, among the schools participating in the present study this placement routine represents only a trend, not a uniform rule. Local conditions and the practices of different schools do vary and the result is that the correspondence between class placement and functional level is rather imperfect. This may be demonstrated by some figures: In the fourth quartile, 22% of the students receive support exclusively in regular class-

es at the start of upper secondary education, while 78% are schooled in special classes. The corresponding figures in the first quartile are 57% and 43%. (In the intermediate quartiles the students are distributed rather evenly between special and regular classes.)

The fact that individuals with similar functional levels receive special support in different type of class enables us to perform a special form of analyses called a natural experiment or a quasi experiment. This design enables us to compare students with corresponding functional levels schooled in different class contexts. And just such studies seem to be required: “In methodological terms, we need more highly developed, substantial studies using quasi-experimental approaches to examine strengths, and relative impacts of a range of factors ...” (Lindsay 2003: 10). Convincing arguments for the merits of quasi-experimental designs are also to be found in Cook and Wong (2008: 134-165)

5. How class placement influences competence attainment

Competence attainment is defined as achievement of vocational or academic qualifications reported in the interview in 2002, where most of the respondents were 23 years. However, competence attainment is the outcome of a series of transitions during the years of schooling. In the present study, it has been possible to observe how special needs students make their way through the educational system term by term. Various vertical and horizontal transitions have been observed, indicating that students do not travel in only *one* direction. Rather than one-way processes, the observed patterns are the end product of a complicated interplay of transitions. There is normal progress from level to level, e.g., from basic to advanced courses. But we also observe abnormal lagging behind, e.g., repeating courses. There are instances of dropout, but also later resumption of studies. The roads also criss-cross back and forth

between various branches of study and different types of specially organised teaching.

This dropout is usually not the outcome of a spontaneous decision, but rather the result of a process that is best described as 'fading out', an idea consistent with life course perspectives: '... a process of progressive academic disengagement that often traces back to children's earliest experiences at school' (Alexander et al. 2001: 763). Students with frequent absences during the first year, tend to turn their backs on upper secondary school. This tendency towards distancing oneself from school in the early stages results in complete rejection later in the course of education.

As indicated in the introduction to this paper, problematic transitions are rather common, but they especially affect adolescents with special educational needs. In the present study, 6 to 7 years after they started upper secondary education, about one-third of the students have dropped out of school without formal qualifications. Approximately one-fifth of them are 'ageouts', that is, staying their allotted time in school without obtaining formal competence while 45% of them have obtained vocational or academic qualifications. However, the crucial question is what circumstances contribute to this competence attainment.

For both genders and in each type of class, the trend is that the level of competence attainment increases with increasing functional abilities. Those students schooled in regular classes tend to obtain formal competence to a greater degree than those receiving adapted teaching in special classes. This pattern is similar to that documented by Markussen's (2004) analysis of a sample of Norwegian students in the admission cohort to upper secondary education of 1994. The critical test is, however, whether the effect of class placement remains when the analysis adjusts for the effects of other independent variables. These variables do not influence competence attainment in isolation. Often school factors, individual characteristics and family factors interact in the process of attaining competence, thus creating vulnerability or resilience among youth

at risk (cf. Murray 2003). The presence of a disability is a risk factor, but it does not automatically predict negative outcomes. Other risk or protective factors in family, school and society interact with the disability to facilitate or impede adjustment (Morrison and Cosden 1997). The crucial question then is how these covariates simultaneously influence competence attainment among adolescents with special educational needs.

Myklebust (2007) has conducted such analysis by entering six independent variables into the logistic regression. In order to understand the results, we should be informed about these covariates: The crucial class variable maps the situation at the start of upper secondary education, indicating what type of class context each student belongs to. The next covariate reports the progress during the first three to five terms. This variable is added in an attempt to overcome the pervasive tendency to consider social-structural characteristics only in the first phase of a longitudinal study. These covariates may also be called school factors. The two next variables are individual characteristics: functional ability – which already has been explained – and smoking. The latter is included because smoking often is considered to be an indicator of a life style alien to education. The fifth variable maps whether the parents are divorced or not. This may be regarded as an indicator of the family's financial status, the degree of stability in the home environment, and the availability of adult support and supervision of schoolwork (cf. Chen and Kaplan 1999). The sixth variable is gender, which always should be included in such analyses. It should also be noted that in this case there is a correct temporal sequence between the independent variables and the dependent variable, what George (2003: 174-175) calls 'temporal clarity'. All the covariates refer to a point in time prior to the students' competence attainment. Thus one of the necessary conditions of causal inference in life course research is fulfilled.

The results of the analysis are reported by Myklebust (2007: 225) as follows:

- Those students receiving special support in ordinary classes have almost 80% greater chances to obtain formal qualifications than those receiving their adapted teaching in special classes.
- Those students on schedule have twice the chances to attain competence compared to those students not on schedule in the second or third year.
- Those in a given quartile of functional abilities have 80% greater chances compared to those in the quartile below.
- Students *not* smoking have almost 2,4 times greater likelihood than those smoking.
- Those students who have *not* experienced a parental divorce have 70% greater likelihood than those with divorced parents.

All these differences are statistically significant, far below the conventional 0,05-level. When gender is concerned, there is no significant difference. However, the moot point is this: What are the results when this analysis is repeated for girls and boys separately? When the analysis adjusts for the effects of the other independent variables, the impact of each covariate may be briefly summarized in this way (cf. Myklebust 2007: 226): The two school factors influence competence attainment differently for girls and boys. It is crucial for girls to receive the extra support in regular classes, while it is insignificant for competence attainment among boys. For boys it is critical being behind schedule, while this seems to be of somewhat less importance for girls. Furthermore, the functional level affects competence attainment for both genders, a bit more for girls than for boys. Neither for girls nor for boys is smoking beneficial when competence attainment is concerned. And finally, parental divorce influences competence attainment negatively among boys, while there are only small effects among girls.

It should also be noted that a number of other independent variables were tentatively entered into the regression analysis. However, the general pattern was not changed. The main conclusion then remains: The competence attainment among girls with special educational needs is dra-

matically improved when they receive extra support in regular classes. The effect for boys is not significant at the 0.05% level.

It is also worth noticing the fact that analyses of the teachers' evaluations of the students early in upper secondary education, give no substantial indication of subsequent competence attainment. Structural arrangements, in this case class placement, definitively appear to be more decisive (cf. Myklebust 2007: 227).

6. How class placement affects economic independence

It is an established fact that people with disabilities have a problematic relationship with the job market. Instead of reviewing individual studies, it is here referred to a comprehensive review in Handbook of Disability, which analyses the situation in affluent countries supposed to be able to provide work for disabled people:

In Western countries, people with disabilities are chronically underemployed and unemployed. In Britain, two-thirds of people with disabilities do not work, though a government survey found that one-half of these individuals expressed an interest in working ... Also, people with disabilities were more likely to be employed in manual or unskilled occupations and less likely to hold professional or managerial positions. (Schriner 2001: 645)

In Norway in 2007, at the time of the last interview wave of the present research project, about 45 % of persons with disabilities had a job, compared with close to 75% of the total population aged 16 to 66 (Foss-estøl and Widding 2007: 17). The prevailing low labour market participation indicates that large groups of youth with disabilities have to depend on others for their economic and social survival.

Many studies analyze which circumstances contribute to unemployment among people with disabilities. An example is Shriner (2001: 646-649) who discusses the

role played by culture, public policy and the individuals' impairments. Factors providing favorable work outcomes have also been analysed (e.g., Wagner and Blackorby 1996; Wells et al. 2003). A critical variable in this context is of course type of special support received in school. However, there seems to exist no longitudinal study asking former special needs students – schooled in special as well as regular classes – whether their work provides living wages. This is the topic in an article of Myklebust and Båtevik (2005) in which they discuss what factors contribute to whether adolescents with special educational needs have obtained employment that provides an income sufficient to live on, without receiving additional assistance from relatives or public benefits. The former special needs students were about 23 years old when they were interviewed in 2002. Myklebust and Båtevik (2005:278) demonstrate that in each quartile of functional level placement in regular classes is the most beneficial for attaining a sufficient income. This is only a provisional conclusion, because many other variables influence the chances of gaining a living. However, the advantage of regular classes remains even when the logistic regression analysis controls for three additional covariates (Formal competence, family situation and gender.) Those students receiving their special support in regular classes have twice the likelihood of being economically independent compared to those schooled in special classes (Myklebust and Båtevik 2005: 280).²

When the same young people were interviewed five years later – at an age of 28 – the results still showed that regular classes in upper secondary education were advantageous for later economic independence. However, now it was also clearly documented that schooling in regular classes particularly benefitted the most vulnerable ones among special needs students. The main picture was this: Young people who have low functional abilities or who do not

succeed in obtaining formal competence or a driving licence, succeed in the labour market to a greater extent if they received their special education in regular classes rather than special classes (cf. Myklebust and Båtevik 2009: 208).

7. Implications

This article has presented Norwegian longitudinal research on educational and vocational attainment among students with special needs in upper secondary education. The conclusion is that most students benefit from adapted teaching in regular classes. This research is evidently supportive of a policy which aims to replace segregation with inclusion.

If segregated teaching in small groups is reduced to a minimum, it will necessarily have considerable consequences for both special needs students and those admitted on ordinary terms. If the strong arguments in favour of inclusive education were really translated into practical policies, it could in turn contribute to social change. The point is that the students of today are tomorrow's adults, those whose responsibility it will be to build society for coming generations. Students with special needs and students on ordinary terms who have grown up to accept inclusive education in *ordinary classes* as the norm, will probably take inclusion for granted when they later take their part in work and society at large. It is to be hoped that this can help to create a more open and more tolerant society in the future. That is why the question of inclusion and exclusion is not just an issue for the education sector.

The topic of inclusion in school, community and society is a big issue that cannot be treated exhaustively in this article. However, I would like to draw attention to a chapter in *Handbook of Disability Studies* where Ravaut and Stiker (2001) analyse the historical and cultural meanings of inclusion and exclusion. Here the issue of inclusion

² It should be added that class placement also influence other domains of life. Receiving special adapted teaching in regular classes seems to be beneficial for social integration in early adult life (see Kvalsund and Bele 2010)

is characterized as a challenge to democratic societies. However, it is a controversial issue whether inclusion signifies that differentiated teaching exclusively should be in the ordinary classrooms. Some of the proponents of the inclusion idea are rather sceptical about drastic reduction of the pull out service, a service that seems to be useful for a number of students with learning disabilities. Among those maintaining this view are Zigmond and Baker (1996) who wonder if full inclusion perhaps is too much of a good thing. Another warning against what may be called *exaggerated inclusion*, is voiced by Hegarty (2001: 248): "Children have an inalienable right to high-quality, appropriate education. This should be provided in as inclusive manner as possible but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set aside."

In my opinion, most students should belong to regular classes. Possible exceptions are those with so severe disabilities that they cannot profit from instruction in a regular classroom. In that case they would

most likely also disturb the teaching offered to their classmates. Of course, sometimes students could be taught outside class, but then this provision should be given to those with high abilities as well as to those with severe disabilities. Such a practice would definitely reduce the stigmatisation effect of provision given outside regular classes.

It is an enormous challenge creating and implementing an educational policy that includes the complete cohorts of children and adolescents. But if this succeed, most people will benefit, because it is a fallacy thinking of people with disabilities as a minority: "However imperative it may be politically to define people with disabilities as a minority group, it is a curious minority that will include us all –if not today, then tomorrow, or the day after that" (Williams 2001: 141). At crucial moments during the life course most people will experience events and transitions in various contexts that cause temporary or permanent disability. When this fact is taken into consideration, I think the inclusive society definitely is to prefer.