



Ewa Domagała-Zyśk

Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia

Raport opracowany w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej pn. Wspieranie edukacji włączającej w Polsce (*Supporting the improvement of quality inclusive education in Poland*), realizowanego w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).

Proponowany sposób cytowania:

Domagała-Zyśk E. (2018). Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia. Warszawa: MEN.

Wstęp

Edukacja inkluzyjna (UNESCO 2008) to proces, który zapewnia wszystkim uczniom edukację o wysokiej jakości. W procesie tym szanowana jest różnorodność uczniów, ich zróżnicowane potrzeby i możliwości oraz cechy osobowe oraz oczekiwania uczniów i grup społecznych dotyczące uczenia się, eliminowane są natomiast wszelkie przejawy dyskryminacji (UNESCO International Bureau of Education 2008, s.3)

W tak rozumianym procesie włączania istotną rolę pełnią wszyscy jego uczestnicy – uczniowie, nauczyciele, rodzice oraz inni specjaliści, do których można zaliczyć także asystentów. W różnych krajach stosuje się w odniesieniu do tej grupy osób różne określenia, np. asystent uczenia się (*learning support*), asystent nauczyciela (*teacher assistant*), asystent pedagogiczny (*pedagogical assistant*), personel niepedagogiczny (*non-pedagogical staff*), para-nauczyciel (*paraeducator*), paraprofesjonalista (*paraprofessional*), pomoc nauczyciela (*teacher aid*), asystent klasowy (*classroom assistant*). Wykształcenie oraz zaszerogowanie asystentów jest zazwyczaj niższe niż nauczycieli prowadzących (głównych), zdarza się, że są to osoby bez wykształcenia wyższego oraz bez podstawowego przygotowania pedagogicznego. Asystenci pracują w szkołach w Australii, Włoszech, Szwecji, Kanadzie, Finlandii, Niemczech, Irlandii, na Malcie, w USA i innych krajach. W Wielkiej Brytanii w 2011 roku stanowili aż 25% wszystkich pracowników szkół (Webster, Blatchford 2012).

Celem tego raportu jest dokonanie przeglądu współczesnych badań zagranicznych dotyczących ról asystentów w edukacji włączającej oraz efektów ich pracy w kontekście osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz ich integracji społecznej. W przeglądzie uwzględniono pozycje dostępne w języku angielskim i opisujące doświadczenia różnych krajów, w których asystenci pracują już od wielu lat. Celem aplikacyjnym tego tekstu jest dostarczenie materiału do wypracowania modelu pracy asystenta współpracującego z nauczycielem edukacji inkluzyjnej w polskich szkołach.

1. Rola i zadania asystenta

Rola i zadania asystentów opisywane są w różnych płaszczyznach. Zasadniczo przyjmuje się, że jest to osoba, która powinna udzielać dwojakiego rodzaju wsparcia:

- ogólnego, rozumianego jako wsparcie w klasie szkolnej (ale także w salach sportowych, bibliotece, w pracowniach, na stołówce itp.) dla każdego ucznia potrzebującego pomocy;



- specjalistycznego, które kierowane jest do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) i oznacza podejmowanie działań wspierających ucznia w osiągnięciu celów edukacyjnych oraz uczestniczenia w życiu klasy i szkoły.

Bardziej szczegółowo rola asystenta jest najczęściej:

- wsparcie w zakresie uczenia się umiejętności elementarnych czytania, pisania i liczenia
- bieżące wsparcie w trakcie lekcji dla poszczególnych uczniów lub grup uczniów
- wsparcie w czasie poza lekcjami – dla uczniów lub grup uczniów
- wsparcie w wykonywaniu codziennych czynności
- ocenianie postępów ucznia
- zastępowanie nauczyciela prowadzącego i prowadzenie lekcji w czasie jego krótkotrwałych nieobecności (*cover supervisor*)
- ocenianie testów i egzaminów, zwłaszcza uczniów ze SPE,
- pomoc w dyscyplinowaniu klasy
- pomoc w przygotowywaniu zajęć wymagających wielu pomocy dydaktycznych (np. plastycznych, technicznych, eksperymentów)
- podejmowanie działań o charakterze wychowawczym wobec wszystkich uczniów.

W dokumentach brytyjskich wymiana się kilkanaście typów asystentów. Tworzą oni cztery grupy zaszeregowania, od poszczególnych grup wymagane są inne kwalifikacje, różnica dotyczy także poziomu wynagrodzenia:

Grupa pierwsza – asystenci techniczni, np. asystent w czasie zajęć praktycznych, asystent w bibliotece, osoba czytająca głośno książki uczniowi niewidomemu,

Grupa druga- asystenci wspierający proces uczenia się, np. osoba przygotowująca notatkę w czasie lekcji (notetaker), osoba dostosowująca format egzaminu (np. druk na pismo Braile'a, dostosowywanie/odczytywanie poleceń, dostosowywanie zadań i ćwiczeń

Grupa trzecia: specjalistyczne wsparcie techniczne: osoba przygotowująca transkrypcję/zapisywanie symultaniczne, trener orientacji przestrzennej,

Grupa czwarta: specjalistyczne wsparcie w uczeniu się: mentor, nauczyciel zajęć indywidualnych, tłumacz języka migowego, trener komunikacji alternatywnej, nauczyciel komunikacji językowej.

Zespół Blatchford i in. (2008) wymienia z kolei sześć typów wsparcia, którego może udzielać asystent edukacyjny:

1. Wsparcie dla nauczyciela w realizacji podstawy programowej /programu nauczania.
2. Wsparcie bezpośrednie - dydaktyczne dla ucznia.



3. Wsparcie bezpośrednie - wychowawcze dla ucznia.
4. Wsparcie pośrednie (np. bibliotekarz, technik).
5. Wsparcie administracyjne dla szkoły – w zakresie organizacji wsparcia dla uczniów ze SPE.
6. Wsparcie dla szkoły w zakresie organizacji środowiska fizycznego (pomoc w przystosowaniu środowiska fizycznego szkoły).

2. Wyniki badań dotyczące efektów pracy asystentów w klasach ogólnodostępnych

W literaturze anglojęzycznej ostatnich lat opisywane są dwa szeroko zakrojone badania dotyczące efektywności pracy asystentów, wykonane przez Blatchford i in. (2008) oraz Alborz i in. (2009).

Zespół Blatchford (Blatchford i in. 2008) dokonał przeglądu literatury dotyczącej roli asystentów (do roku 2001) oraz przeprowadził badania podłużne w tym zakresie, trwające w latach 2001-2008. Rezultaty analiz wykonanych przez ten zespół badawczy na próbie 434 badań są następujące:

1. 14 badań dotyczyło związku między wsparciem asystenta a uczestnictwem ucznia w życiu szkoły. W 7 badaniach wskazano na negatywny wpływ osoby asystenta na zakres samodzielnego uczestniczenia ucznia w życiu szkoły. Stwierdzono, że uczniowie wspomagani przez asystenta mają rzadszy niż inni uczniowie kontakt z nauczycielem, mniej okazji do samostanowienia, czują się stygmatyzowani.
2. W 4 badaniach stwierdzono pozytywny wpływ wsparcia asystenta na zaangażowanie uczniów ze SPE w proces uczenia się. Zaobserwowano także, że asystenci mogą w odpowiedni sposób wspierać nawiązywanie przez dziecko relacji z rówieśnikami.
3. W 4 badaniach stwierdzono pozytywny wpływ asystenta na pracę wszystkich uczniów w danej klasie.
4. W zakresie osiągnięć szkolnych: w 7 z 8 badań stwierdzono pozytywny wpływ asystentów na poprawę sprawności czytania i pisanie u dzieci. W 2 badaniu wskazano na pozytywny wpływ asystenta na rozwój językowy dzieci, a w kolejnym – na poziom kompetencji arytmetycznych. W kolejnych 5 badaniach zauważono pozytywną percepcję pracy asystenta przez nauczycieli prowadzących, rodziców i uczniów.
5. Aspekty społeczne/emocjonalne: 4 z 6 badań wskazały na pozytywny wpływ asystenta na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci. Nauczyciele i rodzice uważają, że asystent może wpływać pozytywnie na rozwój kompetencji społecznych, jednak badane dzieci wskazują, że zaprzyjaźniają się raczej z asystentem niż z rówieśnikami.



6. Obecność asystenta pomaga nauczycielom w przygotowaniu większej liczby zajęć praktycznych i twórczych. Nauczyciele prowadzący zauważają, że mają mniej pracy, jeśli w klasie jest też asystent. Są też mniej zestresowani i odczuwają większą satysfakcję z pracy.
7. Podczas gdy asystent zajmuje się dzieckiem ze SPE, nauczyciel ma więcej czasu, by pracować z innymi uczniami; nauczyciel prowadzący jest wobec ucznia ze SPE raczej „kierownikiem” niż nauczycielem, obecność asystenta „zwalnia nauczyciela” z konieczności nauczania ucznia ze SPE.
8. W 3 analizowanych badaniach uczniowie przyznali, że asystent pomógł im w odnalezieniu się w klasie ogólnodostępnej. Dzięki jego obecności szkoły stają się pełniej włączające.
9. W 2 badaniach wykazano istotną rolę asystenta w nawiązywaniu relacji z rodzicami i włączaniu rodziców w proces edukacji ich dziecka.

Zespół Blatchford (Blatchford i in. 2008) przeprowadził następnie szerokie badania w latach 2003-2008) w celu poznania roli i efektywności pracy asystentów w Wielkiej Brytanii. Przebadano ogółem ponad 8 tys. uczniów, ponad 500 osób z personelu szkół, przeprowadzono 1,5 tys. obserwacji sposobów pracy asystentów oraz rodzajów interakcji między nimi a uczniami i nauczycielami. Wyniki tych badań są następujące:

- obecność asystentów zapewniała dzieciom więcej uwagi ze strony dorosłej osoby,
- nauczyciele czuli się mniej obciążeni pracą dzięki pomocy asystentów,
- obecność asystentów nie miała mierzalnego wpływu na osiągnięcia szkolne dzieci ze SPE w żadnej kategorii wiekowej i w odniesieniu do różnych specjalnych potrzeb,
- obecność asystentów miała pozytywny wpływ na przebieg procesu uczenia się - zdaniem nauczycieli prowadzących,
- im więcej dziecko otrzymywało wsparcia, tym niższe były jego osiągnięcia edukacyjne w zakresie języka ojczystego (angielskiego) i matematyki,
- im więcej dziecko miało kontaktu a asystentem, tym mniej kontaktu z nauczycielem prowadzącym – który jest kompetentnym pedagogiem – asystenci udzielają wsparcia zamiast nauczyciela – a nie z nauczycielem (*alternative, not additional*),
- im więcej kontaktu a asystentem, tym mniej okazji do relacji z innymi dziećmi,
- pozytywny wpływ asystentów na stosunek uczniów do szkoły zaobserwowano tylko w jednej kategorii wiekowej – u 13-14 –latków,
- asystenci pomagali dzieciom rozwiązywać bieżące problemy na lekcji – ale poprzez to dzieci nie uczyły się radzić sobie samodzielnie z trudnościami.



Stwierdzono także różnice w zakresie typów interakcji z uczniem: nauczyciele używają zachęt, sprawdzają rozumienie danych treści, zachęcają do myślenia, natomiast asystenci chcą być szybciej skuteczni, działają doraźnie: podają gotowe odpowiedzi, używają częściej pytań rozstrzygnięć, wymagających odpowiedzi *tak* lub *nie*. Nauczyciele wyjaśniają materiał w sposób poprawny metodycznie i merytorycznie. Zaobserwowano, że asystenci często niejasno tłumaczyli treść lekcji i popełniali błędy rzeczowe. Mimo, że w teorii nauczyciele i asystenci powinni ściśle współpracować, asystenci rzadko mieli możliwość przegotowania się do lekcji wspólnie z nauczycielami, najczęściej dostawali materiały do lekcji w pierwszych minutach jej trwania lub tuż przed nią.

W badaniach Alborz i zespołu (Alborz i in. 2009) przeanalizowano kolejne 232 badania empiryczne prowadzonych przez różne zespoły, głównie w USA i Wielkiej Brytanii, na temat wpływu dorosłych asystentów dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na edukację i uczestnictwo w życiu szkoły tych dzieci. W wyniku analiz stwierdzono:

- znaczące zwiększenie się liczba dorosłych asystentów uczniów ze SPE pracujących w szkołach,
- systematyczne zwiększanie się liczby zgłoszeń dzieci, które (zdaniem rodziców/nauczycieli) potrzebują asystenta.

Wyniki analizowanych badań wskazywały na następujące korzyści z pracy asystentów:

- dzieci ze SPE otrzymują w czasie pobytu w szkole więcej uwagi dorosłej osoby,
- dzieci ze SPE mają więcej możliwości relacji z dorosłą osobą,
- dzieci ze SPE są bardziej zaangażowane w czasie lekcji,
- nauczyciele potwierdzają, że łatwiej można utrzymać dyscyplinę w klasie,
- uczniowie pracujący z asystentem są bardziej zaangażowani w proces nauczania.

Autorzy analiz wskazują jednak także na negatywne aspekty pracy asystenta:

- uczniowie z SPE spędzają czas głównie z asystentem, nauczyciel prowadzący ma dla nich mniej czasu, rzadziej wchodzi z nimi w interakcje,
- w badaniach nie wykazano poprawy w zakresie poziomu osiągnięć szkolnych dzieci ze SPE.

Stanowisko Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej

W dokumencie pt. „Recent research on learning support/pedagogical assistants” przygotowanym przez Europejską Agencję do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej zebrano badania z ostatnich lat wskazujące na wyzwania związane



z zatrudnianiem asystentów. Najważniejsze wnioski z tych badań zebrano w poniższym fragmencie.

1. Korzyści

Dzięki obecności asystentów zwiększa się ilość czasu, którą uczniowie ze SPE spędzają w klasie z innymi uczniami (Rose and O'Neill 2009). Asystenci mają pozytywny wpływ na postępy w uczeniu się młodszych dzieci (Farrell 2010). Wspierane przez asystentów dzieci są w stanie dłużej koncentrować się na zadaniach (Ware i in. 2011).

2. Ograniczenia

Stałe wspieranie dziecka przez asystenta oznaczać może stygmatyzację ze strony rówieśników, narastanie poczucia zależności oraz trudności w relacjach z rówieśnikami. Na niebezpieczeństw te zwracają także uwagę Ware i in. 2011, Giangreco i in. 2010, Rose i O'Neill (2009), natomiast Broer (2005) wskazuje, że błędne pojmowanie roli asystenta może prowadzić do jego postrzegania jako opiekuna, nauczyciela, rodzica i przyjaciela, co utrudnia dziecku nawiązywanie relacji rówieśniczych.

Stała asystencja może być postrzegana przez ucznia ze SPE jako forma nadmiernej kontroli, przez co nie może on eksperymentować i podejmować niezależnych decyzji, natomiast narastają w nim poczucie zależności, niedowartościowania i „inności” Mortier i in (2011).

3. Kwalifikacje i poziom kompetencji asystentów

W wielu krajach asystentami często są osoby o niższym wykształceniu niż nauczyciele. Obserwuje się także rozszerzanie się zakresu zadań asystentów – od zadań opiekuńczych do zadań związanych z nauczaniem. Indywidualne wspieranie ucznia przez asystenta często oznacza, że uczeń ze SPE nie jest nauczany przez nauczyciela prowadzącego, lecz przez asystenta. Prowadzi to do paradoksu - uczniowie o najbardziej złożonych potrzebach wspierani są przez osoby o najniższych kwalifikacjach (Giangreco 2010), tymczasem podstawowe założenie inkluzji to prawo ucznia ze SPE do bycia nauczonym przez wykwalifikowanego nauczyciela i otrzymanie profesjonalnego wsparcia w uczeniu się (MacBeath i in. (2006). W Wielkiej Brytanii stwierdzono, że uczniowie ze SPE pracujący z asystentami częściej skarżą się na niską jakość edukacji (Webster and Blatchford 2013).

Asystenci uczą inaczej niż nauczyciele – koncentrują się bardziej na ukończeniu zadania niż rozwijaniu samodzielności myślenia, nadmiernie upraszczają materiał, zadają więcej pytań-rozstrzygnięć (Ware i in. 2011).



4. Współpraca asystenta i nauczyciela prowadzącego

Nauczyciele często nie wyobrażają sobie pracy w klasie z innym dorosłym – dlatego ograniczają rolę asystentów np. do zadań związanych z utrzymaniem dyscypliny (Bourke 2010). Nauczyciele uważają także, że rolą asystentów jest pełna opieka nad uczniami ze SPE i nie podejmują wobec nich takich działań, jak wobec innych uczniów (Tutty and Hocking 2004). Im więcej czasu uczeń spędza z asystentem, tym mniej czasu spędza z klasą i nauczycielem prowadzącym.

5. Osiągnięcia edukacyjne

Osiągnięcia edukacyjne uczniów pracujących z asystentami są niższe niż tych uczniów, którzy nauczani są bezpośrednio przez nauczycieli (Ainscow, 2000; Giangreco and Doyle, 2007). Im uczniowie otrzymywali więcej wsparcia ze strony asystenta, tym niższe były ich wyniki edukacyjne. Stwierdzono, że uczniowie pracujący z asystentami wykonywali często zupełnie inne zadania niż pozostali uczniowie, tak więc asystenci nie wspierali nauczyciela, ale prowadzili „alternatywną lekcję” (Webster et al (2010).

Rekomendacje końcowe

Na podstawie przeglądu badań dotyczących wyzwań związanych z zatrudnianiem asystentów edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można sformułować następujące rekomendacje, które powinny być wzięte pod uwagę przy planowaniu tego typu wsparcia w polskich szkołach ogólnodostępnych (inkluzyjnych):

Nauczyciel prowadzący powinien być odpowiedzialny za nauczanie **wszystkich uczniów w klasie**, także uczniów ze SPE. Powinien być do tego przygotowywany w czasie studiów oraz kursów podnoszących kwalifikacje. Wymaga to zmiany postrzegania roli nauczyciela w szkole inkluzyjnej – powinien on być postrzegany jako nauczyciel wszystkich uczniów.

Asystenci **o wysokich kwalifikacjach** mogą pełnić istotną rolę **we wspieraniu edukacji inkluzyjnej**, zarówno w zakresie promowania osiągnięć szkolnych jak i kompetencji społeczno-emocjonalnych i uczestnictwa dzieci ze SPE w życiu szkoły.

Rolą asystenta powinno być **wspieranie nauczyciela** w procesie nauczania, a nie pojedynczego dziecka w procesie uczenia się. Zaleca się więc, aby asystenci pracowali z całą klasą, co redukuje stygmatyzację oraz poczucie zależności uczniów ze SPE. Nauczyciel i asystent nauczyciela powinni pracować wspólnie. Asystent powinien realizować szerszą strategię pracy w klasie tak, aby umożliwiać osiągnięcie sukcesu wszystkim uczniom, nie może być „przypisany” do udzielania wsparcia pojedynczemu

uczniowi. Takie stanowisko wyrażane jest w krajach o długiej tradycji zatrudniania asystentów: Kanadzie (Brunswick Association for Community Living 2007) i Finlandii (Takala 2007). Pytani o opinię, uczniowie wolą pracować tak często jak to możliwe bez pomocy asystenta (Broer, Doyle, Giangreco 2005).

Asystent **nie może zastępować nauczyciela** w jego roli – powinien go wspierać.

Asystent **nie może działać za ucznia** - wspiera ucznia w niezależnym uczeniu się i samodzielnym rozwiązywaniu problemów, nie wyręcza go.

Ważne jest **dobre przygotowanie asystentów**, tak, aby wspierali ucznia dyskretnie, we współpracy z nauczycielem prowadzącym, stwarzając uczniowi szanse na nawiązywanie relacji rówieśniczych i uczenie się samodzielności. Wskazane jest wyodrębnienie różnych typów asystentów i określenie wymagań dotyczących ich kwalifikacji.

Uczniom należy także zapewnić inne formy wsparcia - cenią oni sobie **alternatywne formy wsparcia**, które nie są tak stygmatyzujące (np. wsparcie technologiczne – korzystanie z komputerów i innych urządzeń (Broer, Doyle, Giangreco 2005). Kluczowe znaczenie ma tutaj stosowanie modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu i nauczaniu (por. Domagała-Zyśk 2015, 12018a, 2018b).

Praca asystenta jest tym bardziej efektywna, im bardziej jest on traktowany **jako pracownik szkoły**, członek grona pedagogicznego, kiedy bierze udział w podejmowaniu decyzji i opracowywaniu strategii pracy szkoły, kiedy jego rola jest dokładnie określona i podlega ewaluacji.

Bibliografia

Blatchford P., Bassett P., Brown P., Koutsoubou M., Russell A., Webster R., Rubie-Davies C. (2009). *The impact of support staff in Schools. Results from the deployment and impact of support staff (DISS)*. Project Strand 2, Wave 2, DCSF.

Alborz A., Pearson D., Farrell P., Howes A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. Technical Report. W: Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Blatchford, P., Russell, A. and Webster, R., (2012). *Re-assessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*. Abingdon: Routledge.

Bourke, P., (2010). 'Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice' *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2), 183–193.



Broer, M., Doyle, M. and Giangreco, M., (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support' *Exceptional Children*, 71 (4), 415–30.

Causton-Theoharis, J. (2009). 'The Golden Rule of Providing Support in Inclusive Classrooms: Support others as you would wish to be supported'. *Teaching Exceptional Children* 42, 2 , 36-43.

Domagała-Zyśk E. (2018a). Dostosowanie lekcji języka angielskiego jako obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu w nauczaniu wczesnoszkolnym. *Szkoła Specjalna* 1, 12-20.

Domagała-Zyśk E. (2018b). Dostosowanie podstawy programowej w zakresie języka obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 4,5-10.

Domagała-Zyśk E. (2018c). *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*. W: S. Kwiatkowski (red.) *Edukacja przyszłości*. 270-285.

Education for all. Special needs and inclusive education in Malta. Annex 2: Desk Research Report. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., and Pearson, D. (2010). The Impact of Teaching Assistants on Improving Pupils Academic Achievement in Mainstream School: A Review of the Literature. *Educational Review*. Vol. 62 (4), pp. 435- 448.

Giangreco, M.F., (2010). 'One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong?' *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1–13.

Giangreco, M.F. and Doyle, M.B., (2007). *Teacher Assistants in Inclusive Schools* , in L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publications.

Giangreco, M.F. and Suter, J.C., (2009). Numbers that count: Exploring special education and paraprofessional service delivery in Inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education*, 43 (2), 81–93.

Groom, B., (2006). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning* 21 (4) 199-203.

Kerry, T. (2005). Towards a Typology for Conceptualizing the Roles of Teaching Assistants. *Educational Review*. *Exceptional Children*. Vol. 57 (3), pp. 373- 384.

MacBeath, J. Galton, M. Steward, S. MacBeath, A. Page, C. 2006. *The Costs of Inclusion – a report commissioned by the National Union of Teachers concerning inclusion in schools*. Cambridge : University of Cambridge.

Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E. and Van Hove, G., (2011). I want support, not comments: children's perspectives on supports in their life' *Disability & Society*, 26 (2), 207–221.

New Brunswick Association for Community Living, (2007). *Brief on Systemic Barriers to Implementing Inclusive Education in New Brunswick*.

Rose, R. and O'Neill, A., (2009). 'Classroom Support for Inclusion in England and Ireland: an evaluation of contrasting models' *Research in Comparative and International Studies*, 4 (3), 250–261.

Saddler, H. (2013). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* DOI: 10.1111/1471-3802.12019

Takala, M (2007). The work of Classroom Assistants in Special and Mainstream Education in Finland. *British Journal of Special Education*. Vol. 34 (1), pp. 50-57.

The impact of classroom support: new evidence. General Teaching Council for England. Research for Teachers. Published online: 1.10.2010.

Tutty, C and Hocking, C. (2004). A Shackled Heart: Teacher Aides' Experience of Supporting Students with High Needs in Regular Classes. *Kairaranga* 5 (2) 3-9.

Ware, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., Harten, C., Farrell, A.M., McDaid, R., O'Riordan, M., Prunty, A. and Travers, J., (2009). *Research Report on the Role of Special Schools and Classes in Ireland*. NCSE Research Report no. 4. Trim, Co. Meath: National Council for Special Education.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. and Russell, A. (2010). Double standards and first principles framing teacher assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Educational Needs* 25(4) 319-336.

Webster, R. and Blatchford, P. Supporting Learning? How effective are teaching assistants. In P Adey and J Dillon (eds.) (2012). *Bad Education. Debunking myths in education*. Maidenhead OUP.

Webster, R. and Blatchford, P., (2013). *The Making a Statement project. Final Report*. London: Institute of Education and Nuffield Foundation.