
Fem hovedbudskap om inkluderende opplæring

Fra teori til praksis



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

FEM HOVEDBUDSKAP OM INKLUDERENDE OPPLÆRING

Fra teori til praksis



European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA, tidligere kjent som European Agency for Development in Special Needs Education) er en uavhengig og selvstyrt organisasjon som støttes av sine medlemsland og EU-institusjonene (EU-kommisjonen og EU-parlamentet).



Denne publikasjonen er finansiert med støtte fra EU-kommisjonen. Denne publikasjonen reflekterer bare synspunktene til forfatteren, og kommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for bruk som kan gjøres av informasjonen som finnes der.

Alle synspunkter, uttrykt av enkeltpersoner, i dette dokumentet gjenspeiler ikke nødvendigvis den offisielle holdningen til EA, medlemslandene eller Kommisjonen. Europakommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for måten informasjon i dette dokumentet kan bli brukt på.

Utgiver: Victoria Soriano, Agency Staff

Det er tillatt å bruke utdrag fra dokumentet hvis det henvises klart til kilden. Det skal henvises til rapporten på følgende måte: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Fem hovedbudskap om inkluderende opplæring. Fra teori til praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

For å oppnå økt tilgjengelighet finnes denne rapporten på 22 språk og i elektronisk format som kan bearbeides. Disse er tilgjengelige på EAs nettsted: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-532-2 (Elektronisk)

ISBN: 978-87-7110-510-0 (Trykket)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danmark
Tlf.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussel-kontoret
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussel Belgia
Tlf.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	5
SAMMENDRAG	6
SÅ TIDLIG SOM MULIG	8
Innledning	8
Tidlig intervensjon	8
Tidlig avdekking og vurdering	9
Tidlig støtte	9
Planlegge overgang.....	10
ALLE HAR NYTTE AV INKLUDERENDE OPPLÆRING	11
Innledning	11
Inkluderende opplæring som en tilnæringsmåte for å heve prestasjonen til samtlige elever	12
«Det som er bra for elever med spesialundervisninger er bra for samtlige elever».	13
Overvåking av fremgang.....	14
HØYT KVALIFISERTE FAGPERSONER	16
Innledning	16
Grunnutdanning og etterutdanning.....	16
Profilen til inkluderende lærere og andre fagpersoner	17
Tilnæringsmåter til rekruttering	17
Positive holdninger	18
Nettverksbygging og koordinering.....	18
STØTTESYSTEMER OG FINANSIERINGSORDNINGER	20
Innledning	20
Støttesystemer og finansieringsordninger.....	20
<i>Tidlig intervensjon i førskolealder (TFI)</i>	21
<i>Inkluderende opplæring og klasseromspraksis</i>	22
<i>Fag- og yrkesopplæring (VET)</i>	22
<i>Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)</i>	23
PÅLITELIGE DATA	25



Innledning	25
Overvåking av elevenes rettigheter	26
Overvåking av effektiviteten av systemer for inkluderende opplæring.....	28
VEIEN FRAMOVER	31
BIBLIOGRAFI.....	32



FORORD

I november 2013 organiserte European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA) en internasjonal konferanse som bidro til en åpen debatt om inkluderende opplæring. Debatten involverte alle relevante aktører: beslutningstakere, forskere og spesialister samt personer med funksjonshemninger og deres familier.

Å snakke om inkluderende opplæring innebærer å snakke om forskjeller: hvordan man skal forholde seg til forskjeller i skolene, klasserommene, og i læreplanen generelt. Den nåværende debatten handler ikke lenger om hva inkludering er og hvorfor den er nødvendig; nøkkelspørsmålet er hvordan målet kan nås.

Konferansens hovedtema omfattet spørsmål om hvordan man kan gjøre fremskritt på nasjonalt nivå, implementere riktige politiske tiltak og retningslinjer på regionalt og lokalt nivå samt hvordan lærerne skal klare å håndtere forskjellene i klasserommet.

Dette dokumentet presenterer de fem aktuelle budskapene som EA har lagt fram, og som ble drøftet i grupper under konferansen. Deltakerne ble bedt om å bidra til å drøfte disse fem nøkkelbudskapene:

- *Så tidlig som mulig*: den positive innvirkningen på tidlig avdekking og intervensjon samt forebyggende tiltak.
- *Alle drar nytte av inkluderende opplæring*: den positive pedagogiske og sosial innvirkningen av inkluderende opplæring.
- *Høyt kvalifiserte fagpersoner*: viktigheten av å ha høyt kvalifiserte profesjonelle generelt, og lærere spesielt.
- *Støttesystemer og finansieringsmekanismer*: behov for veletablerte støttesystemer og tilknyttede finansieringsmekanismer.
- *Pålitelige data*: viktigheten av data, og fordeler og begrensninger av bruken.

Disse nøkkelbudskapene oppsummerer en sentral del av arbeidet til EA i løpet av det siste tiår og tar opp relevante spørsmål med hensyn til inkluderende opplæring.

EA ønsker å takke alle konferansedeltakerne for bidrag og engasjement i denne viktige debatten.

Per Ch Gunnvall
Styreleder

Cor J.W. Meijer
Direktør



SAMMENDRAG

Den internasjonale konferansen har vært en nyttig plattform for refleksjon rundt og diskusjon om inkluderende opplæring sett fra de relevante aktørenes forskjellige standpunkter.

Konferansens sentrale problemstillinger omfattet: hvordan håndterer vi forskjeller, hvordan støtter vi elever, lærere og familier, hvordan drar vi nytte av forskjellene innen utdanning, hvordan implementerer vi de riktige tiltakene, hvordan investerer vi på best mulig måte.

EA satte søkelyset på fem viktige budskap som ble grundig drøftet og som fører til videre vurderinger og handlinger.

Deltakerne kom med en rekke vurderinger og forslag til tiltak knyttet til nøkkelbudskapene:

- *Så tidlig som mulig*: alle barn har rett til å få den nødvendige støtte så snart som mulig, og når det er nødvendig. Dette innebærer koordinering og samarbeid mellom tjenester, ledet av en av de aktuelle tjenestene. Aktørene må bygge opp et godt kommunikasjonsnettverk seg imellom og være i stand til å forstå hverandre og utveksle informasjon. Foreldre er nøkkelaktører.
- *Inkluderende opplæring er til nytte for alle*: inkludert opplæring tar sikte på å gi kvalitet i utdanningen for alle elever. For å oppnå en inkluderende skole, er det nødvendig med støtte fra hele samfunnet: fra beslutningstakere til sluttbrukere (elevene og familiene deres). Samarbeid er nødvendig på alle nivåer, og alle aktører trenger en visjon om langsiktige resultater – hvilken type ungdom skolen og samfunnet vil «produsere». Det er nødvendig med endringer i terminologi, holdninger og verdier som reflekterer en ytterligere verdi av mangfold og likeverdig deltakelse.
- *Høyt kvalifiserte fagpersoner*: For at lærere og andre fagpersoner skal være forberedt til inkludering, er det nødvendig med endringer som trengs i alle opplæringsaspekt – treningsprogram, daglige praksis, rekruttering, økonomi, osv. Neste generasjon lærere og fagpersoner må være forberedt på å være lærere/trenere for alle elever; de må læres opp, ikke bare med tanke på kompetanse, men også på etiske verdier.
- *Støttesystemer og finansieringsmekanismer*: De beste indikatorene for finansiering er ikke de økonomiske, men de som framkommer ved å måle effektivitet og prestasjon. Det er avgjørende å vurdere resultatene og sette dem i forbindelse med innsatsen. Dette innebærer oppfølging og måling av systemenes effektivitet for å kunne styre økonomiske midler mot tilnærminger man lykkes med. Incentivstrukturer bør sikre at ytterligere



økonomisk støtte er tilgjengelig hvis elevene plasseres i inkluderende miljøer og at det legges mer vekt på resultater (ikke bare akademiske resultater).

- *Pålitelige data*: innsamling av meningsfylte kvalitetsdata krever en systemtilnærming som omfatter elev, plassering, lærer og ressursproblemer. Data tilknyttet plassering av eleven er et nyttig og nødvendig utgangspunkt, men det må suppleres med tydelige opplysninger om systemresultater og virkninger. Data om elevresultater – innvirkningen av inkluderende opplæring – er mye vanskeligere å samle inn og mangler ofte i landenes datainnsamling.

De viktigste som kom fram i diskusjonene kan oppsummeres som følger: Planlegging og gjennomføring av inkluderende opplæring er en prosess som angår hele utdanningssystemet og alle elever; likeverdighet og kvalitet hører sammen; inkluderende opplæring må ses som et utviklende konsept hvor problemstillinger knyttet til mangfold og demokrati stadig blir viktigere.



SÅ TIDLIG SOM MULIG

Innledning

«Så tidlig som mulig» betyr først og fremst å gripe inn så tidlig som mulig i et barns liv. Det dekker også mange andre relevante områder som: gripe inn så snart behovet oppdages; foreta en tidlig vurdering; gi nødvendig støtte så tidlig som mulig samt forberede og planlegge overgangsfaser fra én opplæringsfase til den neste og deretter til sysselsetting.

Selv om EAs ulike prosjekter ikke har analysert reduksjonen av frafallet i skolen, skyldes reduksjonen av frafallet god politikk og praksis med hensyn til tidlig avdekking samt tidlig og effektiv støtte.

Tidlig intervensjon

Under høringen i Europaparlamentet, organisert av EA i 2011, framla unge mennesker følgende punkter: «Inkludering begynner i barnehagen» (EA, 2012a, s. 14); «Mangfold er positivt; derfor er det viktig å sette igang med å danne grunnlaget for et samarbeid med barna som kan skape en bedre generasjon» (ibid., s. 29).

Innenfor rammeverket til EAs rapport fra 2010, *Tidlig intervensjon i førskolealder – Fremgang og utvikling 2005–2010*, defineres tidlig intervensjon i førskolealder som:

tjenester og ytelser for svært unge barn og deres familier, som tilbys på forespørsel på et bestemt tidspunkt i barnets liv. Dette er alle tiltak som iverksettes når et barn trenger spesiell støtte til å: Sikre og styrke sin personlige utvikling; styrke familiens kompetanse, og fremme sosial inkludering av familien og barnet (EA, 2010, s. 7).

Forskjellige elementer ble vurdert som relevante for TIF, men det er spesielt ett som må framheves: tilgjengelighet. Det innebærer følgende:

Et felles mål med TIF er at alle barn og familier med behov for støtte skal få det så tidlig som mulig. Dette er en generell prioritet i alle land for å viske ut regionale forskjeller med hensyn til tilgjengelighet av ressurser og for å sikre at barn og familier som søker om støtte kan få samme kvalitet på tjenestene (ibid., s. 7–8).

Temaet om tidlig intervensjon ble også tatt opp innenfor rammeverket til prosjektet *Flerkulturelt mangfold og spesialundervisning*:

Lærere og også fagpersoner fra et støttesenter la fram klare prioriteringer. Disse omfattet: høy prioritet til tidlig intervensjon samt viktigheten av og behovet for å samarbeide med foreldrene [blant andre] (EA, 2009a, s. 55).



Tidlig avdekking og vurdering

EAs rapport, *Vurdering i inkluderende miljøer: Nøkkelprinsippene for politikk og praksis* beskriver dette viktige aspektet på en omfattende måte. I beskrivelsen står det:

Den første vurderingen av elever som antas å ha SEN [behov for spesialundervisning] kan ha to mulige formål:

- *Identifisering knyttet til en offisiell beslutning om å «gjenkjenne» en elevs behov for undervisning som krever ekstra ressurser for å kunne gjennomføres,*
- *Opplysende opplæringsprogrammer hvor vurderingen først og fremst tar for seg elevens styrker og svakheter på forskjellige områder innen opplæringen. Slik informasjon brukes ofte formativt – kanskje som utgangspunkt for Individuelle Opplæringsplaner (IOP) eller andre målsettende tilnæringsmåter – istedenfor én baseline vurdering (Watkins, 2007, p. 22).*

«Tverrfaglige vurderingsgrupper foretar en tidlig identifisering av ordinære klasseromslærere, foreldre og elever som deltar i vurderingsprosessen» (ibid., s. 38).

Viktigheten av tidlig vurdering, etterfulgt av tidlig intervensjon ble framhevet i EAs rapport *Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring* (2009a), samt i funnene i EAs rapport *Kartlegging av implementering av politikk og retningslinjer for inkluderende opplæring (MIPIE)* rapport (2011a).

Tidlig støtte

De fleste av EAs rapporter henviser til viktigheten og nytten av tidlig støtte.

Prosjektet *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis* uthever at:

Kriteriene som bør brukes ved tilbud om deltids spesialstøtte til elever, er at de bør være: (1) så tidlige som mulig, (2) så fleksible som mulig (hvis en tilnæringsmåte ikke virker, velg en annen), (3) så «lette» som mulige (uten negative bivirkninger), (4) så nær som mulig (og er derfor å foretrekke i ordinære klasser og på den ordinære skolen) og (5) så kort som mulig (EA, 2003, p. 16).

I rapporten *Europeisk lærerutdanning for inkludering – utfordringer og muligheter*, heter det:

Investering i opplæring i tidlige barneår og et økende inkluderende opplæringssystem vil medføre en mer effektiv ressursbruk enn kortsiktige initiativer ment å «tette åpninger» eller støtte visse marginaliserte grupper (EA, 2011b, p. 77).



Planlegge overgang

Ulike EA-prosjekter har fokusert på behovet for en tidlig plan for å gå fra et opplæringstrinn til det neste, samt fra opplæring til arbeid (2002a, 2002b, 2006 og 2013).

Rapporten *Overgang fra skole til arbeid. Nøkkelprinsipper og anbefalinger for beslutningstakere* framhever at landene må «sikre utviklingen av overgangsplaner tidlig nok i en elevs skolegang, ikke bare ved endt obligatorisk skolegang» (EA, 2002a, s. 5).

Innenfor rammeverket til EAs arbeid på dette området, *Individuelle planer for overgang*:

kommer det fram at overgang til arbeid er del av en lang og sammensatt prosess, som angår alle faser i en persons liv, og som må håndteres på aller beste måte. «Et godt liv for alle» og «En god jobb for alle» er de endelige målene for en vellykket samlet overgangsprosess. Typen av bestemmelser eller organisering av skoler eller opplæringsenheter skal ikke hindre gjennomføringen av en slik prosess (EA, 2006, p. 8).

Det viktigste målet med tidlig intervensjon er å kunne tilby meningsfylte og positive aktiviteter for å fremme utviklingen i tidlige barneår, familiedeltakelsen, livskvaliteten, sosial inkludering, og samfunnsmessig berikelse. Det er viktig å huske på at støttetjenester er avgjørende for noen, men også nyttige for alle. Alle barn har rett til å motta støtte når de har behov for det. Dette krever en koordinert tilnæringsmåte på tvers av sektorene og blant alle aktørene.



ALLE HAR NYTTE AV INKLUDERENDE OPPLÆRING

Innledning

I hele Europa og på et bredt internasjonalt nivå er det en økende bevisstgjøring om at det haster med å få i gang inkluderende politikk, retningslinjer, og praksis. I *Konklusjonene fra Rådet for Den europeiske union om den sosiale dimensjonen om opplæring og trening* heter det: «Ved å legge de nødvendige forholdene til rette for en vellykket inkludering av elever med spesielle behov i ordinære omgivelser, vil alle elever ha nytte av det (Europarådet, 2010, p. 5).

Europakommisjonens Green Paper on Migration and Mobility understreker at:

Skolene må ha en ledende rolle med hensyn til å skape et inkluderende samfunn, siden de representerer den viktigste mulighetene unge har til å flytte på seg og bli kjent og å respektere hverandre ... lingvistisk og kulturelt mangfold kan tilføre skolene en uvurderlig ressurs (EU-kommisjonen 2008, s. 1).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009) angir tydelig at inkluderende opplæring er et spørsmål om likeverdighet og er derfor et spørsmål om kvalitet som omfatter alle elever. Det framheves tre kjennetegn til inkluderende opplæring: inkludering og kvalitet er gjensidige, tilgang og kvalitet er knyttet til hverandre, og kvalitet og likeverdighet er sentralt for å kunne sikre inkluderende opplæring.

Et større antall av EAs prosjekter har også fokusert på denne problemstillingen. Rapporten fra EAs konferanse (EA, 2012c) *Bedre skoleprestasjoner for alle elever (RA4AL)* understreker at problemene omkring definisjonen av inkludering blir stadig viktigere, men at det synes å være økende enighet om behovet for en rettighetsbasert tilnærming å utvikle større likeverd og sosial rettferdighet, og for å støtte utviklingen av et ikke-diskriminerende samfunn. Debatten om inkludering har derfor utviklet seg fra å fokusere på å flytte på barn med behov for spesialundervisning i ordinære skoler til å ta for seg opplæring av høy kvalitet – og påfølgende fordeler – for alle elever.

Etter hvert som flere land bruker en bredere definisjon av inkluderende opplæring, er mangfoldet anerkjent som «naturlig» i en hvilken som helst gruppe elever og inkluderende opplæring kan ses som et middel til å øke prestasjonene gjennom tilstedeværelse (tilgang til opplæring), deltakelse (kvaliteten på opplæringsprosessen) og prestasjon (læringsprosesser og utfall) av **alle** elever.

EAs arbeid med *Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring* (EA, 2009b) forsterker hvor viktig det er med elevsentrert / tilrettelagt læring,



lærervurdering som støtter læring, og samarbeid med foreldre og familie – det er dette som er nøkkelen til å forbedre kvaliteten på utdanning for alle elever.

Inkluderende opplæring som en tilnæringsmåte for å heve prestasjonen til samtlige elever

Wilkinson og Pickett bemerker at «større likeverdighet samt forbedring av hele befolkningens velvære er også nøkkelen til nasjonale standarder for prestasjon» (2010, s. 29). De understreker at:

Dersom et land ønsker høyere gjennomsnittsnivå for skolebarnas skoleprestasjoner, må det vurdere de underliggende ulikhetene som skaper en brattere sosial gradient i skoleprestasjoner (ibid., s. 30).

Ved å utfordre ideen om det kan ha negativ innvirkning på høye prestasjoner dersom man tar med alle elever, viser Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2011) at forbedring av de studentene som gjør det dårligst ikke går på bekostning av de som har høye prestasjoner. Funnene i UNESCO-rapporten *Learning Divides* (Willms, 2006) påviser også at sterke skoleprestasjoner og likeverdighet kan gå hånd i hånd, og at land med de høyeste prestasjonsnivåene har en tendens til å lykkes med å heve nivået til alle elevene (EA, 2012d).

I henhold til EAs RA4AL-rapport,

fant Farrell og kolleger (2007) belegg til å kunne fastslå at plassering av elever med spesialundervisning i ordinære skoler ikke har større negative følger for barnas akademiske ytelse, oppførsel og holdninger. En systematisk gjennomgang av litteraturen som ble bestilt av Evidence for Policy and Practice Initiative (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) viste også at det generelt sett ikke er noen bivirkninger hos elever uten spesialundervisning når elever med spesialundervisning inkluderes i ordinære skoler (EA, 2012d, p. 8).

Flere undersøkelser viser fordelene ved inkludering for elever uten funksjonshemninger. Disse omfatter:

større forståelse og aksept av individuelle forskjeller og mangfold, respekt for andre mennesker, forberedelse til voksenlivet i et inkluderende samfunn, og muligheter til å mestre aktiviteter ved å praktisere og undervise andre. Slike fordeler er også dokumentert i nyere forskning, for eksempel Bennett og Gallagher (2012) (EA, 2012d, s. 8).

Den positive virkningen av inkluderende plasseringer av elever med funksjonshemninger bekreftes ved forskning av MacArthur et al. (2005) og de Graaf et al. (2011) Dette omfatter forbedrede sosiale forhold og nettverk, rollemodeller («peers»), økte prestasjoner og forventninger, økt samarbeid



mellom skolens ansatte og forbedret integrering av familiene i skolesamfunnet (EA, 2012d, s. 8).

Ytterligere fordeler kan omfatte tilgang til et bredere pensum og anerkjennelse og godkjenning av prestasjoner.

Det bør vurderes å bedre organiseringen av «mellomrom» for læring, på denne måten gi elevene flere muligheter til å finne ut at de har talenter på en rekke områder utover faglig læring (ibid., s. 25).

Forskning fra Chapman et al. (2011) fokuserte spesielt på:

at lederskap som fremmer prestasjoner blant elever med spesialundervisning/funksjonshemming kan, under riktige organisasjonsforhold, stimulere til samarbeidsordninger og innovative måter for opplæring av grupper som er vanskelige å nå (EA 2012d, s. 21).

«Det som er bra for elever med spesialundervisninger er bra for samtlige elever»

Denne erklæringen i EAs publikasjon *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis* (EA, 2003, s. 33) har siden den gang stadig blitt gjentatt i EAs arbeid

For eksempel framhevet den samme studien at:

peer-veiledning eller samarbeidsorientert læring er effektiv både for kognitive og affektive (sosialt og emosjonelt) områder for elevers læring og utvikling. Elever som hjelper hverandre, spesielt innenfor et system av fleksible og riktig sammensatte elevgrupperinger, nyter godt av å lære sammen (ibid., s. 23).

I EAs arbeid med inkluderende praksis i videregående skoler i 2005 ble det understreket at:

Alle studenter –, inkludert studenter med spesialundervisning –, forbedret læringen med systematisk oppfølging/overvåking, vurdering, planlegging og evaluering av arbeidet (EA, 2005, s. 8).

Og at:

Samtlige studenter nyter godt av samarbeidsorientert læring: studenten som forklarer til andre studenter husker informasjonen bedre og lenger, og behovene til studentene som får opplæring er bedre ivaretatt av en medstudent som har bare et litt høyere nivå av forståelse enn hans eller hennes eget nivå (ibid., s. 18–19).

I RA4AL-rapporten heter det at:

Et system som hjelper elevene videre mot felles mål, men på forskjellige måter og ved hjelp av ulike læringsmetoder og vurdering, bør være mer inkluderende og øke prestasjonen til alle elever (EA, 2012d, s. 25).



EAs arbeid med *Vurdering i inkluderende miljøer* uthever også behovet for å involvere alle elever og foreldre/familier i både lærings- og vurderingsprosessen (Watkins, 2007).

Den samme rapporten påpeker at differensieringsprosessen må vurderes nøye. Selv om den også kan være forbundet med individualisering og tilretteleggelse, og sett på som en måte for å møte mer spesifikke individuelle behov eller gruppebehov, forblir det ofte lærersentrert framfor elevorientert. Tilretteleggelse må ta utgangspunkt i behovene og interessene til alle elever.

I EAs nyere prosjekt *i-access*, bemerkes det at nytten av tekniske hjelpemidler eller «hjelpeteknologi» ofte er nyttig for et stort utvalg brukere. «Tilgjengelighet er gunstig for brukere med funksjonshemming og/eller behov for spesialundervisning og kan ofte være nyttig for alle brukere» (EA, 2012e, s. 22).

Synspunktene til unge mennesker med og uten funksjonshemming ble presentert i publikasjonen *Unge synspunkt om inkluderende opplæring*, og gir en klar oppsummering av fordelene ved inkluderende opplæring for alle elever. Se en yngre elev sa: «Inkluderende opplæring er for alle barn.» Ordinære skoler bør ligge nær hjemmene deres. Dette gjør det lettere å møte personer i nabolaget (EA, 2012a, s. 11). Andre la til: «Studenter med og uten spesielle behov kan lære av hverandre og utveksle kunnskap», «Det er bra for oss – det er bra for dem.» Det er viktig å gjenkjenne fordelene til alle elevene i klassen, og «Inkluderende opplæring» hjelper ordinære barn med å bli mer tolerante, med et åpnere sinn» (ibid., s. 22).

Overvåking av fremgang

Siden inkluderende opplæring har utvidet seg til å omfatte kvalitet i utdanning for alle elever, må man finne nye måter å overvåke fremgang på. I EAs arbeid med indikatorer og i *MIPIE*-rapporten (2011a) foreslås det at datainnsamling på skolenivå burde vurdere faktorer som påvirker kvaliteten på skolens adgangsstrategier. For eksempel: ikke-diskriminerende adgangsregler og retningslinjer; politikk og strategier for å støtte elevene ved å dekke behovene deres; et klart reglement mot mobbing; implementering av eksisterende regler for god praksis på inkluderende opplæring; treningsøker for ansatte om adgangsspørsmål og om å skape et skolemiljø man føler seg velkommen til; arbeide med respekt og i samarbeid med elever og familier; strategier for å hjelpe elever og familier til å delta aktivt i skolesamfunnet og i klasserommene; og tilgjengeligheten av informasjon, rådgivning og råd om strategier og hvordan disse virker på elevene.

Konklusjonen er at debatten om mer omfattende inkludering nå ser ut til å gi høy kvalitet i utdanning – og fordeler – for alle elever. Sterke prestasjoner på skolen og likeverdighet kan gå hånd i hånd.



Utdanningssystemet er sammensatt og fragmentert og mangler i dag sammenhengende tenking om inkluderende opplæring. Generelt finnes det lite støtte for rektorer og ledere som prøver å endre isolerte situasjoner. Mangfoldet øker i hele systemet, men gamle tradisjoner gjør det vanskelig å endre situasjonen. Skolene må utvikle potensialet sitt gjennom bevisstgjøring av kontekst, overensstemmelse (mellom lovgivning og politikk/praksis), konseptuell klarhet og sammenhengende støtte – for alle aktører – som får skolene til å være proaktive framfor reaktive. Ved å lære å kjenne alle elevene og gripe inn på et tidlig tidspunkt vil skolene kunne utvikle kvalitetsstøtte som del av vanlig undervisning til alle elever.



HØYT KVALIFISERTE FAGPERSONER

Innledning

«Høyt kvalifiserte fagpersoners» bekymringer for vanlig utdanning og etterutdanning, lærernes verdier og kompetanse, effektive tilnærminger til rekruttering, og holdninger, samt nettverksbygging og koordinering av alle fagpersoner.

Unge mennesker som deltok på EU-parlamentets høring organisert av EA i 2011, rettet oppmerksomheten mot:

Utgangspunktet for inkluderende opplæring er lærerens bevisstgjøring og opplæring ... Lærerne må være klar over hva alle trenger, og gi muligheten til å lykkes med å nå målene. Vi har alle våre talenter – sammen lager vi et bedre arbeidsfellesskap (EA, 2012a, s. 12).

Grunnutdanning og etterutdanning

Hensiktsmessig grunnutdanning og etterutdanning av lærere og andre fagpersoner betraktes som en nøkkelfaktor for vellykket inkluderende praksis. EAs rapport *Nøkkelp prinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring: Anbefalinger for praksis* fremhever at:

Alle lærere må utvikle ferdigheter som trengs for å imøtekomme alle elevers ulike behov. I lærerutdanningen og i etterutdanningen må lærerne tilegne seg ferdighetene og kunnskapen som gir dem trygghet til å være en effektiv lærer for elever med ulike behov (EA, 2011c, s. 15).

EAs rapport *Lærerutdanning for inkludering i Europa – Utfordringer og muligheter* viser til strukturen på grunnutdanningen av lærere. I denne står det:

En av nøkkelprioritetene ved lærerutdanning ... inkludert behov for å gå gjennom strukturen for å forberede vanlig lærerutdanning for inkludering og for å fusjonere opplæringen av ordinære lærere og spesiallærere. Lærernes stadig endrede rolle bekreftes mer og mer, og framhever behovet for betydelige endringer i lærernes roller og ansvarsområder som fagpersoner (EA, 2011b, s. 18).

Videre påpeker rapporten at:

Lærerutdannede er nøkkelpersoner som sørger for en lærerstab av høy kvalitet; men mange europeiske land har ingen uttrykkelig politikk for kompetansen de bør yte eller hvordan de skal bli valgt til utdanning (ibid., s. 63).



Profilen til inkluderende lærere og andre fagpersoner

Innenfor EAs rammeverk *Lærerutdanning for inkludering* ble prosjektet: *Profilen til inkluderende lærere* (EA, 2012b) utviklet som en veiledning for utforming og gjennomføring av programmer i grunnutdanningen (ITE) for alle lærere. Prosjektet identifiserer et rammeverk av kjerneverdier og kompetanseområder som gjelder ethvert ITE-program som forbereder alle lærere til å arbeide med inkluderende opplæring, og vurderer alle former for mangfold.

Rammeverkets kjerneverdier og kompetanseområder omfatter:

Verdsette mangfoldet blant elever – mangfold blant elever vurderes som en ressurs og en styrke for opplæring. Kompetanseområdene til denne kjerneverdien er knyttet til: *Forestillinger om inkluderende opplæring; lærerens synspunkt på elevforskjeller.*

Støtte alle elever – lærerne har høye forventninger til alle elevers prestasjoner. Kompetanseområdene til denne kjerneverdien er knyttet til: *å fremme den faglige, praktiske, sosiale og emosjonelle læring hos alle elever; effektive undervisningsmetoder i heterogene klasser.*

Arbeide med andre – samarbeid og laginnsats er viktige tilnæringsmåter for alle lærere. Kompetanseområdene til denne kjerneverdien er knyttet til: *Arbeide med foreldre og familier; arbeide med en rekke andre fagpersoner innen undervisning.*


Personlig faglig utvikling – undervisning er en læreaktivet, og lærerne er ansvarlige for deres livslange læring. Kompetanseområdene til denne kjerneverdien er knyttet til: *Lærere er kritisk reflekterende; grunnutdanning av lærere som et grunnlag for pågående profesjonell læring og utvikling (ibid., s. 7).*

Tilnæringsmåter til rekruttering

Effektive tilnæringer til rekruttering og lavere utskiftningsrate blant lærere og andre fagpersoner oppgis som viktige faktorer i en rekke av EAs prosjekter. I EAs rapport *Europeisk lærerutdanning for inkludering i Europa – Utfordringer og muligheter*, heter det:

Effektive metoder for å bedre rekrutteringen av lærerkandidater og redusere utskiftningsraten bør sees i sammenheng med hvordan man kan øke antall lærere med forskjellig bakgrunn, også de med nedsatt funksjonsevne (EA, 2011b, s. 71).

Prosjektrapporten peker på at:



Et fåtall land gjennomfører tester som avgjør tilgang til læreryrket, men nyere forskning fra Menter og kolleger (2010) legger fram bevis for at det finnes flere dimensjoner av effektiv undervisning som ikke kan påvises å være pålitelige i tester av akademiske evner. Denne konklusjonen støttes av prosjektet for litteraturgjennomgang og landrapporter, i og med at begge framhever betydningen av holdninger, verdier og overbevisninger, samt kunnskap og ferdigheter i å utvikle inkluderende praksis. Disse, sammen med aspekter som støtter utviklingen av nødvendige kompetanse, er vanskelig å fastslå selv gjennom intervjuer, og videre forskning på metoder for å velge ut lærerkandidater er påkrevet (EA, 2011b, s. 19–20).

Positive holdninger

Positive holdninger hos lærere og andre fagpersoner ansees som et nøkkelement for inkluderende opplæring i de fleste av EAs prosjekter. EAs rapport *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis* påpeker at:

Inkludering avhenger selvfølgelig i stor grad av lærernes holdninger til elever med spesialundervisning, av deres syn på forskjeller i klasserommene samt viljen til å forholde seg effektiv til disse forskjellene. Vanligvis har lærernes holdninger blitt framlagt som en avgjørende faktor for mer inkluderende skoler (EA, 2003, s. 12).

På tilsvarende måte framhever EAs rapport *Nøkkelpinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring – Anbefalinger for praksis* betydningen av positive holdninger. I denne står det:

Alle lærere bør ha positive holdninger til samtlige elever og et ønske om samarbeid med kolleger. Alle lærere bør betrakte mangfold som en styrke og en stimulus for egen videre læring (EA, 2011c, s. 14).

EAs utgivelse, *Vurdering i inkluderende miljøer: Viktige temaer i politikk og praksis* angir at:

Holdningene til en ordinær klasselærer med hensyn til inkludering, vurdering og dermed også inkluderende vurdering er avgjørende. Positive holdninger kan utvikles ved å sørge for riktig opplæring, støtte, ressurser og praktiske erfaringer med vellykket inkludering. Lærerne krever tilgang til mulighetene for slike erfaringer, for å kunne utvikle nødvendige positive holdninger (Watkins, 2007, s. 51).

Nettverksbygging og koordinering

Alle EAs rapporter viser til samarbeidets effektive rolle og koordinering av fagpersoner og nettverksbygging med tverrfaglige samfunnstjenester. Et



bemerkelsesverdig eksempel er EA-rapporten *Lærerutdanning for inkludering: Profilen til inkluderende lærere (TE4I)*, som fremhever at:

Gjennomføringen av inkluderende opplæring skal sees på som en felles oppgave, med forskjellige aktører som alle har roller og ansvar som skal oppfylles. Støtten klasselærere trenger for å oppfylle rollene sine omfatter tilgang til strukturer som letter kommunikasjon og gruppearbeid mellom en rekke ulike fagpersoner (inkludert de som arbeider på universiteter og høyskoler), samt pågående faglige utviklingsmuligheter (EA, 2012b, s. 23).

I EAs utgivelse *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis i ungdomsskole og videregående opplæring*, fremheves problemene med samarbeidsorientert opplæring og felles problemløsning som nøkkelfaktorer for effektiv inkluderende praksis. I prosjektet heter det at: «Lærerne trenger støtte for å kunne samarbeide med og støtte seg til en rekke kolleger på skolen samt fagpersoner utenfra» (EA 2005, s. 6).

Avslutningsvis:

Inkluderende opplæring omfatter en systemisk endring i opplæringen av lærere og andre fagpersoner, ikke bare med hensyn til kompetanse, men også etiske verdier.

De viktigste aspektene knyttet til høyt kvalifiserte fagpersoner kan oppsummeres med en rekke indikatorer for lovgivning for inkluderende opplæring som er utviklet og presentert i EAs prosjekt *Utvikling av et sett indikatorer – for inkluderende opplæring i Europa*:

Program for grunnutdanning og etterutdanning av lærere inkluderer spesialundervisning eller spørsmål knyttet til inkludering.

Lærere og andre ansatte får støtte til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til inkludering slik at de alle er forberedt på å møte elevers og studenters behov i ordinær opplæring.

Kurs og muligheter for faglig utvikling for å styrke lærernes pedagogiske ferdigheter er tilgjengelige.

Lærere planlegger, underviser og vurderer sammen.

Det er satt av egne ressurser til tilpasset faglig utvikling knyttet til oppfylling av behov i inkluderende opplæring (Kyriazopoulou and Weber, 2009, s. 28).



STØTTESYSTEMER OG FINANSIERINGSORDNINGER

Innledning

I november 2011 arrangerte EA en høring i Europaparlamentet i Brussel. Her deltok 88 unge mennesker, både med og uten behov for spesialundervisning og/eller med funksjonshemming fra ungdomstrinnet, videregående opplæring og yrkesopplæring i diskusjonen om hva inkluderende opplæring betyr for dem. Noen av resultatene er direkte knyttet til å sørge for anskaffelser og finansiering: «Inkluderende opplæring krever ekstra ressurser som tid og penger, men alle elevene må få den opplæringen de ønsker» (EA, 2012a s. 13).

Fysisk tilgang til bygninger er viktig (heis, automatiske dører, brytere som er enkle å bruke, osv.). Det er behov for mer tid på prøver. Det trengs interne støttesystemer for elever med funksjonshemminger (ibid., s. 27).

Støtte fra andre utenfor skolen som kan fungere som mellompersoner for studenter med behov for spesialundervisning er bra. Vi hadde lærere som ikke ville samarbeide for å få inkluderende opplæring til å fungere for meg og andre. Lærerne må akseptere alle i klassen (ibid., s. 20).

Statlige nedskjæringer påvirker allerede en del støtteordninger – for eksempel mister støttepersonell jobben. Pengene går til skolene, men det fungerer ikke bra fordi «vanlige» lærere da må gi støtten, og de vet ikke hvordan de skal gjøre det (ibid., s. 27).

Det hevdes ofte at inkluderende opplæring er dyrt, men når vi prøver å spare, ender vi ofte opp med å betale mer for å løse problemer. ... Selv om et land ikke har mange ressurser, må inkluderende opplæring gjennomføres på best mulig måte. Inkluderende opplæring er en investering, vi må investere i mennesker, de er den eneste ressursen (ibid., s. 24).

Støttesystemer og finansieringsordninger

Støttesystemer og finansieringsordninger omfatter alle læringsnivåer og omfatter dermed en rekke forskjellige emner. Dessuten vil det være utilstrekkelig å bare ta hensyn til opplæringssektoren:

Barn og unge kommer ikke til å tilegne seg læring på en god måte hvis ikke deres grunnleggende helsemessige, sosiale og emosjonelle behov dekkes. Familien og lokalmiljøet kan derfor ha behov for støtte, og tjenester som helse- og sosialtjenester må samarbeide og bruke en helhetlig tilnæringsmåte (EA, 2011c, s. 17–18).

Det hersker bred bevissthet om at politikk og retningslinjer er svært viktige faktorer for langsiktig utvikling av inkluderende opplæringsystemer. Dette temaet ble tatt



opp allerede i 1999 i EAs arbeid med rapporten *Finansiering av behov for spesialundervisning*, hvor det gikk fram at:

Vurderings- og overvåkingsprosedyrene i landene bør også forbedres innenfor rammeverket for spesialopplæring. For det første er det viktig å sikre og stimulere effektiv bruk av offentlige midler. For det andre er det nødvendig å vise kundene i utdanningssystemene (elever med behov for spesialundervisning og deres foresatte) at opplæring i ordinære omgivelser (inkludert alle ekstra fasiliteter og støtte) er av tilstrekkelig høy kvalitet (EA, 1999, s. 158).

Både finansiering og støtte er blitt omtalt i flere av EA-prosjekter. Følgende uttalelser og resultater kastet lys over disse to problemstillingene fra forskjellige perspektiver i diverse prosjekter gjennomført av EA.

Tidlig intervensjon i førskolealder (TFI)

«Den vanlige tendensen i Europa er at TFI-tjenestene plasseres og leveres så nær barnet og familien som mulig» (EA, 2010, s. 17), dvs. i kommunen.

Tilbud og tjenester innen tidlig intervensjon bør nå alle familier og små barn med behov for støtte uavhengig av hvilken sosioøkonomisk bakgrunn de har. Det innebærer at offentlige midler skal dekke alle kostnader forbundet med tidlig intervensjon i førskolealder, via offentlige instanser, private og ideelle organisasjoner osv. som oppfyller nasjonale kvalitetsstandarder (ibid., s. 21–22).

Offentlig finansiering av tjenester og tilbud innen tidlig intervensjon i førskolealder kommer vanligvis fra sentrale myndigheter og/eller føderale/regionale myndigheter og/eller lokale myndigheter. I de fleste tilfellene kommer finansieringen fra en kombinasjon av de tre administrasjonsnivåene som er nevnt ovenfor, sykeforsikringsordninger og pengeinnsamling utført av ideelle organisasjoner (ibid., s. 22).

Anbefalinger for å forbedre koordineringen av tjenester og tilbud innen tidlig intervensjon omfatter blant annet:

Tidlig intervensjon er et tverretatlig arbeidsområde, men i hvert enkelt tilfelle er det et tverrfaglig arbeidsområde. Beslutningstakere må anerkjenne dette ved å sikre at retningslinjer utarbeides i fellesskap av helse-, utdannings- og sosialdepartementet. Når det publiseres retningslinjer for regionale og lokale tjenester, bør disse være påført logoen til mer enn ett departement. Bare på den måten kan integrert samarbeid fremmes på regionalt og lokalt nivå (ibid., s. 42).



Inkluderende opplæring og klasseromspraksis

Selv om det finnes ulike modeller for håndtering av forskjeller i klasserom, er det viktig å forstå at dette ikke bare er en følge av lærerfaktorer. Det skyldes også måten skolene organiserer opplæringen på og andre eksterne faktorer.

Denne uttalelsen er å finne i EAs rapport om *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis* (EA, 2003, s. 8).

Det å ta seg av elever med behov for SEN, er selvsagt ikke bare et spørsmål om å ha de nødvendige ressursene på klasseromsnivå. Organisasjonsstrukturen på skolenivå er også med på å bestemme mengde og type ressurser lærerne kan bruke på å undervise elever med særskilte behov (ibid., s. 14).

Ressursbruken i skolene skal organiseres på en fleksibel måte ... skolene bør ha en stor grad av frihet til å bruke økonomiske ressurser slik de selv ønsker det og mener er riktig. Byråkrati bør unngås så langt som mulig, og også elever uten eller med mindre alvorlige særskilte behov bør kunne tjene på ressurser i klassene eller skolene, hvis det er nødvendig eller ønsket av læreren (ibid., s. 16).

«Finansieringsordninger og motivasjonen som ligger i disse ordningene, spiller en avgjørende rolle» (ibid., s. 17).

En såkalt gjennomstrømningsmodell på regionalt (kommune-) nivå ser ut til å være det mest vellykkede finansieringsalternativet I en slik modell blir budsjetter beregnet på særskilte opplæringsbehov, delegert fra sentralt nivå til regionale institusjoner (kommuner, distrikter, skolegrupperinger). På regionalt nivå tas det beslutning om hvordan pengene skal brukes og hvilke elever som skal få tilbud om spesialtjenester ... Det er derfor sannsynlig at en desentralisert modell er mye mer kostnadsbesparende og gir mindre rom for uønskede former for strategisk atferd. De aktuelle sentrale myndighetene må uansett angi klart hvilke mål som skal oppnås (ibid., s. 18).

Fag- og yrkesopplæring (VET)

Implementering av VET-programmer krever langsiktig planlegging i utdanningssektoren og samarbeid med samarbeidspartnere.

Det fokuseres på å opprette et tettere kontaktnett ... for å utvikle lærerplanen for yrkesprogrammer og samordne tilnæringsmåter for utdanning og innhold med ferdighetene som er nødvendige i arbeidslivet ... organisere og vurdere kompetanse, samarbeide for å fastsette innholdet for nye kvalifikasjoner, standarder og læreplaner og tilpasse VET-programmene til de økonomiske krav (EA, 2014, s. 23).



Elever med behov for spesialundervisning må få individuell spesialundervisning (dvs. tekniske hjelpemidler, tegnspråktolk, spesielt opplæringsmateriell, skisser eller andre former for praktisk assistanse), som bidrar til en tilgjengelig læreplan (ibid., s. 15).

Det er de regionale nivåene (dvs. fylke og kommuner) som er nøkkelaktører for å sette opplæringsmål som møter behovene på arbeidsmarkedet. Regionale rådgivningsgrupper spiller en aktiv rolle i arbeidet med opplæringsprogrammets struktur i samsvar med regionalt ansvar og i samarbeid med sosiale samarbeidspartnere. De spiller en viktig rolle ved å gi elevene fleksibilitet på veien videre.

VET-institusjoner drives av forskjellige sentre i de europeiske land, som lokale myndigheter, ikke-statlige organisasjoner, privat sektor, osv. I de europeiske landene som ble analysert, var det først og fremst statlige enheter og regjeringensenheter som var hovedansvarlige for finansieringen på regionalt eller kommunalt nivå. I de fleste land er finansieringskriteriene forskjellige, avhengig av type eierskap (offentlig/privat). Andre tiltak for å fremme arbeidsforhold blant elever med behov for spesialundervisning, er å betale for støttede arbeidsforhold, gi fritak fra pensjonsutbetaling og anerkjennelse for å overstige kvoten, yte finansiell støtte til ansatte med funksjonshemming som etablerer seg som entreprenører, redusere trygdekostnadene og gi skattereduksjon ved ansettelse av unge elever med behov for spesialundervisning eller årlige anerkjennelser for god praksis. Det finnes også ordninger som tillater elevene å gå inn i arbeidslivet og samtidig beholde en andel av den opprinnelige trygdeutbetalingen (f.eks. uføretrygden) som ikke er gjenstand for beskatning eller sosialtrygd. Ansatte vil også kunne beholde «sekundære fordeler» (f.eks. drivstoffgodtgjørelse, medisinsk frikort) for en kort periode.

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)

Tilgjengelig IKT kan uten tvil tilrettelegge pedagogiske aktiviteter for en rekke elever med spesielle behov. Under Europaparlamentets høring i 2011 framhevet studenter med behov for spesialundervisning betydningen av IKT:

I vårt land er det en organisasjon som bidrar med spesielt materiell og IT. Skolen kan låne hjelpemidler fra organisasjonen, og studentene har også mulighet til å ta dem med hjem. Når de ikke trenger disse hjelpemidlene lenger, kan de brukes av andre studenter på samme eller andre skoler. Teknologiske hjelpemidler som støtte er en svært viktig faktor i dette arbeidet (EA, 2012a, s. 14).

Men:



Veien mot lik rett til utdanning gjennom støtte med tilgjengelig IKT overskygges av negative økonomiske utviklinger og understreker at overordnet europeisk og internasjonal politikk og retningslinjer må fortsette å være en stabil rettesnor på dette området (EA, 2013, s. 24).

I denne sammenhengen kan anskaffelser ansees som en finansieringsmekanisme dersom tilgjengelighet er en forutsetning. Tilgjengelighet bør være et bærende prinsipp for anskaffelse av alle varer og tjenester.

Tilgang til tilpasset IKT i ulike livslange læringsomgivelser – inkludert hjemmearbeid – krever ofte innspill fra fagpersoner fra ulike felt. ... Dette omfatter koordinering mellom enkeltpersoner, tjenester og ofte politikk og retningslinjer for ulike arbeidssektorer. Det innebærer også fleksible tilnæringsmåter til finansiering av IKT, med muligheter for beslutningstaking på lokalt nivå for utgifter til lokalt identifiserte behov (UNESCO Institutt for informasjonsteknologi i utdanningen og EA 2011, s. 88).

Avslutningsvis:

Det må tas hensyn til fire krav til finansieringssystemer for å sikre at disse systemene støtter de utdanningspolitiske målene fullt ut.

Politikk og retningslinjer for full finansiering av støtte til inkluderende opplæring. Dette omfatter utvikling av en finanspolitikk som skaper incentiver, snarere enn demotivasjon, for ytelse av inkluderingsplasseringer og tjenester. Mens det finnes en rekke alternative måter å betale for elever med behov for spesialundervisning, synes finansiering per capita å være den mest lovende.

Politikk og retningslinjer for finansiering baseres helt og alene på opplæringsbehovene. Individuelle støttebeløp per capita kan fastsettes ved kostnadsanalyser som viser de relative kostnadene for studenter med utvalgte spesielle forhold.

Politikk og retningslinjer for full finansiering forenkler fleksibel og effektiv respons på behovene. Snarere enn å finansiere eller tildele spesifikke ressurser, for eksempel forhåndsbestemt typer personell, utstyr eller anlegg, per capita finansiering tildeler økonomiske ressurser, fremme fleksibilitet i lokal bruk.

Politikk og retningslinjer for full finansiering fremmer støtte fra tilknyttede tjenester og nødvendig samarbeid mellom sektorer.

Generelt bør incentivstrukturer sørge for tilgang til økonomiske midler hvis et barn er plassert i et inkluderende miljø, og det er nødvendig med større vekt på (ikke bare akademisk) resultater.



PÅLITELIGE DATA

Innledning

FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (UNCRPD), samt European Disability Strategy 2010–2020 og strategiske mål for Education and Training 2020 med hensyn til rettferdig utdanning, hvor alle er pådrivere for inkluderende opplæring i de forskjellige landene. UNCRPD oppfordrer konvensjonspartene til å:

... innhente hensiktsmessig informasjon, herunder statistikk og forskningsdata, som setter dem i stand til å utforme og gjennomføre politikk for å gjennomføre denne konvensjon (Forente nasjoner, 2006, artikkel 31)


og

... opprettholde, styrke, utpeke eller opprette et nasjonalt rammeverk i samsvar med sin rettsordning og sitt forvaltningssystem, som omfatter en eller flere uavhengige instanser, alt etter hva som er hensiktsmessig, for å fremme, verne om og overvåke gjennomføringen av denne konvensjonen (ibid., artikkel 33).

Det hersker bred bevissthet om at politikk og retningslinjer er svært viktige faktorer for langsiktig utvikling av inkluderende opplæringssystemer. Politikere, eksperter på datainnsamling og forskere er innforstått med behovet for datainnsamling på nasjonalt plan som ikke bare oppfyller kravene i internasjonale retningslinjer, men også arbeider innenfor en felles tilnærming for å fremme en samlet innsats på nasjonalt og internasjonalt nivå. EAs arbeid har vist at nødvendig informasjon skal være tilgjengelig for beslutningstakere og for ulike organisasjoner på både nasjonalt og europeisk nivå for å ta en rekke komplementære tilnærminger til datainnsamling. Men mens behovet for slike data er klart, er de beste metodene og framgangsmåter for innsamling og analyse av dataene langt mindre klare.

Som et resultat av EAs arbeid – spesielt *Utvikling av et sett med indikatorer – for inkluderende opplæring i Europa* (Kyriazopoulou og Weber, 2009) og *Kartlegging av implementering av politikk og retningslinjer for inkluderende opplæring (MIPIE)* (EA, 2011a) prosjektvirksomhet – fem sentrale politiske krav til datainnsamling ved vurdering av behov for bevis om inkluderende opplæring på nasjonalt nivå:

- behovet for datainnsamling på nasjonalt nivå for å kunne ta del i internasjonale og europeiske avtaler;
- behovet for å forstå forskjeller i landenes utdanningssystemer;
- behovet for å analysere effektiviteten til inkluderende opplæring;

- 
- behovet for datainnsamling for å innhente bevis knyttet til spørsmål om kvalitetssikring; og
 - behovet for å kunne følge med elevenes framskritt over tid.

Politikerne trenger kvalitative og kvantitative data som informerer dem om kvaliteten på opplæringen av elever med spesielle behov. Disse hovedelementene viser en sentral anbefaling i *Verdensrapporten om funksjonshemming* (Verdens helseorganisasjon/Verdensbanken, 2011): landene trenger å forbedre eksisterende datainnsamlingssystemer for kvantitative data, men også gjennomføre detaljert og spesifikk kvalitativ forskning på kostnadseffektivitet og andre problemer relatert til kvalitetssikring.

MIPIE-prosjektet er en innkalling til utvikling av et felles rammeverk for datainnsamling som ville bygge på eksisterende nasjonale datainnsamlingsprosedyrer samt internasjonale datainnsamlingsavtaler og prosedyrer. ... Tre dimensjoner som ligger til grunn et felles rammeverk kan identifiseres:

- *Et skritt mot en systembasert tilnæringsmåte for datainnsamling, bygd på felles begreper og definisjoner;*
- *Innsamlingen av bevis fører til både kvantitative og kvalitative referansenivåer;*
- *Bruk av et bredt rammeverk for å analysere politikk på nasjonalt og internasjonalt nivå (EA, 2011a, s. 11).*

En slik tilnærming er nødvendig for å støtte land i å utvikle «datainnsamling for å overvåke elevenes rettigheter, samt å overvåke effektiviteten av systemer for inkluderende opplæring» (ibid.).

Overvåking av elevenes rettigheter

Innenfor et omfattende rammeverk for rettighetsspørsmål i forbindelse med overvåking, må både kvantitative og kvalitative indikatorer identifiseres i henhold til en rekke faktorer:

(i) Deltakelse i utdanning og opplæring

EAs rapport om *Tidlig intervensjon i førskolealder* tyder på at:

Politikerne bør ha effektive mekanismer for å vurdere behovet for TIF-tjenester og effektive mekanismer for å kontrollere om levering av tjenester møter etterspørsel for å kunne forbedre tjenesten. Det bør utvikles en systematisk måte for innsamling og kontroll av pålitelige data på nasjonalt nivå (EA, 2010, s. 39–40).



I rapporten *Deltakelse i inkluderende opplæring* heter det at:

Selv om nasjonale og lokale myndigheter allerede samler inn betydelige data om utdanning, vet man lite om deltakelse. ... Foreløpig er de fleste innsamlede dataene til overvåkningsformål statistiske data om innmelding i og gjennomføring av skolegang. ... Få land har systematiske metoder for å samle inn, analysere og tolke kvalitative data om deltakelse til individuelle personer, klasserom og skole, selv om skolens egne rapporter om gjennomgang og inspeksjoner ofte tar opp spørsmål om deltakelse og inkludering (EA, 2011d, s. 19).

Rapporten framhever også noen av de potensielle farene forbundet med datainnsamling i forhold til deltakelse:

... innførte strukturer for å overvåke barn med behov for spesialundervisning kan begrense deltakelse og prestasjon ved å se på disse barna som annerledes. En utilsiktet konsekvens av å kategorisere visse barn for å overvåke deltakelsen deres kan bli et paradoks som fører til innføring av separate ordninger for utdanningen til disse barna (ibid., s. 17–18).

(ii) Tilgang til støtte og tilpasning


Tre EA-studier har vurdert ulike aspekter ved støtte for elever med særskilte behov. Litteraturgjennomgangen av prosjektet *Fag- og yrkesopplæring* litteraturgjennomgang siterer Redley (2009):

Det finnes ingen pålitelige nasjonale tall om antall organisasjoner som tilbyr støtte for arbeidsforhold eller antall personer med lærevansker som arbeider i disse organisasjonene, og regjeringen deltar ikke i denne prosessen (EA, 2012f, s. 41).

En felles studie mellom EA og UNESCO Institutt for informasjonsteknologier i utdanning, som undersøker bruk av IKT i utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne, hevder at:

Både i forhold til FN-konvensjonen (2006) samt regional (dvs. europeisk) og politikk og retningslinjer på nasjonalt nivå, er det behov for mer detaljert informasjon om overvåking av kvalitative og kvantitative indikatorer og referansenivåer for IKT i utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne (UNESCO Institutt for informasjonsteknologi i utdanning og European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, s. 93).

I forhold til tilgjengelighet av informasjon for læring, er anbefalingene i EAs *i-access* prosjekt:



Etterlevelse av [tilgjengeligheten] politikken bør overvåkes systematisk. Overvåking av etterlevelse skal ikke bare gjennomføres i dag, men bør utvides ... Det er behov for å samle systematiske kvantitative og kvalitative data, som også bør involvere sluttbrukerne av tilgjengelig informasjon. Men overvåking av framgang må ikke begrenses til numerisk referansenivå, men også inkludere muligheten til å finne eksempler på god praksis som kan være hensiktsmessige også for andre land og organisasjoner (EA, 2012e, s. 40–41).

(iii) Vellykket læring og overgangsmuligheter

Det finnes to større prosjekter som har vurdert overgangen fra skole til arbeid. Begge indikerer en mangel på pålitelige data på dette området. Prosjektet *Overgang fra skole til arbeidsliv*-prosjektet la fram følgende:

Nasjonale data omfatter bare registrerte arbeidsledige; mange personer med spesielle behov er ikke registrerte – de har ikke engang mulighet til å få jobb (EA, 2002a, s. 2).

I oppfølgingsstudien (EA, 2006) går det fram at det ikke har vært noen utvikling på dette området.

(iv) Tilknytningsmuligheter

EAs studie med fokus på flerkulturelt mangfold viser at det mangler data for en viktig tilknytningsfaktor – elever med innvandrerbakgrunn med behov for spesialundervisning:

Mange land som deltar i prosjektet har rapportert om manglende data for elever med innvandrerbakgrunn med behov for spesialundervisning. Forskjellige offentlige etater har forskjellige ansvarsområder, og det finnes ingen koordinert tilnærming til datainnsamling. Det finnes andre grunner til mangel på data. Noen land fører ikke offisiell statistikk om personers etniske opprinnelse, annet enn statsborgerskap/fødeland på bakgrunn av prinsippet om at behandling av personopplysninger som identifiserer rase, etnisk opprinnelse, funksjonshemming eller religion er ulovlig. I andre land er det ingen systematisk datainnsamling om elever med behov for spesialundervisning med innvandrerbakgrunn på nasjonalt eller lokalt nivå (EA, 2009a, s. 28).

Overvåking av effektiviteten av systemer for inkluderende opplæring

Data som tar for seg effekten av systemer for inkluderende opplæring vurderer kostnadseffektivitet samt en rekke områder knyttet til elevenes erfaringer med utdanning: innledende vurderingsprosedyrer, elevenes og familienes deltakelse i pedagogiske erfaringer og læringsmiljøenes evner til å overvinne begrensninger og støtte meningsfulle læringsopplevelser for alle elever.



EAs studie om *Vurdering i inkluderende miljøer* fremhever at det er behov for å støtte skoler med:

... veiledning om hvordan vurderingsinformasjon – særlig standardisert vurderingsinformasjon, samlet for nasjonale overvåkingsformål – kan brukes til å forbedre tilbudet og praksis for alle elever, også de med behov for spesialundervisning (Watkins, 2007, s. 57).

Rapporten *Sikre bedre skoler resultat for alle elever* fremhever at:

Det trengs mange ulike indikatorer for prestasjon for å få økt likeverd i utdanningen. Indikatorene må passe til den lokale situasjonen og fokusere på innsats, ressurser, prosesser og utbytte/resultater. Mens informasjon (inkludert data) bør brukes til målretting av støtte og inkluderende politikk og praksis, må det påses at systemene ikke utilsiktet fører til upassende endringer (EA, 2012d, s. 22).

Denne studien setter søkelyset på følgende potensielle problemer:

I dagens klima byr utvikling av egnede mekanismer, måte å måle verdsatt prestasjon på og overvåking av egenkapital på mange utfordringer. Til tross for arbeidet med data, advarer Fullan (2011) at: «statistikk er en fantastisk tjener, men en grusom herre» (s. 127), og Hargreaves og Shirley (2009) understreker behovet for å plassere ansvar før ansvarlighet. De foreslår at ansvarlighet skal «tjene som en samvittighet gjennom sampling», og at et angrep skal gjennomføres «på overskuddet av testet standardisering som benekter mangfold og ødelegger kreativitet» (s. 109) (EA, 2012d, s. 22).

Innenfor *MIPIE* prosjektet ble det argumentert for at overvåking av effektiviteten av et inkluderende utdanningssystem også vil omfatte en vurdering av effektiviteten av lærerutdanningen (EA, 2011a). Prosjektrapporten *TE4I* fremhever en rekke spørsmål om datatilgjengelighet på dette området. Om representasjon av lærere fra minoritetsgrupper:

De fleste land som ikke samler inn data rapporterer anekdotisk om underrepresentasjon av personer med nedsatt funksjonsevne og fra etniske minoritetsgrupper blant lærerstudenter og kvalifiserte lærere, og situasjonen synes å være lik blant lærerutdannede (EA, 2011b, s. 20–21).

Rapporten viser også til behovet for data som fører til bevisinformert endring:

Mangelen på omfattende og kumulativ forskning og empiri i lærerutdanningen er blitt undersøkt av OECD (2010) ... forskning bør utføres for å sikre en relevant mengde bevis for å kunne innføre endringer. Eksemplene i denne rapporten framhever noen sentrale problemstillinger for forskning, inkludert:

- *Effektiviteten av forskjellige inngangsporter til opplæring;*



- *Tilnærminger til lærerutdanningen og ITE-pensum og*
- *Rollen til diskrete, integrerte og sammensatte kurs, og hvordan det er best å følge et kontinuum mot en enkel grunnutdanning av lærere som forbereder alle lærere for mangfold (EA, 2011b, s. 64–65).*

MIPIE-prosjektet hevder at:

På skolenivå, bør datainnsamling:

- *Gi informasjon som støtter lærere og skolens personale for å planlegge og yte hensiktsmessig støtte og formidling;*
- *Gi klar innsikt i hvordan foreldre og elever skal ta full del i den pedagogiske prosessen (EA, 2011a, s. 13).*

For at dette skal være mulig:

Det er behov for samsvar på nasjonalt nivå mellom sentrale aktører som må baseres på datainnsamling som tar hensyn til nasjonale og regionale data, og data fra skole og klasserom, hvis totale landsdata er ment å reflektere praksis på en effektiv måte (ibid., s. 14).

Som konklusjon kan databestemmelsen effektivt opplyse politikkutforming for inkluderende opplæring. Det er økende krav – på internasjonalt, europeisk og nasjonalt nivå – for ansvarlighet, og sammenligninger «mellom skoler» og «mellom land» er økende. Fremveksten av «big data» (meta-analyser av kombinerte datasett og kilder) presenterer muligheter, men også store utfordringer for inkluderende opplæring.

Samtaler for evidensbasert politikk og ressursfordeling aktualiserer behovet for meningsfulle data knyttet til alle elever. Det er nødvendig å vite hvilke elever som mottar hvilke tjenester, når og hvor (omfatter alle elever). Det er også nødvendig å ha data om kvaliteten på tjenestene og de resultatene de fører til (vurdere praksis).

En stor utfordring for datainnsamling er knyttet til å unngå klassifisering, kategorisering og merking elever for å gi informasjon om tilbudet de mottar. «Flertallet» av definisjonene som brukes om elever og når det gjelder «politikk» for merkesystemer kan ikke overses, det kan heller ikke effekten som disse merkesystemene og definisjonene fører til.

Å stille de riktige politiske spørsmålene er utgangspunktet for å samle inn data som gir utforming av en politikk på riktig måte.



VEIEN FRAMOVER

Det første formålet med konferansen i november 2013 var å reflektere over og oppsummere EAs arbeid det siste tiåret. De fem hovedbudskapene som er beskrevet i foregående kapitler tar for seg kritiske aspekter om inkluderende opplæring. De er basert på resultatene fra en omfattende analyse av sentrale temaer, som besluttet av EAs medlemsland.

Det andre formålet med konferansen var å se framover, å utforske hvordan EAs arbeid bedre kan støtte medlemslandene, hjelpe dem til å forbedre kvaliteten og effektiviteten av deres inkluderende avsetning for elever med nedsatt funksjonsevne og/eller særskilte behov.

EA er villig til å hjelpe land på en mer konkret måte ved å implementere resultatene av vårt eget arbeid. Dette betyr å gi mer relevante politiske anbefalinger for beslutningstakere for å støtte framtidig endring og den politiske utviklingen.

EA er klar over at arbeidet som allerede er utført er i tråd med og direkte støtter alle internasjonale og europeiske politiske initiativer til utdanning, egenkapital, like muligheter og rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne og/eller behov for særskilt tilrettelagt opplæring direkte. EAs arbeid gir klare og sammenhengende anbefalinger om hvordan sentral politikk på disse områdene kan gjennomføres i praksis. EA ønsker å gi land informasjon om deres framgang når det gjelder målene de har satt seg med hensyn til: (a) målet for utdanning 2020 og (b) FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006) samt ulike EU-direktiver og kommunikasjoner.

Det er behov for veiledning om implementering av inkluderende opplæring på nivå med læreren, klasserom, skole, region, kommune og nasjonal politikk EA kan gi land med veiledning om hvordan inkluderende opplæring kan gjennomføres og hvordan dette påvirker den generelle kvaliteten på utdanningen.

Diskusjonene under konferansen, samt inngående diskusjoner innenfor EA vil være rettleidende for EAs arbeid videre framover.



BIBLIOGRAFI

Bennett, S. and Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [Levering av utdanningstjenester for studenter med mental utviklingshemming i Provinsen Ontario]. Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. and West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Lederskap som fremmer prestasjonene til elever med behov for spesialundervisning og studenter med funksjonshemminger]. Nottingham: National College for School Leadership

EU-kommisjonen 2008: *Grønnbok vedrørende migrasjon og mobilitet: Utfordringer og muligheter for utdanningssystemet i Den europeiske union*. {SEC(2008) 2173} /* COM/2008/0423 final */ Brussel: EU-kommisjonen

European Agency for Development in Special Needs Education, 1999. *Finansiering av spesialundervisning – En undersøkelse blant 17 land om forholdet mellom finansiering av spesialundervisning og inkludering*. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education, 2002a. *Overgang fra skole til arbeid. Nøkkelp prinsipper og anbefalinger for beslutningstakere*. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_notext.pdf (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2002b. *Overgang fra skole til arbeidsliv: De viktigste problemstillingene og mulighetene studenter med særskilte behov i 16 europeiske land står overfor. Sammendragsrapport*. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-no.pdf (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis. Sammendragsrapport*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-no.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2005. *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis i ungdomsskole og videregående opplæring. Sammendragsrapport*. Odense, Danmark: European Agency for Development in



Special Needs Education. http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_no.pdf (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2006. *Individuelle overgangsplaner: Støtte for å gå fra skole til arbeid*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_notext.pdf (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009a. *Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/spesialundervisning*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009b. *Nøkkelpinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring – Anbefalinger for beslutningstakere*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-NO.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. *Tidlig intervensjon i førskolealder – Fremgang og utvikling 2005–2010*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-NO.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011a. *Kartlegging av implementeringen av politikk og retningslinjer for inkluderende opplæring: Gjennomgang av utfordringer og muligheter for utvikling av indikatorer*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011b. *Lærerutdanning for inkludering i Europa – Utfordringer og muligheter*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (Sist nedlastet juli 2014)



European Agency for Development in Special Needs Education, 2011c. *Nøkkelpinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring – Anbefalinger for praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-NO.pdf (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011d. *Deltakelse i inkluderende opplæring – Rammeverk for utviklingsindikatorer*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a. *De unges synspunkter på inkluderende opplæring*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b. *Profilen til inkluderende lærere*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13th–15th June 2012* [Bedre skoleprestasjoner for alle elever – kvalitet på den inkluderende opplæringen. Rapport fra konferansen som ble avholdt i Odense, Danmark 13–15 juni 2012.] Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012d. *Øke prestasjonene til alle elever – Kvalitet i inkluderende opplæring*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Fremme tilgjengelig informasjon for livslang læring: Anbefalinger og



funn i i-access prosjektet]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012f. *Yrkesopplæring og opplæring – Politikk og praksis for spesialundervisning – Litteratur*: Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012g. *Lærerutdanning for inkludering: Prosjektanbefalinger knyttet til sikre kilder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. *Europeisk og internasjonal politikk som støtter IKT for inkludering*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education (Sist nedlastet juli 2014)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Yrkesopplæring og trening – Sammendrag av landsinformasjon]. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET Summary of Country information 2014.pdf> (Sist nedlastet 2014)

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., and Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Inkludering av elever med behov for spesialundervisning og elevens prestasjoner i engelske skoler] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Den norske modellen for opplæring for alle i videregående skole]. Det norske Utdanningsdirektoratet. <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Sist nedlastet juli 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Endringsleder: Lære å gjøre det som teller mest]. San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. and Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Flere akademikere i vanlige skoler? Virkningen av plassering i vanlig skole i forhold til spesialskole på akademiske evner til nederlandske barn i barneskolen med Downs syndrom] *Journal*



of *International Disability Research*, December 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. and Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [Den fjerde måten – Den inspirerende framtiden for endringer innen opplæring]. Felles publikasjon med Ontario Principals' Council og National Staff Development Council. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. and Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [Virkningen av inkludering av personer i skolen på elevresultatene]. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (editors), 2009. *Utvikling av et sett med indikatorer – for inkluderende opplæring i Europa*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Sist nedlastet juli 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Lære bedre sammen: Arbeide mot inkluderende opplæring i skoler på New Zealand]. Wellington: IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S., & Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Deltakelse eller ekskludering? Funksjonshemmede barns erfaringer med livet på skolen]. Utredning presentert på Children's Issues Conference, Dunedin, New Zealand, juli 2005

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. and Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century* [Litteraturgjennomgang av opplæring i det 21. Århundre]. Scottish Government Social Research. Edinburgh: Scottish Government

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [PISA in Focus. Forbedre prestasjonen: Begynne fra bunnen av]. 2011/2 (Mars). Paris: OECD

Rådet for den europeiske union, 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2011* (Rådets konklusjoner om sosiale dimensjoner av utdanning og opplæring. Rådsmøte nr. 3013 om OPPLÆRING, UNGDOM OG KULTUR). http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (Sist nedlastet juli 2014)



Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Forstå den sosiale ekskluderingen og den fastlåste velferden til personer med lærevansker] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

UN/De forente nasjoner, 2006. *Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. New York: De forente nasjoner

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Retningslinjer for inkludering i opplæring]. Paris: UNESCO

UNESCO Institutt for informasjonsteknologier innen opplæring og European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [IKT i opplæring for personer med funksjonshemninger: Gjennomgang av innovativ praksis]. Moskva: UNESCO Institutt for informasjonsteknologier innen opplæring. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Sist nedlastet juli 2014)

Verdens helseorganisasjon/Verdensbanken, 2011. *World Report on Disability* (Verdensrapport om funksjonshemming). Geneve: WHO Press. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Sist nedlastet juli 2014)

Watkins, A. (utgiver), 2007. *Vurdering av inkluderende situasjoner: Nøkkelsaker for politikk og retningslinjer*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Sist nedlastet juli 2014)

Wilkinson, R. and Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [Ideelt sett: Hvorfor rettferdighet er bedre for alle]. London: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Opplæring skiller: Ti politiske spørsmål om ytelse og rettferdighet i skolene og skolesystemet]. Montreal: UNESCO Institutt for statistikk

NO

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussel-kontoret:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

