



## Nøgleprincipper

Støtte af udvikling og iværksættelse af politikker for inkluderende undervisning





# NØGLEPRINCIPPER

**Støtte af udvikling og iværksættelse af politikker for inkluderende undervisning**



**Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning**



Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning (Agenturet) er en uafhængig og selvstyrende organisation. Agenturet medfinansieres af undervisningsministerierne i dets medlemslande og af Europa-Kommissionen via et driftstilskud inden for Den Europæiske Unions (EU) uddannelsesprogram.



Medfinansieret af Den Europæiske Unions program Erasmus+

Europa-Kommissionens støtte til produktionen af denne publikation udgør ikke en godkendelse af indholdet, som kun afspejler forfatterens egne synspunkter, og Kommissionen kan ikke holdes ansvarlig for den brug, der måtte blive gjort af de deri indeholdte oplysninger.

Enkeltpersoners synspunkter anført her i dokumentet repræsenterer ikke nødvendigvis agenturets, medlemslandenes eller Europa-Kommissionens officielle synspunkter.

## © European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Redaktører: Verity J. Donnelly og Amanda Watkins

Denne publikation er en ressource med åben adgang. Dette betyder, at du frit kan få adgang til, anvende og udbrede den med passende henvisning til Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning. Der henvises til Agenturets politik om åben adgang for yderligere information: [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

Du kan citere denne publikation som følger: Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2021. *Nøgleprincipper – Støtte af udvikling og iværksættelse af politikker for inkluderende undervisning*. (V. J. Donnelly og A. Watkins, red.). Odense, Danmark



Dette værk er under en [Creative Commons Kreditering-Ikkekommerciel-Ingen afledninger 4.0 International licens](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Du må ikke ændre eller oversætte denne publikation uden Agenturets godkendelse.

Denne rapport er med henblik på at øge dens tilgængelighed til rådighed på 25 sprog og i et tilgængeligt elektronisk format på agenturets websted: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Dette er en oversættelse af en original engelsk tekst. Der henvises til den originale engelske tekst i tilfælde af tvivl om nøjagtigheden af informationen i oversættelsen.

ISBN: 978-87-7110-943-6 (elektronisk udgave)



Nøgleprincippernes logo er udviklet fra en tegning af Daniela Demeterová fra Tjekkiet og fremgår på forsiden af alle publikationerne om nøgleprincipper til dato.

### Sekretariat

Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Danmark  
Tlf.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

### Bruxelles-kontor

Rue Montoyer 21  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tlf.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)



# INDHOLD

<b>FORORD</b>	<b>5</b>
<b>INDLEDNING</b>	<b>6</b>
<b>STØTTE AF UDVIKLING OG IVÆRKSÆTTELSE AF POLITIKKER I LANDE</b>	<b>7</b>
Udfordringer og muligheder	7
Aktuelle prioriteter	8
Udvikling af redskaber til analyse af politikker	10
<b>NØGLEPRINCIPPER FRA 2021</b>	<b>11</b>
Det overordnede princip	12
Den lovmæssige og politiske ramme	13
De operative elementer til inkluderende undervisningssystemer	20
<b>AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER</b>	<b>28</b>
<b>REFERENCER</b>	<b>29</b>





## FORORD

Denne publikation fra Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning (Agenturet) er den fjerde i serien om nøgleprincipper. Serien fremhæver grundlæggende problemstillinger for uddannelsessystemer og afspejler også det gradvise skift, der har fundet sted i Agenturets arbejde i løbet af de sidste 25 år: en skift væk fra et smalt fokus på elever og studerendes særlige undervisningsmæssige behov og specialundervisning som specifik foranstaltning og *hen imod* en udvidelse og forbedring af kvaliteten af undervisningsstøtten, der generelt er tilgængelig for alle elever og studerende.

Den første publikation om nøgleprincipper var i 2003: [Specialundervisning i Europa – politikker og nøgleprincipper – anbefalinger til brug for beslutningstagere](#). Den præsenterede anbefalinger for inklusion af elever og studerende med særlige undervisningsmæssige behov i foranstaltninger for den almene undervisning.

Den anden publikation i 2009, *Nøgleprincipper for kvaliteten i den inkluderende undervisning – anbefalinger til beslutningstagere*, sammenfattede de primære politiske fund fra Agenturets tematiske arbejde, der støttede inklusion af elever og studerende med særlige undervisningsmæssige behov. Selvom denne publikation stadig fokuserede på elever og studerende med særlige undervisningsmæssige behov, lagde den også vægt på, at anbefalingerne også var relevante for planlæggere inden for den almene undervisning. Den fremhævede derfor konceptet om bredere deltagelse for at skabe flere muligheder for alle elever og studerende.

I 2011 gik den tredje publikation, *Nøgleprincipper for udvikling af kvaliteten i den inkluderende undervisning – anbefalinger for praksis*, videre end politikkerne og opsummerede nøgleprincipperne for praksis, som var opnået via Agenturets tematiske projekter. Disse inkluderede opmærksomhed på elevens stemme og aktive deltagelse, lærerens holdninger og færdigheder, visionær ledelse og sammenhængende tværfaglige serviceydelser – problemstillinger, som fortsat er relevante i Agenturets arbejde 10 år senere.

Nu i 2021 – året for Agenturets 25 års jubilæum – sigter den seneste publikation om nøgleprincipper mod at flytte meninger endnu mere. Den fokuserer på udvikling og iværksættelse af politikker i tråd med et bredere syn på inklusion. Dette stemmer overens med Agenturets mission om at infomere udvikling af politikker og vellykket iværksættelse af politikker på forskellige systemniveauer, først og fremmest på skoleniveau. Dette fokus afspejler, hvordan Agenturet i stigende grad lægger vægt på at være en aktiv fortaler for politisk forandring inden for inkluderende undervisning.

**Cor Meijer**

**Direktøren for Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning**



## INDLEDNING

I 2020 udførte Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning (Agenturet) en analyse af alt sit primære arbejde siden 2011. Denne øvelse identificerede huller – arbejdsområder, der ikke var dækket af Agenturet endnu. Den kastede også lys over tilpasningsområder på tværs af Agenturets arbejde siden 2011, som kan betragtes som tilbagevendende budskaber om den overordnede iværksættelse af inkluderende undervisningssystemer.

Agenturet har sammenfattet disse tilbagevendende budskaber i nogle nøgleprincipper for at understøtte iværksættelsen af sin vision om uddannelse af høj kvalitet for alle elever og studerende. Nøgleprincipperne beskriver de nødvendige elementer for et overordnet system til inkluderende undervisning, som reagerer positivt på alle dimensioner af elever og studerendes mangfoldighed.

Publikationen om nøgleprincipper fra 2021 sigter mod at støtte lande, der ønsker at gennemgå vigtige politiske problemstillinger, yderligere udvikle deres inkluderende foranstaltninger inden for uddannelse og især bygge bro mellem politikker og praksis.

Den sigter mod at:

- tilpasse sig Agenturets standpunkt, om at den ultimative vision for inkluderende undervisning er, at alle elever og studerende uanset alder tilbydes meningsfulde uddannelsesmuligheder af høj kvalitet i deres lokalsamfund sammen med deres venner og kammerater (Europæisk Agentur, 2015a)
- præsentere evidensbaserede principper, der støtter dialog om nøglespørgsmål, øge kendskabet til og yderligere udvikle tænkemåder og sprog omkring inkluderende undervisning
- hjælpe beslutningstagere med at overveje det dynamiske uddannelsessystem som helhed og fremhæve de vigtige forbindelser både i og imellem systemniveauer og organisationer og institutioner
- hjælpe med at vurdere den potentielle indvirkning af planlagte forandringer hen imod en mere inkluderende praksis
- danne grundlag for en sammenhængende handlingsplan for at føre politikker ud i praksis.





# STØTTE AF UDVIKLING OG IVÆRKSÆTTELSE AF POLITIKKER I LANDE

## Udfordringer og muligheder



Skiftet mod et bredere koncept for inkluderende undervisning kræver, at skoler imødekommer forskelle og overvinder forskellige uddannelsesbarrierer, hvor end de opstår. Løbende udvikling af mere inkluderende skoleorganisering, læseplan, vurderinger, pædagogik og støtte vil forbedre kvaliteten af uddannelseskvaliteten for alle.

Dette paradigmeskift udgør dog en udfordring – hvordan man lever op til rettighederne og opfylder behovene for visse elever og studerende (f.eks. dem med handicap), som kræver ekstra støtte, samtidigt med at man arbejder for en mere retfærdig uddannelse for alle. Europa-Kommissionen (2020) erklærer, at:

Uddannelsesniveau og resultater bør afkobles fra social, økonomisk og kulturel status for at sikre, at uddannelsessystemerne styrker den enkeltes evner og muliggør opadgående social mobilitet (s. 7).

Man bør udvikle politikker, der sigter mod at inkludere elever og studerende med specifikke behov, som en del af den generelle uddannelsespolitiske proces (Norwich, 2019). Det er afgørende, at specialundervisning ses som en del af den almene undervisning, der øger skolerens kapacitet til at arbejde hen imod et inkluderende undervisningssystem af høj kvalitet, som kan støtte alle elever og studerendes forskellige behov.

Denne tilgang kræver, at man bevæger sig væk fra "formelle" vurderinger og kategoriseringer med separate foranstaltninger for forskellige grupper både i og uden for inkluderende læringsmiljøer. Det har betydning for finansiering og kræver større autonomi for skoler og lokalsamfund, så de kan allokere ressourcer og udvikle strategier til at støtte alle elever og studerende, på en måde som er passende for deres egne situationer.

Bevægelsen hen imod et bredere inklusionskoncept kræver derfor større fleksibilitet for at give skoler og lokalsamfund mulighed for at tage hensyn til intersektionalitet – den måde, hvorpå alle sociale kategoriseringer er indbyrdes forbundne, såsom:

... køn, afshedsed, velstand, handicap, etnicitet, sprog, migration, flytning, fængsling, seksuel orientering, kønsidentitet og -udtryk, religion og andre anskuelser og holdninger (UNESCO, 2020, s. 4).

De Forenede Nationers Organisation for Uddannelse, Videnskab og Kultur (UNESCO) bemærker, at diskrimination ikke "falder på én enkelt identitetsmarkør" (ibid., s. 1). Alle aspekter af en persons identitet "krydser hinanden for at skabe et hele, som er forskelligt



fra identitetens bestanddele", hvilket påvirker, hvordan verden opfatter personen (Bešić, 2020, s. 114).

Planer (herunder overvågning) kan fokusere på bestemte grupper for at sikre, at foranstaltningen opfylder elevens behov. Effektive strukturer og processer bør dog være fleksible nok til også at tage hensyn til alle elever og studerendes personlige egenskaber og evner.

Bevægelsen hen imod mere inkluderende undervisning bør også inkludere en løbende ændring af, hvilke politiske fremgangsmåder der benyttes. Der bør være en stigning i forebyggelses- og interventionsforanstaltninger og et fald i kompenserende tilgange, som findes for elever og studerende, der ikke er helt inkluderede i den uddannelsespolitiske ramme. Europa-Kommissionen (2020) bemærker behovet for at reducere lav præstation ved at bygge på fire søjler:

- overvågning (mulighed for sporing og målrettet indsats)
- forebyggelse (navnlig for risikogrupper)
- tidlig indgriben (for elever, der allerede har vanskeligheder)
- kompensation (for elever, der allerede har haft dårlige resultater og har brug for en ny chance)

Der bør være synergi mellem strategierne for at sikre, at systemet giver kvalitetsstøtte til alle elever og studerende.

Endelig har COVID-19-pandemien testet uddannelsessystemernes elasticitet. Mens den forværrede ulighed på mange områder, kan den nu udgøre en mulighed for at genopbygge et mere inkluderende og retfærdigt system ved at forbedre evnen til at være inkluderende på alle niveauer af skolesystemet. Rådet for den Europæiske Union (2021) opsummerer dette:

Covid-19-pandemien har lagt et hidtil uset pres på uddannelsessektoren og medført et omfattende skift til fjernundervisning og blandet undervisning og læring. Med dette skift følger forskellige udfordringer og muligheder for uddannelsessystemer og -samfund, som har udstillet konsekvenserne af den digitale kløft og konnektivetsproblemerne i medlemsstaterne samt uligheder mellem indkomstgrupper og by- og landområder og samtidig fremhævet, at uddannelse potentielt kan opbygge modstandsdygtighed og fremme en bæredygtig og inklusiv vækst (s. 4).

## Aktuelle prioriteter



I de seneste år har fokus for Agenturets arbejde udvidet sig. Derudover har den form for støtte, som Agenturet tilbyder sine medlemslande ændret sig, så der nu er øget opmærksomhed på at støtte udvikling og iværksættelse af politikker.



I 2021 udførte Agenturet en undersøgelse af sine medlemslande for at fastslå, hvordan Agenturets fremtidige arbejde skulle prioriteres. De mest almindelige problemstillinger, som landene identificerede, stemte overens med de mangler, der blev identificeret i Agenturets analyseøvelse fra 2020. Disse inkluderer:

- Overvågning og evaluering af iværksættelse af politikker for inkluderende undervisning
- Udvikling af strategier for tværsektorielt samarbejde (herunder overvågning og evaluering) på tværs af alle niveauer og sektorer
- Udvikling af rammer for kvalitetssikring og ansvarlighed for inkluderende undervisning på flere niveauer/for flere parter
- Sikring af effektiv overførsel af nationale politikker til regionalt niveau, lokalt niveau og skoleniveau
- Udvikling af inkluderende undervisningskulturer og -kompetencer på tværs af professioner, systemniveauer og sektorer.

Angående overvågning og evaluering bemærkede landene, at de havde behov for at udvikle standarder og indikatorer for at kunne overvåge ydeevnen og effektiviteten af inkluderende foranstaltninger – særligt indvirkningen af ekstra støtte og initiativer rettet mod sårbare grupper. Det at vide, "hvad der fungerer godt, og hvorfor", kan danne grundlag for fremtidige planer for at fremme inkluderende praksis, øge dialogen mellem parter omkring iværksættelse og ressourceallokering og på længere sigt forbedre overensstemmelsen mellem regioner, lokalområder og skoler.

I lyset af COVID-19-pandemien oplever mange lande et mere presserende behov for at tage sig af rimelighedsproblemstillinger – især adgang til digital undervisning. De anerkender, at præstationskløfterne er blevet større og vil kræve et større fokus på tidlig indsats og forebyggelse på længere sigt samt handlinger på kort sigt. Pandemien har også fremhævet vigtigheden af elever og studerendes (og lærernes) velbefindende som en vigtig forudsætning for al læring. Det er usandsynligt, at læring vil finde sted, medmindre sociale og følelsesmæssige behov opfyldes i et sikkert skolemiljø.

Koblet til dette er behovet for at genoverveje vurderingsskemaer for at sikre, at bredere læring anerkendes og værdsættes. Dette vil gøre det muligt at overvåge elever og studerendes fremskridt (og relateret skolepræstation) på områder, som ofte er blevet anset som mindre vigtige end akademiske fremskridt, men som nu anerkendes som værende essentielle for læring og succes, som f.eks. mental sundhed og velbefindende. Det er ikke et tilfælde, at mange af disse problemstillinger stemmer overens med principper, der underbygger et elastisk og inkluderende elevorienteret system.

Det, man har lært af COVID-19, vil sandsynligvis også kræve, at en bredere vifte af serviceydelser (f.eks. sundheds- og socialektoren) arbejder tættere sammen med uddannelsessektoren. Succes her afhænger af, at man arbejder sammen fra ministerielt niveau til regionale og lokale serviceydelser om at sikre støtte til skoler, så de kan håndtere disse nøgleområder. Denne fremgangsmåde lægger også vægt på behovet for strukturer og processer, der muliggør effektiv overførsel af politikker og praksis mellem systemniveauer. Større samarbejde mellem agenturer og serviceydelser og mellem institutioner vil også støtte elever og studerendes overgang mellem



skoler/uddannelsesfaser og deres indtræden i yderligere og videregående uddannelser og arbejdsmarkedet. Overgange, særligt til erhvervsuddannelser og beskæftigelse, for elever og studerende med handicap er fortsat en udfordring for mange lande.

Hvad angår rimelighed har mange lande udtrykt bekymring omkring regionale forskelle. Udvikling af stærke principper, der skal støtte overvågning og gøre praksis mere ensartet, kan til dels adressere sådanne skævheder. En sådan tilgang kan medføre mere retfærdig ressourceallokering for at opnå minimumsstandarder for service i hver region eller hvert lokalområde.

Forskning tyder på, at der skal tages hensyn til en række politiske problemstillinger, der hvor nationale uddannelsespolitikker stræber efter at være inkluderende (Magnússon, Göransson og Lindqvist, 2019). Det er tydeligt, at mange af disse politiske områder hænger sammen og ikke kan undersøges i dybden isoleret set.

## Udvikling af redskaber til analyse af politikker



I 2015/2016 udviklede Agenturet en struktur til Country Policy Review and Analysis ([CPRA](#)) til at analysere information om aktuelle politikker for inkluderende undervisning i medlemslande (Europæisk Agentur, 2018a).

I lyset af den erfaring, man havde indhentet igennem CPRA, arbejde med landerevision og udviklingen af en økosystemmodel for inkluderende undervisning (Europa-Kommissionen, 2016a; 2017b), udviklede Agenturet en [Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies](#) [Analyseramme for kortlægning af politikker for inkluderende undervisning] (Europæisk Agentur, 2018b) for sit arbejde knyttet til Europa-Kommissionens støtteprogram for strukturreformer. Denne ramme trækker på Agenturets arbejde med at identificere de primære komponenter i inkluderende undervisningssystemer med enighed fra medlemslandene. Den sigter mod at tage hensyn til kompleksiteten af relationer mellem niveauer, strukturer og processer og samle politikker og praksis på en mere holistisk måde.

Disse rammer har påvirket udviklingen af nøgleprincipperne beskrevet i følgende afsnit.



## NØGLEPRINCIPPER FRA 2021

Nøgleprincipperne fra 2021 (i tekstboksene nedenfor) omfattes af et [overordnet princip](#) omkring et bredt anerkendt koncept om rettighedsbaseret inkluderende undervisning.

Nøgleprincipperne angiver derefter fem krav til den [lovmæssige og politiske](#) kontekst relateret til:

1. finansiering og ressourceallokering
2. styrelse
3. kvalitetssikring og ansvarlighed
4. faglig læring for lærere
5. læseplan og vurdering.

De fortsætter dernæst med otte [operative elementer](#) (strategier, strukturer og processer) for inkluderende undervisningssystemer. Disse har at gøre med:

1. samarbejde og kommunikation
2. deltagelse i inkluderende førskoleundervisning
3. overgange/udslusning
4. samarbejde mellem skoler, forældre og lokalsamfundet
5. dataindsamling
6. udvikling af specialrådgivning
7. skoleledelse
8. lærings- og undervisningsmiljøet og elevens stemme.

Hvert princip følges af en begrundelse understøttet af primære [referencer](#).



## Det overordnede princip



UNESCO (2020) bemærker, at nationale love ikke altid inkorporerer internationale konventioner såsom FN's konvention om barnets rettigheder (Forenede Nationer (FN), 1989) og FN's konvention om rettigheder for personer med handicap (Forenede Nationer (FN), 2006). Det er afgørende at fastlægge én enkelt ramme for at sikre, at alle elevrettigheder, både til uddannelse og inden for uddannelse, opfyldes. Det første overordnede princip lægger vægt på dette:



**Inden for lovgivning og politikker skal der være et klart koncept for retfærdig inkluderende undervisning af høj kvalitet, som alle parter er enige om. Dette skal danne informationsgrundlag for én enkelt lovmæssig og politisk ramme for alle elever og studerende, som er i overensstemmelse med vigtige internationale og europæiske konventioner og meddelelser, som grundlag for en rettighedsbaseret praksis.**

Europarådets menneskerettighedskommissær (2017) bemærker, at:

... inkluderende undervisning kræver et mentalt skift på samfundsniveau fra at betragte bestemte børn som et problem til at identificere de eksisterende behov og forbedre selve uddannelsessystemerne. Det er afgørende, at samfundet som helhed, beslutningstagerne og alle de aktører, der er involverede på uddannelsesområdet, forstår behovet for dette paradigmeskift (s. 20-21).

Udviklingen og især succesfuld iværksættelse af love og politikker kræver omfattende dialog med parterne for at nå til enighed om en tydelig definition af, hvad inkluderende undervisning betyder. Et udgangspunkt kan være Agenturets holdning, der lyder som følger:

Den ultimative vision for inkluderende undervisningssystemer er at sikre, at alle elever og studerende uanset alder tilbydes meningsfulde uddannelsesmuligheder af høj kvalitet i deres lokalsamfund sammen med deres venner og kammerater (Europæisk Agentur, 2015a, s. 1).

FN's Komité for Rettigheder for Personer med Handicap (2016) beskriver, at inkluderende undervisning indebærer en proces, der skal:

... give alle elever og studerende [...] en retfærdig og deltagende læringsoplevelse og -miljø, der bedst svarer til deres krav og præferencer (s. 4).

*Incheonerklæringen og gennemførelsesrammen for mål 4 for bæredygtig udvikling* (UNESCO, 2015) har til formål at sikre, at ingen bliver efterladt. Den kræver, at lande skal fremme, arbejde hen imod og levere inkluderende og retfærdig kvalitetsuddannelse og livslang læring for **alle** som en del af FN's 2030-dagsorden for bæredygtig udvikling.



I forbindelse med arbejde hen imod denne vision skal landenes lovgivning og politikker forpligte sig til alle elever og studerendes ret til inkluderende og retfærdige uddannelsesmuligheder som beskrevet i FN's konvention om barnets rettigheder (Forenede Nationer (FN), 1989) og senest i artikel 21 i EU's charter om grundlæggende rettigheder (Den Europæiske Union, 2012), som forbyder diskrimination på noget grundlag. 2030-uddannelsesstyringskomitéen for UNESCO-verdensmålene (2018) fremhæver vigtigheden af, at alle lande sikrer, at retten til uddannelse er inkluderet i landets juridiske rammer og er fremtrædende i politiske dokumenter. UNESCO (2020) bemærker dog, at internationale konventioner ikke er en integreret del af mange landes love.

EU-strategien om barnets rettigheder (Europa-Kommissionen, 2021) bemærker vigtigheden af børn som repræsentanter for forandring og børns ret til at realisere deres fulde potentiale. Foranstaltninger bør sikre, at økonomiske, sociale, kulturelle eller personlige omstændigheder ikke bliver kilder til diskrimination, som forhindrer nogle børn i at drage fordel af en tilfredsstillende læringsoplevelse på lige fod med andre (Europarådets menneskerettighedskommissær, 2017). Menneskerettighedsrådet (2019) går endnu længere og anfører, at love og politikker eksplicit skal inkludere en "ingen-afvisning-klausul", som gør det forbudt at nægte adgang til almen skoleundervisning og garanterer kontinuitet i uddannelsen (s. 12).

Det er afgørende, at denne ændring også medfører en ændring i sproget – særligt i forhold til elever og studerende med handicap. Landene bør bevæge sig væk fra medicinske begreber, som kan bidrage til segregering af elever og studerende, og som kan være forbundet med lavere forventninger og færre muligheder. Det at øge alle parter kendskab til alle fordelene ved inkluderende undervisning på længere sigt – som et grundlag for et mere inkluderende samfund – er også en forudsætning for at sikre forpligtelse til og vellykket implementering af inkluderende undervisning.

## Den lovmæssige og politiske ramme



I den enkelte lovmæssige og politiske ramme beskriver de følgende principper fem nøglekrav til den lovmæssige og politiske ramme for inkluderende undervisning.



**Fleksible mekanismer til finansiering og ressourceallokering, som støtter den løbende udvikling af skolefællesskaber og giver dem mulighed for at øge deres kapacitet til at reagere på mangfoldighed og støtte alle elever og studerende uden en formel diagnose eller kategorisering.**

Der findes ingen ideel måde at finansiere inkluderende undervisning på. Lande varierer bredt i forhold til f.eks. decentralisering, befolkningstæthed og demografiske faktorer, såvel som økonomiske, sociale og kulturelle sammenhænge og uddannelsessystemets opbygning og detaljer. Regeringer er nødt til at fremme synergier og opfordre netværk til at dele ressourcer, faciliteter og muligheder for kapacitetsopbygning (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir og Meijer, 2019). Effektive ordninger til finansiering af samarbejde mellem



forskellige sektorer og organer, der støtter elever og studerende og skoler kan forbedre både kvaliteten og omkostningseffektiviteten af serviceydelser (UNESCO, 2020).

Ansvar for at sikre lige uddannelsesmuligheder for personer i risiko for eksklusion ligger ikke kun hos dem, der udarbejder uddannelsespolitikker. Det kræver flere aktører, som arbejder i nøje tilpassede administrative systemer for at støtte de mange forskellige facetter ved sårbare personers liv. Hvis man bruger én serviceudbyder som henvisningspunkt for andre serviceydelser eller leverer flere serviceydelser på de samme steder, kan man reducere duplikering og yderligere forbedre kvaliteten, eftersom serviceprofessionelle kommunikerer og arbejder sammen (UNESCO, 2020).

Der skal være gennemsigtighed i planlægningen i hele finansierings- og ressourceallokeringsystemet med effektiv overvågning for at sikre, at midlerne bruges til de tilsigtede formål. Dette sikrer rimelighed og lader alle elever og studerende få mest muligt ud af deres uddannelse. Der er i øjeblikket ofte mangler i tydelig information og data om ressourceallokering til specialundervisning og inkluderende læringsmiljøer samt forbrug til både almene og specifikke formål (Europæisk Agentur, 2016b).

For at inkludere alle elever og studerende må skolerne udvikle og gå fra individuel behovsbaseret finansiering til en enhedsskole. Dette muliggør universel støtte til alle igennem fleksibel, elevorienteret, individualiseret læring. Dette bør til gengæld øge skolernes kapacitet til at reducere uddannelsesbarrierer og diskriminerende praksisser ved at forandre organiseringen, undervisningspraksisserne og klassemiljøerne (Europæisk Agentur, 2018c; OECD, 2016). Det skal anerkendes, at individuelle og kompenserende tilgange generelt fører til højere omkostninger, eftersom der er brug for mere ekstern støtte og ekspertise for at gøre op for lærernes manglende forberedelse på mangfoldighed.

Skolernes kapacitet til at øge forebyggelsesforanstaltninger kan yderligere forbedres ved fleksibel finansiering, der giver adgang til støtte fra lokalsamfundet (f.eks. for at øge elevernes engagement via bredere læseplansmuligheder og mentorordninger).

Det er vigtigt, at finansiering og ressourceallokering er retfærdig. Mekanismer skal sikre, at der er opmærksomhed på elevernes fremskridt ved at koble dem til elevernes resultater frem for kun at give adgang (f.eks. placering i almen undervisning) og deltagelse i aktiviteter uden reel læring. Ifølge Agenturet kan rimelighed omfatte:

- rimelighed i forbindelse med adgang
- rimelighed i forbindelse med fordeling af undervisningsmuligheder og passende støtte
- rimelighed i forbindelse med at opnå muligheder for succes inden for akademisk og social læring og i overgangsmuligheder
- rimelighed i forbindelse med at opnå personlig autonomi under og efter formel uddannelse og de muligheder for at opnå tilhørsforhold og dermed kunne integrere sig i samfundet, som er åbne for elever og studerende med særlige undervisningsmæssige behov, der støtter





deres inklusion i det bredere samfund (Europæisk Agentur, 2011, s. 56).

Endelig skal landene tage hensyn til, at inkluderende undervisning på længere sigt kan medføre omkostningsbesparelser. Elever og studerende, som trækker sig eller ikke oplever succes i skolen af en eller anden årsag, har større sandsynlighed for at få brug for ekstra serviceydelser som voksne (f.eks. indkomststøtte, bolighjælp, sundhedspleje), hvilket medfører en høj økonomisk og social omkostning for samfundet (OECD, 2010; 2015). Agenturet fandt, at deltagelse i et specialmiljø:

... hænger sammen med ringe akademiske og erhvervsmæssige kvalifikationer, beskæftigelse i beskyttede afdelinger, økonomisk afhængighed, færre muligheder for at leve selvstændigt og ringe sociale netværk efter afgangseksamen (Europæisk Agentur, 2018d, s. 11).



**En effektiv styrelsesplan, som udstikker tydelige roller og ansvarsområder, muligheder for samarbejde og autonominiveauer på alle systemniveauer.**

Burns (2015) bemærker, at effektiv styrelse fungerer ved at opbygge kapacitet, åbne dialog og involvering af parterne. Styrelse er en balance mellem ansvarlighed og tillid, fornyelse og undgåelse af risici, at opbygge konsensus og at træffe svære valg. Den centrale niveau forbliver vigtigt – selv i decentraliserede systemer – at udløse og styre uddannelse igennem en strategisk vision, tydelige retningslinjer og feedback (Europæisk Agentur, 2017b). Det niveau, hvorpå politikker skabes, og beslutninger træffes – og forholdene mellem disse niveauer – er afgørende. Parterne skal være tydelige omkring autonominiveauer og beslutningstagning på deres ansvarsområder, og de skal være godt forberedte på og støttes i sådanne udviklinger. Ainscow (2015) påpeger, at planlæggerne er nødt til at anerkende, at detaljer i politikker ikke kan styres centralt – og at de håndteres bedre af dem, der forstår lokale sammenhænge. Man må have tillid til, at disse lokale parter handler i elevernes bedste interesser og samarbejder til alles fordel.

Donnelly (2016; Europæisk Agentur, 2017b) anfører, at kapacitetsopbygning for at forbedre præstationer i lokalsamfundene nødvendigvis involverer:

- ledelse, som giver muligheder og søger at udvikle en samarbejdende kultur baseret på en tydelig vision
- støtte til faglig udvikling, der øger den individuelle og kollektive kapacitet til at implementere inkluderende undervisning af høj kvalitet
- fornyelse implementeret med plads til at lære af erfaringer og fejltagelser
- ansvarlighed, der værdsætter bredere præstation, ikke nemme foranstaltninger drevet af markedsafhængige kræfter
- målrettet finansiering
- eksplicite og tydelige nationale værdier vedrørende rimelighed og inklusion.



Det kan kræve væsentlige strukturelle og kulturelle forandringer, hvad angår ansvarlighed, at udvikle en sådan praksis. Dette kan indebære, at lokale autoriteter bevæger sig bort fra et "befal og kontrollér"-perspektiv hen imod et, der muliggør og faciliterer samarbejdende handlinger (Ainscow, Dyson, Hopwood og Thomson, 2016), mens man husker på, at inkluderende undervisning er et fælles ansvar (Ydo, 2020).

Samarbejde på alle systemniveauer er afgørende. Dette bør inkludere arbejde mellem undervisningsministerier og andre som f.eks. social- og sundhedsministerier. Der bør være lignende samarbejde mellem disse sektorer, organer, tredjesektor-organisationer og skoler på lokalt niveau (Europæisk Agentur, 2018c).

Endelig skal styrelsen sikre, at der fokuseres på rimelighed. Europa-Kommissionen/EACEA/Eurydice (2020) bemærker, at styrelse (og finansiering), der påvirker rimelighed, inkluderer:

- skolevalg og differentiering af lovgivningsmæssige rammer
- kriterier for akademisk adgang, tidlig sporing og gentagelse af klassetrin
- skoleautonomi, hvor høje niveauer kan føre til forskelle i kvalitet og påvirke rimeligheden
- ansvarlighed i forhold til elever og studerendes kompetencer og resultater samt andre foranstaltninger
- foranstaltninger til at støtte udsatte skoler og elever og studerende med lave præstationer
- aktiviteter udenfor undervisningstilbud.



**En omfattende kvalitetssikrings- og ansvarlighedsramme for overvågning, gennemgang og evaluering, som støtter foranstaltninger af høj kvalitet for alle elever og studerende, med fokus på retfærdige muligheder for dem i risiko for marginalisering eller eksklusion.**

Øget kendskab og dialog med parter bør give en mulighed for at blive enige om et syn på effektiv praksis inden for inkluderende undervisning, udfordre bagvedliggende antagelser, anskuelser og værdier, identificere prioriteter og evaluere fremgang (Europæisk Agentur, 2014a). Det kan yderligere afklare roller, ansvarsområder og parternes ansvarlighed og støtte udviklingen af indikatorer, der afspejler forventningerne. Når systemer lærer at betragte elever og studerende mere holistisk og værdsætte alsidige elevresultater, er der brug for et mere omfattende sæt kvalitetsindikatorer. UNESCO (2017a) bemærker:

I lande med smalle kriterier for definition af succes kan overvågningsmekanismer hæmme udviklingen af et mere inkluderende undervisningssystem. Et velfungerende uddannelsessystem kræver politikker, der fokuserer på alle elever og studerendes deltagelse og præstationer (s. 21).



Ud over at indsamle evidens om – og måle – de færdigheder og kompetencer, der er nødvendige for, at elever og studerende får succes i skolen og i deres fremtidige liv, skal overvågning inkludere nøjagtige og pålidelige informationer om ressourcer og andre inputs, strukturer og processer, der i sidste ende påvirker læringen. Sådanne foranstaltninger er særligt vigtige i forbindelse med oplevelserne hos minoritetsgrupper og dem, som er potentielt sårbare over for underpræstation, for at kunne støtte retfærdig praksis. Kvalitetsstandarder og -indikatorer kan hjælpe skoler med at indarbejde kvalitetssikring i sine politikker og med at fungere som undervisningsorganisationer, der sigter mod konstant at forbedre sine praksisser (Ebersold og Meijer, 2016).

Indikatorer for inklusion i og omkring skoler kan også understrege, at eleven er i centrum af en række systemer, som arbejder sammen om at forme elevens udvikling (Europæisk Agentur, 2016a; 2017a). Dette kan til gengæld understøtte overensstemmelse og justere handlinger inden for planlægning, iværksættelse, overvågning og evaluering på tværs af skole, lokalsamfund, regionale og nationale niveauer. Navnlig kan evidens fra evalueringsprocessen være med til at styrke den organisatoriske læring og involvering og udvikling af parter på alle niveauer.

Indikatorer kan understøtte forståelsen af politikker, strategi og iværksættelse og vise, hvor godt et system fremmer progressiv forandring (Downes, 2014a; 2014b). Det er væsentligt, at strukturelle indikatorer kan danne en overordnet national ramme af nøgleproblemstillinger, der skal adresseres (Downes, 2015). Dette hjælper med at identificere betingelser for succes, samtidigt med at man respekterer parternes professionelle vurderinger og undgår en top-down-forskrift.

Frem for alt bør parterne involveres i ansvarlighedssystemet, da følelsen af ejerskab kan støtte samarbejdende faglig udvikling, refleksion og løbende forbedring i og på tværs af skoler.



**Et kontinuum af faglig læring for lærere – grundlæggende læreruddannelse, induktion og efteruddannelse for lærere og lærerundervisere – som udvikler kompetenceområder hos alle lærere vedrørende vurdering og identifikation af behov, planlægning af læseplan (universelt design), inkluderende pædagogik, engagement med og i forskning samt brug af evidens.**

Rådet for den Europæiske Union (2020) understreger behovet for, at et fagligt kontinuum:

... systematisk dækker emner og læringsmuligheder i forbindelse med arbejdet i flersprogede og multikulturelle miljøer, arbejdet med lærende med særlige behov og fra en ugunstig baggrund, digital pædagogik, bæredygtig udvikling og sund livsstil (s. 5).

Rådet anerkender også behovet for faglig autonomi til at imødegå en række forskellige udfordringer. Disse indebærer bl.a. at støtte den holistiske udvikling af elever og studerende med mere alsidige undervisningsbehov og behovet for konstruktive og gensidigt støttende forhold med andre parter.



Agenturets arbejde fremhæver også behovet for tydelige og sammenhængende forbindelser mellem grundlæggende læreruddannelse, induktion og efteruddannelse, så der dannes et kontinuum af faglig læring for lærere (herunder både formelle og ikke-formelle læringsmuligheder) (Europæisk Agentur, 2015b). Fragmenterede initiativer er ikke nok til at forberede alle lærere på at kunne inkludere alle elever og studerende mere systematisk. De reducerer også forskelligheden i effektiviteten af lærere, hvilket påvirker læringen (Europæisk Agentur, 2019a).

Forbedret faglig læring for lærere kræver udvikling af lærerundervisere. De skal have viden om og erfaring med inkluderende undervisning samt erfaring i skoler for at gøre dem i stand til at udvikle kompetencer hos andre.

Ud over de kerneværdier og kompetenceområder, der er beskrevet i *Profil af den inkluderende lærer* (Europæisk Agentur, 2012), er følgende specifikke områder nødvendige for at støtte en inkluderende praksis:

- Viden om og forståelse af funktionerne i forbindelse med vurdering og brugen af information til at forbedre læring, yde støtte til at overvinde barrierer og at overvåge og evaluere undervisningsmetoder. Det kan også bruges til at rapportere til forældre og andre parter og bedømme den overordnede skolepræstation.
- Evnen til at arbejde sammen med andre om at planlægge en relevant læseplan, der giver alle elever og studerende muligheder for at leve op til deres potentiale.
- Færdigheder til at bruge en række evidensbaserede undervisningsstrategier til at give personligt tilpasset støtte til alle elever og studerende. Denne støtte bør give elever og studerende mulighed for at få adgang til undervisningsmaterialer og -ressourcer, behandle information og vise deres forståelse på forskellige måder.



**En enkelt læseplansramme, som er tilstrækkeligt fleksibel til at give relevante muligheder for alle elever og studerende, og et vurderingsskema, der anerkender og validerer færdigheder og bredere præstationer.**

Der skal udvikles en fleksibel læseplansramme for at danne grundlag for planlægning af relevante undervisningsmuligheder for **alle** elever og studerende uden separate læseplaner, som kan begrænse forventninger og muligheder for visse sårbare grupper.

UNESCO International Bureau of Education (2019) definerer en inkluderende læseplan som en, der:

... tager hensyn til og imødekommer alle elever og studerendes forskellige behov, tidligere oplevelser, interesser og personlige egenskaber. Den forsøger at sikre, at alle elever og studerende er en del af den fælles læringsoplevelse i klasselokalet, og at der gives lige muligheder uanset elevens vanskeligheder.

Som UNESCO (2020) påpeger, gør denne definition dog opmærksom på flere udfordringer. For det første, er der politiske spændinger i forhold til, hvilken slags samfund folk ønsker at opnå igennem uddannelse. For det andet, er der praktiske udfordringer forbundet med



at sikre fleksibilitet til at tjene mangfoldige sammenhænge og behov uden at dele elever og studerende op. For det tredje er der tekniske udfordringer forbundet med at sikre, at læseplanen er rimelig, på den måde at den er relevant og bygger broer, der skal sikre, at ingen elever eller studerende isoleres.

Alves, Pinto og Pinto (2020) konkluderer:

Hvis skoler opfordres til at være inkluderende, men der findes en foreskrevet ramme, der ikke giver lærerne mulighed for at tilpasse indholdet, de pædagogiske metoder eller vurderingen til forskellige eleveres egenskaber og behov, kan det deraf følgende paradoks forhindre ægte inklusion (s. 282).

COVID-19-pandemien har også kastet lys over behovet for fleksible tilgange, især blandet undervisning og e-læring, til at håndtere elever og studerende med forskellige behov og interesser. Disse elever og studerende kan kræve flere forskellige justeringer, hvad angår tempo, præsentation, indhold, svarmåder osv.

Tæt forbundet med læseplanen bør landene udvikle en ramme for inkluderende elevvurderinger, som kan identificere og værdsætte alle elever og studerendes fremskridt og præstationer. FN's Komité for Rettigheder for Personer med Handicap (2016) anfører, at:

Standardiserede vurderinger skal erstattes af fleksible og forskellige former for vurderinger og anerkendelse af individuelle fremskridt hen imod brede mål, der giver alternative veje til læring (s. 9).

Vurdering skal først og fremmest understøtte læring. Den skal dække hele spektret af læringsresultater (dvs. akademisk læring og bredere læringsområder) via læseplanen og uformelle, ikke-formelle og frivillige aktiviteter. Her kan information fra vurderinger bruges til at justere læseplanen og undervisningsmetoderne, så man kan identificere og overvinde uddannelsesbarrierer og få information, der understøtter beslutninger.

Når lærere identificerer uddannelsesbarrierer igennem deres løbende vurderinger, bør de samarbejde med specialister for yderligere at undersøge både elevernes egenskaber og de miljømæssige variabler.

Vurdering kan kobles sammen med berettigelse til ekstra ressourcer eller serviceydelser (f.eks. input fra speciallærere til elever og studerende med nedsat syn). Det bør dog ikke føre til kategorisering, tilbagetrækning eller separate foranstaltninger. Der bør gives støtte baseret på elevens støttebehov uden krav om formel certificering, hvilket kan føre til strategisk adfærd.

Periodisk sammenfattet vurdering kan understøtte den løbende vurdering. Den kan bruges til at rapportere, certificere fremskridt og præstation, allokere ressourcer og inddele elever og studerende til dataanalyse. Højriskovurderingens rolle skal dog være klar og tydelig for at undgå utilsigtede konsekvenser såsom undervisning med henblik på tests og mulig indskrænkning af læseplanen. Præstation handler ikke blot om akademiske færdigheder (f.eks. som de måles i standardiserede tests) og skal tage hensyn til "kritisk tænkning, samarbejdsfærdigheder, kreativitet, selvstændighed og evner inden for problemløsning" (Europæisk Agentur, 2016c, s. 19). Som bemærket ovenfor bør



vurderingsskemaer sikre, at områder, der tidligere blev betragtet som mindre vigtige end akademiske fremskridt, såsom socialt og følelsesmæssigt velbefindende, anerkendes som essentielle for læring og succes.

Alves et al. (2020) foreslår at brug af information fra vurderinger kræver kritisk refleksion over betydningen af succes, da "opfattelsen af præstation er knyttet til læseplanen, og til hvilke typer og former for viden, der værdsættes" (s. 282).

Endelig kan information fra vurderinger danne grundlag for overvågningen og evalueringen af læseplanen, undervisningsmetoderne, støttestrategierne, inddelingen af elever og studerende, ressourceallokeringen og andre aspekter af skoleorganiseringen.

## **De operative elementer til inkluderende undervisningssystemer**



Følgende principper har at gøre med otte operative strategier, strukturer og processer, der betragtes som essentielle for inkluderende politikker og praksis.



**Strukturer og processer, der skal muliggøre samarbejde og effektiv kommunikation på alle niveauer – mellem ministerier, beslutningstagere på regionalt og lokalt niveau og discipliner, herunder ikke-statslige organisationer og skoler.**

Uddannelsespolitikker udarbejdes i stadig mere komplekse miljøer, hvor uddannelsessystemer går fra at være top-down-strukturer til mere horisontale interaktioner mellem flere parter (Viennet og Pont, 2017). Dette medfører ændringer i tilgangene til iværksættelse af politikker med mere forhandling og involvering af bl.a. lærere, skoleledere, elever og studerende og regionale uddannelsesmæssige beslutningstagere (OECD, 2020).

Kommunikation er tydeligvis en vigtig kanal til både at formidle budskaber og indsamle feedback. Den er også afgørende for at opnå enighed mellem parter, opnå offentlig støtte og fremme politisk ejerskab (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) lægger vægt på behovet for, at ledere på alle niveauer fastlægger betingelserne for at udfordre ikke-inkluderende, diskriminerende og uretfærdige undervisningspraksisser. Dette giver dem mulighed for at "opbygge konsensus og forpligtelser med henblik på at realisere de universelle værdier for inklusion og rimelighed i praksis" (s. 26).

På lokalt niveau bemærker Agenturet, at et samarbejdende læringsfællesskab er afgørende for præstationsforbedring. Skolefremskridt bør drives af hele skolefællesskabets engagement i at finde bedre måder for alle at leve, arbejde og lære sammen på. Det indebærer at skabe partnerskaber, samarbejde og interagere i fælles aktiviteter for at skabe en bæredygtig udvikling (Europæisk Agentur, 2018e).



### **En strategi til at øge deltagelsen i inkluderende førskoleundervisning af høj kvalitet og støtte udsatte familier.**

Forskning viser, at der er klare fordele for børn, der deltager i førskoleundervisning og pasning, hvad angår deres overordnede udvikling og mere specifikt deres akademiske præstation. Dette fund er især gyldigt for udsatte elever og studerende (Europa-Kommissionen/EACEA/Eurydice, 2020), da det forbedrer deres sociale inklusion og langsigtede livsændringer. Det er dog kun værd at investere i en sådan foranstaltning, hvis serviceydelserne er af høj kvalitet, tilgængelige, prismæssigt overkommelige og inkluderende (Rådet for den Europæiske Union, 2019). Foranstaltningen er også nødt til at være "en del af en integreret pakke af politiske foranstaltninger baseret på børns rettigheder med henblik på at forbedre børns resultater og bryde den negative sociale arv" (ibid., s. 1).

I forhold til familiestøtte er førskoleundervisning og pasning ofte den første personlige kontakt med forældre. De kan derfor danne et godt grundlag for en integreret tilgang til serviceydelser såsom rådgivning til forældre, der oplever vanskeligheder.

Den europæiske søjle for sociale rettigheder (Europa-Parlamentet, Rådet for den Europæiske Union, Europa-Kommissionen, 2017) fastsætter en række nøgleprincipper, der udgør et benchmark for sociale politikker. Disse inkluderer princip 11 om børnepasning og hjælp til børn. Princip 11 anerkender vigtigheden af førskoleundervisning og pasning for bedre resultater for børnene senere i livet, retten til prismæssigt overkommelig uddannelse og pasning af god kvalitet samt ethverts barns ret til beskyttelse mod fattigdom. Det inkluderer også børn fra socialt dårlige kår ret til "særlige foranstaltninger til fremme af lige muligheder" for at sikre deres adgang til tilstrækkelig social støtte og muligheder i livet (ibid., s. 19). Princip 9 lægger vægt på retten til en positiv balance mellem arbejde og fritid for "forældre og mennesker med omsorgsforpligtelse", herunder "passende orlov, fleksible arbejdsformer og adgang til omsorgstjenester" (ibid., s. 16).

Deltagelse i førskoleundervisning og pasning på tværs af EU er steget i de seneste år på grund af en kombination af flere faktorer. Disse inkluderer investering i at forøge antallet af børnepasningsmuligheder, større informationsdeling om tilgængelige foranstaltninger, at gøre førskoleundervisning og pasning mere prismæssigt overkommelig og i nogle tilfælde at gøre deltagelse i førskoleundervisning og pasning obligatorisk.



### **En strategi for at støtte alle elever og studerende i perioder med overgange mellem uddannelsesfaser – og særligt når de bevæger sig ind i voksenlivet – via erhvervsuddannelse, videregående uddannelse, selvstændig levevis og beskæftigelse.**

Overgange mellem uddannelsesniveauer kræver koordinering for at sikre, at leveringen af uddannelse fortsætter uden problemer. Børn fra udsatte baggrunde møder ekstra



udfordringer i overgangen fra førskoleundervisning til skolen. I sådanne tilfælde kan landene reagere med sproglig støtte og økonomiske tiltag for at støtte deltagelsen (UNESCO, 2020). Overgangen mellem 9./10. klasse og ungdomsuddannelser og integration i samfundet er imidlertid ofte mere vanskelig (Moriña, 2017).

Agenturet har anført ringe overgang til voksenlivet som én definition på skolenederlag. Det foreslog, at indflydelsesrige faktorer på skoleniveau inkluderer skoleorganisering og -praksisser såsom promovning af en vækstmentalitet, der skal udfordre lav selvtillid og lavt selvværd, eliminering af uddannelsesbarrierer og fremgangsmåder, der øger motivationen og engagementet (Europæisk Agentur, 2019b).

Forskning tyder på, at fordeling af elever og studerende – især i en tidlig alder – i erhvervsspor på lavere niveau både kan øge den uddannelsesmæssige ulighed og negativt påvirke uddannelsesmæssige færdigheder. Det forhindrer nogle elever og studerende i at nå videre til videregående uddannelser uden at opnå yderligere kvalifikationer (Europa-Kommissionen/EACEA/Eurydice, 2020).

Europa-Kommissionen (2017a) foreslår, at lande bør udvikle forskellige uddannelsesmuligheder, der afsluttes med et eksamensbevis, og fremme fleksible læringsforløb. Dette vil give alle elever og studerende muligheden for at opnå anerkendte kvalifikationer, finde meningsfuld beskæftigelsesegnethed og opfylde deres personlige udvikling. Det er også gavnligt, hvis der er åbent mellem forskellige sport (f.eks. akademisk og erhvervsmæssigt) for at give mere fleksibilitet og facilitere elevernes valg.

Endelig nåede Agenturet frem til, at udslningsprogrammer af høj kvalitet i udkolingen kan øge sandsynligheden for, at personer med handicap finder beskæftigelse – særligt hvis disse programmer er baseret i lokalsamfundet (Europæisk Agentur, 2018d). Det at blive uddannet i et inkluderende undervisningsmiljø kan også have indflydelse på den type beskæftigelse, personer med handicap har adgang til. Elever og studerende har muligheder for at opnå flere akademiske og erhvervsmæssige kvalifikationer, hvilket øger sandsynligheden for bredere beskæftigelsesmuligheder.



**Strukturer og processer, der faciliterer samarbejde mellem skoler, forældre og medlemmer af lokalsamfundet for at støtte inkluderende skoleudvikling og forbedre elevernes fremskridt.**

Involvering af familien i uddannelsesprocessen er afgørende. Som UNESCO (2017a) bemærker, kan forældre dog mangle selvtillid, og det kan være nødvendigt at arbejde for at udvikle deres kapacitet og opbygge netværk.

UNESCO International Bureau of Education (2016) fremhæver nogle vigtige pointer, man kan overveje, når man arbejder med familier:

- Familier og lokalsamfund har ret til at være involveret og kan bidrage med forskellige ting. De har især viden om deres børn, som fagfolk ikke har.





- Opbygning af involvering af familie og lokalsamfund er en trinvis proces baseret på tillid. Der er brug for ekstraordinære indsatser for at fremme involveringen af marginaliserede grupper.
- Familier og grupper i lokalsamfundet kan nogle gange påtage sig ledende roller som aktivister for inkluderende undervisning.
- Familiens ret til at være involveret kan indbygges i lovgivningen eller systemet for skoleledelse.
- Lokalsamfund kan også med succes involveres i styrelsen af skoler eller af uddannelsessystemet som helhed.
- Skoler kan fungere som en ressource for lokalsamfundet ved at tilbyde serviceydelser eller blive basen for andre instanser (s. 32).

Ud over familien hjælper samarbejde med lokalsamfundet skolerne med at berige læringsoplevelserne og -resultaterne og med bedre at støtte unge mennesker med at udvikle de kompetencer, de har brug for. Dette kan inkludere samarbejde med lokale serviceydelser, lokale organisationer, virksomheder, andre skoler, gymnasier og universiteter (Europa-Kommissionen, 2017b). Oprettelse af samarbejde med andre professionelle (f.eks. sundhedsorganisationer, sociale organisationer og tertiærsektorsorganisationer) kan yderligere støtte kapacitetsopbygning og udvide skolefællesskabernes færdigheder, så de opfylder en bredere vifte af forskellige behov, samtidigt med at læseplanen og kvaliteten af foranstaltninger for alle elever og studerende forbedres.



#### **Et system for indsamling af data/information, som:**

- **giver feedback, der danner grundlag for løbende forbedring på tværs af hele systemet (f.eks. overvågning af adgang til formel og uformel uddannelse, deltagelse, læring og akkreditering)**
- **støtter beslutningstagere på alle niveauer i at identificere "signaler", der indikerer et behov for omgående handling vedrørende skoler, som har brug for yderligere støtte.**

Fra et politisk perspektiv er adgang til valide og pålidelige data som et evidensgrundlag for udvikling af politikker for inkluderende undervisning på regionalt, nationalt og internationalt niveau helt afgørende (Europæisk Agentur, 2014b),

Verdensmål 4 for bæredygtig udvikling lægger vægt på behovet for et fornyet fokus på overvågning ud fra et rimelighedsperspektiv og bemærker, at data skal være pålidelige, rettidige og adskilte. Dette fokus på rimelighed kræver også en større kapacitet til at analysere data for deltagelse og læringsresultater på alle niveauer (UNESCO, 2017b). Ydermere forbedrer præsentation af data på en tilgængelig og brugervenlig måde anvendelsen af dem af alle parter, der arbejder mod løbende forbedring.



Agenturet anfører, at adgang til en hvilken som helst form for uddannelse er et spørgsmål om rimelighed, der fungerer som en forudsætning for alle andre problemstillinger (Europæisk Agentur, 2020). Agenturet angiver aftalte definitioner for at støtte indsamlingen af data om elever og studerende, som ikke er under nogen form for anerkendt uddannelse, der strækker sig ud over skolen. Dets rapport (ibid.) anerkender også, at nogle elever og studerende vil være usynlige – ikke identificeret af nogen data- eller overvågningssystemer og ikke repræsenteret i databasen. Det lægger vægt på, at selvom antallet af disse elever og studerende kan være lille, så bør landene anerkende, at de findes, og overveje forskellige former for dataindsamling for at gøre dem mere synlige.

*Global Education Monitoring Report [Global rapport for uddannelsesovervågning]* (UNESCO, 2020) angiver to primære formål for dataindsamling i forbindelse med inklusion:

For det første kan data fremhæve mangler i uddannelsesmuligheder og - resultater blandt grupper af elever og studerende. De kan identificere dem, som er i risiko for at blive efterladt, og barriererne for inklusion. For det andet kan regeringer, som har data for, hvem der efterlades og hvorfor, udvikle evidensbaserede politikker og overvåge deres implementering (s. 65).

En vigtig udfordring på dette arbejdsområde er, at selvom dataindsamling relateret til inklusion skal fokusere på rettighederne for hele elevpopulationen, så er data fra systemniveau nødt til specifikt at kigge på de grupper af elever og studerende, som kan være i risiko for marginalisering, eksklusion eller underpræstation (Ainscow et al., 2016).

Selvom statistisk information kan være tilgængelig på områder såsom elever og studerendes tilstedeværelse, adfærd og fremskridt, udvikles der i stigende grad systemer til at spore elever og studerende og give information om den værdi, skolen tilføjer. Selvom kvalitativ information kan indsamles fra spørgeundersøgelser blandt parter osv., påpeger Ainscow et al., at:

... statistisk information alene fortæller os meget lidt. Det, der bringer sådanne data til live, er når "insidere" begynder at undersøge nøje og stille spørgsmål i forhold til deres betydning og gør deres detaljerede erfaringer og viden gældende i fortolkningsprocessen (ibid., s. 29).

Det er afgørende, at data afspejler et bredt syn på uddannelse og går videre end blot at måle resultater med henblik på sammenligning, men også måler, hvad der virkelig værdsættes i inkluderende undervisning på skoleniveau samt lokale, regionale, nationale og endda internationale niveauer.



**En strategi til at udvikle specialrådgivning til at støtte alle elever og studerende og øge kapaciteten i almen skoleundervisning, og som udspecificerer tværfagligt arbejde og faglig udvikling for alt personale.**

Med forpligtelsen til inkluderende undervisning er ledere nødt til at være tydelige omkring, hvordan Specialrådgivningens ekspertise og ressourcer kan understøtte bevægelsen hen imod et mere inkluderende system, samtidigt med at man stadig sikrer kvalitetsstøtte til elever og studerende fra potentielt sårbare grupper.

Med dette dilemma taget i betragtning bemærker UNESCO International Bureau of Education (2016), at det er nyttigt at overveje forskellen mellem behov, rettigheder og muligheder:

Alle børn har behov (f.eks. for passende undervisning), men de har også ret til at deltage fuldt ud i en almindelig social institution (en lokal almen skole), som tilbyder en række forskellige muligheder til dem. Forældre er for ofte tvunget til at vælge mellem at sikre, at deres barns behov opfyldes (hvilket nogle gange indebærer anbringelse i specialskole), og at sikre, at de har de samme rettigheder og muligheder som andre børn (hvilket ifølge Salamanca-erklæringen indebærer almen skoleundervisning) (s. 35).

Det lægger vægt på, at målet bør være at skabe et system, hvor disse valg ikke længere er nødvendige.

I overgangsperioden kan Specialrådgivningen spille en vigtig rolle ved at omdanne sig til ressourcecentre, der støtter almene skoler (UNESCO, 2017a). Sådanne centre skal støtte skoler i at:

- udvikle deres kapacitet for at opfylde flere elever og studerendes behov
- udvikle kompetencerne hos lokale ledere og skoleledere samt lærere for at styrke samarbejdet med andre fagpersoner for at sikre støtte af høj kvalitet for alle elever og studerende.



**En strategi til at udvikle og støtte skoleledere, som arbejder sammen med andre om at skabe et inkluderende og retfærdigt skoleetos med stærke relationer, høje forventninger, proaktive og forebyggende fremgangsmåder, fleksibel organisering og et kontinuum af støtte, så man kan skride ind, når elever og studerende er i risiko for at mislykkes og blive ekskluderet.**

Effektiv skoleledelse har en positiv indvirkning på elever og studerendes præstation, undervisningskvaliteten og personalets motivation (Europa-Kommissionen, 2017b). Agenturet foreslår, at ledere:

... tager ansvar for og værdsætter alle elever og studerende. De arbejder for at sikre elever og studerendes fulde deltagelse og engagement ved at fastlægge



en klar retning, udvikle personalet og andre parter og bruge al den tilgængelige evidens, erfaring og ekspertise til i samarbejde at skabe og bevare læringsfællesskabet og støtte alle i at opnå de bedst mulige resultater (Europæisk Agentur, 2019c, s. 10).

Det lægger ydermere vægt på skoleledernes rolle i forhold til at tage sig af uretfærdighed og skabe fællesskab i en kultur, hvor der sættes pris på mangfoldighed.

Når de arbejder hen imod systemforbedringer, kan ledere skabe muligheder for, at skolepersonalet kan:

- påtage sig flere roller i klasseundervisningen (f.eks. koordinations- eller ledelsesroller; støtte kolleger, herunder mentorordninger, faglig udvikling, involvering i skoleudvikling) og arbejde på andre systemniveauer (f.eks. projektarbejde, aktiviteter uden for læseplanen, samarbejde med eksterne partnere)
- blive involveret i udvikling af uddannelsessystemet (f.eks. skoleevaluering, politisk dialog, politisk udvikling)
- deltage i netværk mellem skoler for at dele ekspertise og undervisningsressourcer, sprede fornyelse eller støtte skoleudvikling (Europa-Kommissionen, 2018).

Agenturet opsummerer de vigtigste handlinger, der er nødvendige for at forbedre elever og studerendes præstation (Europæisk Agentur, 2018e):

- **Skab en præstationsforbedrende kultur.** Dette kræver, at ledere udvikler et inkluderende skoleetos med positive relationer og et fokus på elevernes velbefindende. Personale og andre parter engagerer sig i forskning og opretholder høje forventninger til alle elever og studerende.
- **Løft grænserne for læring.** Dette kræver, at ledere i samarbejde udvikler en autentisk læseplan, der støtter alle elever og studerendes adgang til meningsfulde undervisningsmuligheder via inkluderende pædagogik og brug af vurdering primært i forbindelse med læring.
- **Udvikl et system med gensidig støtte.** Denne handling anerkender ledernes vigtige rolle i at muliggøre støtte for elever og studerende, men også for lærere, for at give alle mulighed for at gøre fremskridt i læringsfællesskabet. Ledere anerkender også deres egne behov for støtte og sikrer, at de opfyldes, f.eks. via netværksamarbejde og samarbejdende faglig udvikling.
- **Plej alle elever og studerende.** Her ses det som afgørende at lytte til elever og studerende. Ledere opfordrer lærere og andre til at reagere på måder, der fostrer udvikling af en vækstmentalitet for at støtte præstationerne.
- **Del ledelsen.** Ledere, der arbejder på forskellige systemniveauer – skole, lokalt, regionalt og nationalt – engagerer alle parter i at udvikle en inkluderende vision og sikrer engagement fra kolleger og fra det bredere fællesskab omkring skolen.
- **Fokuser på det vigtige.** Skoler overvåger elever og studerendes fremskridt, deltagelse og engagement og evaluerer politikker og praksis. Ledere skal sikre, at



der bruges information til at skabe yderligere forbedringer med elever og studerende i centrum.

- **Opnå mere sammen.** Ledere er centrale for samarbejdet med kolleger og specialister i skolen samt at samarbejde med andre skoler, organisationer og støtteordninger. De anerkender den vigtige rolle, der spilles af familier og andre medlemmer af lokalsamfundet i forbindelse med inkluderende skoleudvikling.



**En vejledningsramme for udvikling af lærings- og undervisningsmiljøer, hvor elevernes stemmer bliver hørt, og deres rettigheder bliver opfyldt igennem individuelt tilpassede tilgange til læring og støtte.**

Europa-Kommissionen (2017a) fremsætter en ambition for undervisnings- og læringsmiljøer. Den foreslår, at medlemsstaterne skal:

... at fremme tilgange, der støtter personer under uddannelse, bl.a. gennem indsamling af feedback fra studerende om deres læringserfaringer, samt bestemmelser om inklusivitet og lighed, der skal forsøge at kompensere for forskellige udgangssituationer, dvs. bestemmelser, der rækker videre end at skabe lige vilkår, for at sikre inklusion i mangfoldighed og fremskridt i retning af større lighed (s. 2).

Når man lytter til elever og studerende og giver dem indflydelse på deres egne liv, bliver lærere og elever medskabere i undervisnings- og læringsprocessen. Elever og studerende, lærere, forældre og fællesskaber arbejder sammen om at støtte fremskridt hen imod fælles mål (OECD, 2019).

Det er afgørende, at individualiseret læring og støtte ikke kan opnås ved at importere tænkning og praksis fra specialundervisning (f.eks. individualiserede eller adskilte grupper) i de almene undervisningsmiljøer (UNESCO, 2017a). Skoler er nødt til at bevæge sig væk fra tanken om at reagere på vanskeligheder "inden i" barnet og forsøget på at få elever og studerende til at passe ind i det eksisterende system. De bør i stedet fokusere på at ændre skolens strukturer og processer.

Individualiseret læring udvider det, der er tilgængeligt for alle i klassen, og anvender principperne for universelt design, for at undervisningen skal tage hensyn til alle elever og studerende samt tage hensyn til lærings- og undervisningsmiljøet. Frem for at planlægge for det meste af klassen og derefter differentiere for nogle bør lærerne have en række strategier, der kan bruge fleksibelt, så elever og studerende ikke behøver at kæmpe eller fejle, før de kan få adgang til støtte.

Elever og studerende med mere komplekse støttebehov kan have brug for flere ressourcer og input fra specialister. Den vigtigste form for støtte kan dog gives fra ressourcer, som er tilgængelige for alle skoler – nemlig elever og studerende, der støtter lærere, lærere, der støtter lærere, forældre som partnere i deres børns uddannelse samt lokalsamfund, der støtter skoler og andre centre for læring (UNESCO International Bureau of Education, 2016).



## AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Effektiv uddannelsesmæssig forandring kræver anerkendelse af, at implementering er lige så vigtig som selve politikken udformning. Det er et afgørende aspekt i forhold til at få politikker ud i skoler og klasselokaler med succes (OECD, 2020).

De evidensbaserede nøgleprincipper, der er præsenteret i denne rapport, fokuserer derfor både på udvikling og implementering af politikker og stemmer overens med Agenturets medlemslandes prioriteter. Det er tydeligt, at uddannelsessystemer varierer på tværs af forskellige lande. De er dynamiske systemer med flere niveauer og med en yderligere kompleksitet, der stammer fra kulturelle, sociale, religiøse og andre kontekstuelle forskelle (f.eks. forskelle i centraliserede eller mere decentraliserede styrelsesstrukturer). Som Loreman, Forlin og Sharma (2014) påpeger, er der derfor ingen "hurtige løsninger", når det kommer til internationalt relevante indikatorer. På længere sigt kan landene potentielt bruge nøgleprincipperne i dette dokument til at udvikle sådanne indikatorer. Disse kunne danne et informeret grundlag for indsamling og fortolkning af både kvalitative og kvantitative data i en ramme for kvalitetssikring og ansvarlighed, der er relevant for landenes egne sammenhænge.

Hvis alle ovenstående komponenter er til stede, bør alle niveauer i uddannelsessystemet arbejde sammen for at blive mere retfærdige, effektive og virksomme i forhold til at værdsætte mangfoldighed og forbedre præstationerne for **alle** elever og studerende og systemparter.



## REFERENCER

2030-uddannelsesstyingskomitéen for UNESCO-verdensmålene, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Støtteerklæring. Ansvarlighed og retten til uddannelse]*. Paris: UNESCO

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge [Mod selvforbedrende skolesystemer: Lektioner fra en byudfordring]*. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. og Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities [Grundskoler reagerer på mangfoldighed: barrierer og muligheder]*. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. [cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf](http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf) (sidst tilgået i juli 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. og Pinto., T.J., 2020. "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges" [Udvikling af inkluderende undervisning i Portugal: Evidens og udfordringer] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. "Intersectionality: A pathway towards inclusive education?" [Intersektionalitet: En vej mod inkluderende undervisning?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Ledelse af komplekse uddannelsessystemer. Tillid og uddannelse]*. Nøglepræsentation leveret på OECD Governing Complex Education Systems Conference, Haag, 7. december 2015

De Forenede Nationer, 1989. *Konvention om barnets rettigheder*, 20. november 1989

De Forenede Nationer, 2006. *Konvention om rettigheder for personer med handicap*

Den Europæiske Union, 2012. *Den Europæiske Unions Charter om grundlæggende rettigheder*. 2012/C 326/02

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Decentralisering – et overblik over internationale tendenser]*. Nøglepræsentation givet ved Det Europæiske Agenturs tematiske seminar om decentralisering i uddannelsessystemer, Reykjavík, 27. oktober 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [Adgang til uddannelse i Europa: En ramme og dagsorden for systemforandring]*. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [Mod en differentieret, holistisk og systemisk tilgang til forældreinvolvering i Europa for forebyggelse af tidlig afgang fra skolesystemet]*. Paris: Europa-Kommissionen, Urbact, Prevent



Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres [Kvalitetskategoriseringer og strukturelle indikatorer for social inklusion i skoler – inklusion af relationssystemer til forældreinvolvering og lokalsamfundscentre med alt på ét sted]*. Inviteret præsentation i Europa-Kommissionens gruppe for skolepolitikker, Rue Joseph II, Bruxelles, 4. til 5. juli 2015

Ebersold, S. og Meijer, C., 2016. "Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends" [Finansiering af inkluderende undervisning: Politiske ændringer, problemstillinger og tendenser], i A. Watkins og C. Meijer (red.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, bind 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. og Meijer, C., 2019. "Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers" [Finansiering af inkluderende undervisning for at reducere ulighed i uddannelse: tendenser, problemstillinger og drivkræfter], i M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas og A.J. Artilles (red.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage

Europa-Kommissionen, 2017a. *Konklusioner vedtaget af Rådet og repræsentanterne for medlemsstaternes regeringer, forsamlet i Rådet, om inklusion i mangfoldighed for at sikre uddannelse af høj kvalitet for alle*. 2017/C 62/02

Europa-Kommissionen, 2017b. *Meddelelse fra Kommissionen til Europa-Parlamentet, Rådet, Det Europæiske Økonomiske og Sociale Udvalg og Regionsudvalget. Skoleudvikling og fremragende undervisning for en god begyndelse i livet*. SWD (2017) 165 final

Europa-Kommissionen, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Lærere og skoleledere på skoler som læringsorganisationer. Vejledende principper for udvikling af politikker inden for skoleudvikling]*. Bruxelles: Generaldirektoratet for Uddannelse, Unge, Idræt og Kultur, Skoler og flersprogethed

Europa-Kommissionen, 2020. *Meddelelse fra Kommissionen til Europa-Parlamentet, Rådet, Det Europæiske Økonomiske og Sociale Udvalg og Regionsudvalget om etablering af det europæiske uddannelsesområde inden 2025*. COM (2020) 625 final

Europa-Kommissionen, 2021. *Meddelelse fra Kommissionen til Europa-Parlamentet, Rådet, Det Europæiske Økonomiske og Sociale Udvalg og Regionsudvalget. EU-strategi om barnets rettigheder*. COM (2021) 142 final

Europa-Kommissionen/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Rimelighed i skoleundervisning i Europa: Strukturer, politikker og elevpræstation]*. Eurydice-rapport. Luxembourg: Den Europæiske Unions Publikationskontor

Europa-Parlamentet, Rådet for den Europæiske Union, Europa-Kommissionen, 2017. *Den europæiske søjle for sociale rettigheder*. Luxembourg: Den Europæiske Unions Publikationskontor





Europarådets menneskerettighedskommissær, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Bekæmpelse af skolesegregering i Europa via inkluderende undervisning]*. Hensigtserklæring. Strasbourg: Europarådet. [rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65](https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65) (sidst tilgået i juli 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Uddannelse for alle: Særlige behov og inkluderende undervisning i Malta. Bilag 2: Skrivebordsforskningsrapport]*. Odense, Danmark

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Inkluderende undervisning i Europa: Fra teori til praksis. International konference, 18. november 2013. Reaktionen fra forskere]*. Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers](http://www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2015a. *Agenturets holdning til inkluderende undervisning*. Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (sidst tilgået i juli 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Styrkelse af lærere i at fremme inkluderende undervisning: Litteraturgennemgang]*. (A. Kefallinou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluderende førskoleundervisning: En analyse af 32 europæiske eksempler]*. (P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné og M. Kyriazopoulou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Finansiering af inkluderende undervisning: Kortlægning af landes systemer til inkluderende undervisning]*. (S. Ebersold, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education – Literature Review [Bedre læring for alle elever og studerende i inkluderende undervisning – Litteraturgennemgang]*. (A. Kefallinou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review) (sidst tilgået i oktober 2021)



Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Bedre læring for alle elever og studerende: En støtteressource til selvevaluering]*. (V.J. Donnelly og A. Kefallinou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralisering i uddannelsessystemer – seminarrapport]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir og A. Watkins, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Gennemgang og analyse af landspolitikker: Metoderapport – Revideret 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano og A. Watkins, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018](http://www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Analyseramme for kortlægning af politikker for inkluderende undervisning]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold og G. Squires, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies](http://www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies) (sidst tilgået i juli 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Finansiering af politikker for inkluderende undervisningssystemer: Ressourceløftestænger til reduktion af ulighed i uddannelse]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir og A. Watkins, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2018d. *Evidens for forbindelsen mellem inkluderende undervisning og social inklusion: Endelig, sammenfattende rapport*. (S. Symeonidou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary](http://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Vigtige handlinger for præstationsforbedring: Vejledning til lærere og ledere]*. (V. Donnelly og A. Kefallinou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders](http://www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Lærernes faglige læring for inklusion: Litteraturgennemgang]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou og A. Watkins, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review) (sidst tilgået i oktober 2021)



Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Forebyggelse af skolenederlag: En litteraturgennemgang]*. (G. Squires og A. Kefallinou, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluderende skoleledelse: Undersøgelse af politikker på tværs af Europa]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly og M. Turner-Cmuchal, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæisk Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Uden skole og uden data? Elever og studerende uden for undervisningstilbud i European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Begrebsmæssigt arbejdspapir]*. (A. Watkins og A. Lenárt, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School](http://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Kortlægning af strategier for inkluderende undervisning: Udvikling af indikatorer]*. (S. Ebersold og A. Watkins, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and](http://www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and) (sidst tilgået i oktober 2021)

Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov, 2012. *Profil af den inkluderende lærer*. Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers](http://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers) (sidst tilgået i oktober 2021)

FN's Komité for Rettigheder for Personer med Handicap, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Generel kommentar nr. 4, artikel 24: Ret til inkluderende undervisning]*, 2. September 2016. CRPD/C/GC/4/. [refworld.org/docid/57c977e34.html](http://refworld.org/docid/57c977e34.html) (sidst tilgået i juli 2021)

Loreman, T., Forlin, C. og Sharma, U., 2014. "Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature" [Måling af indikatorer for inkluderende undervisning: En systematisk litteraturgennemgang]", i C. Forlin og T. Loreman (red.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. og Lindqvist, G., 2019. "Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden" [Kontekstualisering af inkluderende undervisning i uddannelsespolitik: casen om Sverige] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77



Menneskerettighedsrådet, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Styrkelse af børn med handicap, så de kan nyde deres menneskerettigheder, herunder igennem inkluderende undervisning]*. Rapport af FN's højkommissær for menneskerettigheder, Menneskerettighedsrådets fyrretyvende session, FN's Generalforsamling

Moriña, A., 2017. "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities" [Inkluderende undervisning på videregående uddannelse: udfordringer og muligheder] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. "From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities" [Fra Warnock-rapporten (1978) til en kommission for uddannelsesrammer: En ny moderne tilgang til uddannelsespolitik for elever med særlige undervisningsbehov/handicap] *Frontiers in Education*, 4. [doi.org/10.3389/feduc.2019.00072](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00072) (sidst tilgået i juli 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Den høje omkostning ved lav uddannelsespræstation: Den langsigtede økonomiske effekt af forbedrede PISA-resultater]*. Paris: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Universelle færdigheder: Hvad lande kan vinde]*. Paris: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Studerende med lave præstationer: Hvorfor de falder bagud, og hvordan man kan hjælpe dem med at lykkes]*. PISA. Paris: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Fremtiden inden for uddannelse og færdigheder 2030: Begrebsramme for læring. Studerendes handlekraft for 2030]*. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20concept%20note.pdf) (sidst tilgået i juli 2021)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Perspektiver for uddannelsespolitik nr. 9. En iværksættelsesramme for effektive forandringer på skoler]*. Paris: OECD Publishing

Rådet for den Europæiske Union, 2019. *Rådets henstilling af 22. maj 2019 om førskoleundervisning og børnepasningsordninger af høj kvalitet*. 2019/C 189/02. Bruxelles: Rådet for den Europæiske Union. [eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (sidst tilgået i juli 2021)

Rådet for den Europæiske Union, 2020. *Rådets konklusioner om fremtidens europæiske lærere og undervisere*. 2020/C 193/04. Bruxelles: Rådet for den Europæiske Union. [eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704) (sidst tilgået i juli 2021)



Rådet for den Europæiske Union, 2021. *Rådets resolution om en strategiramme for det europæiske uddannelsessamarbejde på og uden for det europæiske uddannelsesområde (2021-2030)* 6289/1/21 REV 119, februar 2021

UNESCO, 2015. *Incheonerklæringen og gennemførelsesrammen for mål 4 for bæredygtig udvikling*. Paris: UNESCO. [uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) (sidst tilgået i juli 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [En vejledning til at sikre inklusion og rimelighed i uddannelse]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Udpakning af verdensmål 4 for bæredygtig udvikling: Uddannelse 2030 – En vejledning]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Rapport over global uddannelsesovervågning 2020: Inklusion og uddannelse: Alle betyder alle]*. Paris: UNESCO

UNESCO International Bureau of Education, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Nå ud til alle elever og studerende: En ressourcepakke til støtte af inkluderende undervisning]*. Geneve: UNESCO International Bureau of Education. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279) (sidst tilgået i juli 2021)

UNESCO International Bureau of Education, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluderende læseplan]*. Geneve: UNESCO International Bureau of Education. [ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum](https://ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum) (sidst tilgået i juli 2021)

Viennet, R. og Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Iværksættelse af uddannelsespolitik: En litteraturgennemgang og foreslået ramme]*. OECD Education Working Papers, No. 162. Paris: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. "Inclusive education: Global priority, collective responsibility" [Inkluderende undervisning: Global prioritet, fælles ansvar] *Prospects*, 49, 97–101. [doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y) (sidst tilgået i juli 2021)



Sekretariat:

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

Bruxelles-kontor:

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

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

**DA**

[www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples](http://www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples)

