



Huvudprinciper

Stöd för utformning och implementering av
policy för inkluderande undervisning



HUVUDPRINCIPER

**Stöd för utformning och implementering av
policy för inkluderande undervisning**



European Agency for Special Needs and Inclusive Education



European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency) är en oberoende och självstyrande organisation. European Agency samfinansieras av utbildningsministerierna i European Agencys medlemsländer och av EU-kommissionen genom ett administrationsbidrag inom ramen för Europeiska unionens (EU) utbildningsprogram.



Medfinansierat av
EU-programmet
Erasmus+

Europeiska Kommissionens stöd åt framställningen av detta dokument utgör inte ett godkännande av dess innehåll, vilket endast återspeglar upphovsmännens åsikter, och Kommissionen kan inte hållas ansvarigt för någon användning av informationen i det.

Åsikterna som uttrycks av enskilda personer i detta dokument återspeglar inte nödvändigtvis European Agencys, dess medlemsländers eller Europeiska kommissionens officiella åsikter.

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

Redaktörer: Verity J. Donnelly och Amanda Watkins

Denna publikation är en öppen tillgång. Det innebär att du kan läsa, använda och sprida den fritt med rättvisande källhänvisning till European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Se European Agencys policy för öppen tillgång för mer information: www.european-agency.org/open-access-policy.

Du får hänvisa till publikationen som följer: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. *Huvudprinciper – Stöd för utformning och implementering av policy för inkluderande undervisning*. V. J. Donnelly och A. Watkins (red.). Odense, Danmark.



Detta verk är licensierat enligt [Creative Commons licens för Erkännande-
IckeKommersiell-IngaBearbetningar 4.0 Internationell](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Du får inte ändra eller översätta denna publikation utan European Agencys tillstånd.

För bättre tillgänglighet finns denna rapport på 25 språk och i tillgänglighetsanpassat elektroniskt format på European Agencys webbplats: www.european-agency.org.

Detta dokument är en översättning av en originaltext på engelska. Om det uppstår några tveksamheter om riktigheten i den översatta texten hänvisas till den engelska texten.

ISBN: 978-87-7110-964-1 (elektroniskt format)



Huvudprincipslogotypen har tagits fram utifrån en teckning gjord av Daniela Demeterová från Tjeckien och har funnits på framsidan av alla tidigare publikationer med huvudprinciper.

Sekretariatet

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

Kontoret i Bryssel

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



INNEHÅLL

FÖRORD	5
INLEDNING	6
STÖD FÖR UTFORMNING OCH IMPLEMENTERING AV POLICY I LÄNDERNA	7
Utmaningar och möjligheter	7
Aktuella prioriteringar	8
Verktyg för policyanalys	10
HUVUDPRINCIPER 2021	11
Den övergripande principen	12
Lagstiftnings- och policyramen	13
De operativa beståndsdelarna i inkluderande utbildningssystem	20
AVSLUTANDE KOMMENTARER	29
KÄLLFÖRTECKNING	30



FÖRORD

Denna publikation från European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency) är den fjärde i en serie med huvudprinciper. I denna serie belyses grundläggande frågor för utbildningssystemet, men den visar även det gradvisa skifte som har skett i European Agencys arbete under de senaste 25 åren, då vi har gått *från* ett snävt fokus på elevernas behov av särskilt stöd och specialpedagogik som en särskild åtgärd *till* att utöka och förbättra kvaliteten på lärstödet som allmänt erbjuds alla elever.

Den första publikationen med huvudprinciper kom 2003: [Huvudprinciper för specialpedagogisk verksamhet – Underlag för beslutsfattare](#). Här rekommenderas att elever i behov av särskilt stöd ska undervisas i vanlig klass.

I den andra publikationen från 2009, *Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer – [Underlag för beslutsfattare](#)*, sammanställs resultat från European Agencys tematiska arbete för inkludering av elever i behov av särskilt stöd. I denna publikation låg fokus fortfarande på elever i behov av särskilt stöd, men det betonades att rekommendationerna även var relevanta för beslutsfattare inom ordinarie utbildning. Här framhävs alltså tanken om ett breddat deltagande för att ge alla elever större möjligheter.

Den tredje publikationen från 2011, *Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer – [Underlag för tillämpning](#)*, hade man gått vidare från policy, för att i stället sammanfatta huvudprinciperna för praktiken, enligt vad som framkommit i European Agencys tematiska arbete. Dessa huvudprinciper handlade bland annat om att lyssna på eleverna och aktivt deltagande, samt om lärarnas attityder och kompetens, skolledningens visioner och enhetligt tvärprofessionellt stöd – frågor som fortfarande är aktuella i European Agencys arbete tio år senare.

I år 2021, då European Agency fyller 25 år, är tanken att den senaste publikationen med huvudprinciper ska föra kunskapen ännu ett steg framåt. Den handlar om att utforma och implementera policy i linje med den bredare synen på inkludering. Detta överensstämmer med European Agencys mission att tillhandahålla underlag för utformning och ändamålsenlig implementering av policy på olika nivåer i systemet, främst på skolnivå. Detta fokus återspeglar European Agencys önskan om att alltmer verka för policyförändringar inom inkluderande undervisning.

Cor Meijer

Direktör för European Agency for Special Needs and Inclusive Education



INLEDNING

År 2020 genomförde European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency) en analys av i princip allt arbete som man hade utfört sedan 2011. Man såg då att det fanns luckor, det vill säga arbetsområden som European Agency ännu inte hade tagit upp. Man hittade även områden där European Agencys olika arbeten sedan 2011 går i linje med varandra, och dessa områden kan anses utgöra återkommande budskap om hur inkluderande utbildningssystem åstadkoms i praktiken.

European Agency har sammanställt dessa återkommande budskap i huvudprinciper för att göra det enklare att förverkliga European Agencys vision om en bra och kvalitetssäkrad utbildning för alla elever. I huvudprinciperna beskrivs de beståndsdelar som behövs för ett övergripande system med inkluderande undervisning där alla de olika delarna i mångfalden bland eleverna bemöts positivt.

Med 2021 års huvudprinciper vill vi hjälpa länder som vill se över de viktigaste frågorna i sin policy, vidareutveckla den inkluderande undervisningen i utbildningssystemet och framför allt överbrygga klyftan mellan teori och praktik.

Tanken är att publikationen ska

- överensstämna med European Agencys ståndpunkt om att det man vill uppnå med inkluderande undervisning är att alla elever i alla åldrar ska få tillgång till meningsfull utbildning av hög kvalitet i sin närmiljö tillsammans med vänner och jämnåriga (European Agency, 2015a)
- lägga fram evidensbaserade principer som kan tjäna som stöd i samtal kring viktiga frågor samt att öka medvetenheten, och vidareutveckla tankesätten och språkbruket, kring inkluderande undervisning
- hjälpa beslutsfattare att se det dynamiska utbildningssystemet som en helhet genom att framhäva de viktiga kopplingarna både inom och mellan nivåer i systemet och organisationer och institutioner
- vara till hjälp vid bedömning av vilken inverkan planerade förändringar mot en mer inkluderande praktik kan få
- utgöra grund för en sammanhängande åtgärdsplan för hur policy ska förverkligas i praktik.



STÖD FÖR UTFORMNING OCH IMPLEMENTERING AV POLICY I LÄNDERNA

Utmaningar och möjligheter



Skiftet till det bredare sättet att se på inkluderande undervisning innebär att skolorna måste ge utrymme för skillnader och bryta ned hindren för lärande oavsett var sådana uppstår. Genom att hela tiden göra skolorganisation, läroplaner, bedömning, pedagogik och stöd mer inkluderande förbättras kvaliteten på undervisningen för alla.

Det finns dock utmaningar med detta paradigmskifte: Hur ska man tillgodose rättigheterna och behoven hos vissa elever (till exempel de som har en funktionsnedsättning) som behöver extra stöd samtidigt som man arbetar mot ett utbildningssystem som är rättvist för alla? Enligt Europeiska kommissionen (2020) bör

utbildningsnivå och utbildningsresultat [...] kopplas bort från social, ekonomisk och kulturell status för att säkerställa att utbildningssystemen stimulerar alla individers förmågor och möjliggör social rörlighet uppåt (s. 7).

Policyn för att inkludera elever i behov av särskilt stöd bör utarbetas i samband med att den allmänna utbildningspolicyn utarbetas (Norwich, 2019). Framför allt bör specialpedagogik ses som en del av den ordinarie utbildningen, som ökar skolornas förmåga att arbeta mot ett inkluderande utbildningssystem av hög kvalitet som kan tillgodose alla elevers olika behov.

Med detta synsätt måste man dessutom bort från ett system med formella utredningar, där man sätter stämplor på eleverna, och med särskild undervisning för vissa grupper både inom och utanför inkluderande miljöer. Detta påverkar finansieringen i och med att skolorna och samhället runtomkring måste få vara mer självständiga när det gäller att fördela resurser och utarbeta strategier för hur man ska stötta alla elever utifrån de egna förutsättningarna.

Övergången till ett bredare synsätt vad gäller inkludering kräver även större flexibilitet så att skolorna och samhället runtomkring kan ta hänsyn till intersektionalitet, det vill säga samspelet mellan alla olika sociala kategoriseringar rörande sådant som

kön, landsbygds- eller stadsinvånare, förmögenhet, etnicitet, språk, migration, flytt, fängelsevistelse, sexuell läggning, könsidentitet och könsuttryck, religion och andra övertygelser och attityder (Unesco, 2020, s. 4).

Unesco (Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur) noterar att diskriminering inte endast sker för en enskild kategorimarkör (ibid., s. 1). Alla delar i en



enskild persons identitet samspelar och skapar en helhet som är annorlunda än summan av beståndsdelarna och som påverkar hur omvärlden ser dem (Bešić, 2020, s. 114).

Det kan finnas planer (inbegripet uppföljning) för en viss grupp som ska säkerställa att undervisningen tillgodoser vissa specifika behov hos eleverna. För att strukturer och processer ska vara verkningsfulla bör de dock vara tillräckligt flexibla så att hänsyn tas till alla elevers individuella egenskaper och förmågor.

Utvecklingen mot mer inkluderande undervisning bör med tiden även medföra en ändrad inriktning på de policyståndpunkter som intas. Förebyggande och tidiga insatser bör öka och kompensatoriska minska, varav de sistnämnda ska vara till för de elever som inte är helt inkluderade i utbildningspolicyramen. Europeiska kommissionen (2020) noterar behovet av att minska underprestationen genom att bygga vidare utifrån de fyra grundpelarna

- övervakning (spårning och riktade åtgärder),
- förebyggande (särskilt för riskgrupper),
- tidigt ingripande (för elever som redan har svårigheter),
- kompensation (för dem som redan har dåliga skolresultat och behöver en andra chans) (s. 14).

Det bör finnas synergi mellan strategier för att säkerställa att systemet ger alla elever kvalitetsstöd.

Till sist har covid-19-pandemin utmanat utbildningssystemens motståndskraft. Den har visserligen förvärrat ojämlikheten på många områden men kan nu utgöra ett tillfälle att återuppbygga ett mer inkluderande och rättvist system genom att vi ökar inkluderingsmöjligheterna på alla nivåer i skolsystemet. Europeiska unionens råd (2021) sammanfattar detta så här:

Covid-19-pandemin har inneburit aldrig tidigare skådade påfrestningar för utbildningssektorn och har medfört en generell övergång till distansundervisning och distansstudier liksom blandade lärmiljöer, varvid övergången har inneburit olika utmaningar och möjligheter för utbildningssystemen och utbildningssektorerna och har blottlagt effekterna av den digitala klyftan och uppkopplingsklyftorna i medlemsstaterna samt ekonomiska ojämlikheter och ojämlikheter mellan land och stad och även har satt strålkastarljuset på utbildningens potential att skapa motståndskraft och främja en hållbar tillväxt för alla (s. 4).

Aktuella prioriteringar



Under de senaste åren har European Agencys arbete breddats. Dessutom har stödet som European Agency erbjuder sina medlemsländer förändrats. Numera handlar det i större utsträckning om att stötta utformning och implementering av policy.



Under 2021 genomförde European Agency undersökning bland medlemsländerna för att ta reda på vad man skulle prioritera framöver. De flesta av de områden som länderna uppgav överensstämde med de luckor som European Agency hade hittat i sin analys 2020. Här följer några exempel på vad vi bör prioritera framöver:

- följa upp och utvärdera implementeringen av policy för inkluderande undervisning
- utarbeta strategier för sektorsövergripande samverkan (inklusive uppföljning och utvärdering) på alla nivåer och mellan alla sektorer
- ta fram ramar för kvalitetssäkring och ansvarsskyldighet för inkluderande undervisning som inbegriper flera nivåer och flera intressenter
- säkerställa ändamålsenligt förverkligande av nationell policy på regional och lokal nivå, liksom på skolnivå
- skapa en kultur för inkluderande undervisning och utveckla kompetensen i alla yrkesgrupper på alla nivåer i systemet och i alla sektorer.

När det gäller uppföljning och utvärdering efterlyste de svarande länderna normer och indikatorer för att mäta effektivitet och ändamålsenlighet i den inkluderande undervisningen, särskilt effekterna av extra stöd och initiativ riktade mot utsatta grupper. Om man vet vad som fungerar, och varför, kan det tjäna som underlag för framtida planer för att främja inkluderande praktik, öka dialogen mellan intressenterna om implementeringen och resursfördelningen och på längre sikt öka likvärdigheten mellan regioner, lokala områden och skolor.

I och med covid-19-pandemin har många länder upptäckt att man skyndsamt måste ta itu med rättvisefrågor, särskilt möjligheterna att ta del av digital undervisning. De ser att skillnaderna i måluppfyllelse har ökat, vilket innebär att man, förutom att vidta kortsiktiga åtgärder, på lång sikt även behöver fokusera mer på tidiga och förebyggande insatser. Pandemin har även lett till att man har insett att en förutsättning för att eleverna ska lära sig något är att de (och lärarna) mår bra. Det är svårt att lära sig något om inte de sociala och emotionella behoven är tillgodosedda i en trygg skolmiljö.

Kopplat till detta är behovet av att omvärdera bedömningsgrunderna så att vi kan säkerställa att lärande i vidare bemärkelse uppmärksammas och värdesätts. På detta sätt möjliggörs uppföljning av elevernas utveckling (och därmed förknippade skolresultat) på områden som tidigare oftast sågs som mindre viktiga än att uppnå kunskapsmålen men som nu anses vara en förutsättning för lärande och lyckad skolgång, nämligen psykisk hälsa och välbefinnande. Det är ingen tillfällighet att många av dessa frågor motsvarar principer som utgör grunden för ett motståndskraftigt och inkluderande elevcentrerat system.

En annan effekt av covid-19-pandemin kan bli att fler delar av samhället (till exempel hälso- och sjukvården och socialtjänsten) måste ha ett mer nära samarbete med utbildningssektorn. För att klara detta behövs samarbete från ministerienivå ned till regionala och lokala tillhandahållare av samhällsservice för att se till att skolorna får stöd med dessa frågor. Med detta tankesätt finns det ett större behov av strukturer och processer som underlättar för ändamålsenlig överföring av policy och praktik mellan systemnivåerna. Genom mer samarbete mellan myndigheter och samhällsservice och mellan institutioner underlättas även elevers övergång från skola/utbildningsfaser och



inträde i högre utbildning och arbetsliv. Övergångar för elever med funktionsnedsättning, särskilt till yrkesutbildning och till arbetsliv, är fortfarande en svår fråga för många länder.

När det gäller rättvisa har många länder uttryckt oro för regionala skillnader. Sådana skillnader kan delvis motverkas genom starka principer för uppföljning, liksom enhetlig och likvärdig praktik. Detta kan leda till rättvisare resursfördelning så att alla regioner och områden kan få åtminstone en miniminivå av samhällsservice.

Enligt forskning finns det en rad policyfrågor som man måste titta på i de fall då man försöker uppnå inkludering genom nationell utbildningspolicy (Magnússon, Göransson och Lindqvist, 2019). Det är uppenbart att många av dessa policyområden går i varandra och inte kan undersökas var och en för sig.

Verktyg för policyanalys



Under 2015 och 2016 utarbetade European Agency en ram för nationell översyn och analys av styrdokument ([CPRA](#)) som skulle användas för att analysera information om hur aktuell utbildningspolicy såg ut i medlemsländerna (European Agency, 2018a).

Utifrån erfarenheterna som man fick genom CPRA, granskningsarbete i länderna och arbetet med att ta fram en ekosystemmodell för inkluderande undervisning (European Agency, 2016a, 2017a) utarbetade European Agency en [analysram för kartläggning av styrdokument om inkluderande undervisning](#) (European Agency, 2018b) som skulle användas i det arbete som man utförde inom ramen för Europeiska kommissionens stödprogram för strukturreformer. Denna ram bygger på European Agencys arbete med att fastställa vilka som är de huvudsakliga beståndsdelarna i inkluderande utbildningssystem och som man tillsammans med medlemsländerna har enats om. I ramen beaktas komplexiteten i kopplingarna mellan olika nivåer, strukturer och processer, och policy och praktik sätts samman i en större helhet.

Dessa ramar har tjänat som inspiration i arbetet med att utarbeta de huvudprinciper som beskrivs i nedanstående avsnitt.



HUVUDPRINCIPER 2021

Huvudprinciperna 2021 (som återfinns i texttrutor nedan) följer en [övergripande princip](#) kring en allmänt accepterad idé om rättighetsbaserad inkluderande undervisning.

Huvudprincip utgörs av fem krav på [lagstiftning och policy](#) avseende

1. finansiering och resursfördelning
2. styrning
3. kvalitetssäkring och ansvarsskyldighet
4. lärares professionella lärande
5. läroplaner och bedömning.

Sedan följer åtta [operativa beståndsdelar](#) (strategier, strukturer och processer) för inkluderande utbildningssystem avseende

1. samarbete och kommunikation
2. deltagande i inkluderande utbildning i förskolan
3. övergångar
4. samarbete mellan skolor, vårdnadshavare och det omgivande samhället
5. datainsamling
6. utveckling av det särskilda stödet
7. skolans ledarskap
8. lär- och undervisningsmiljön och elevens röst.

Var och en av principerna följs av en kort motivering med stöd i ett antal olika [källor](#).



Den övergripande principen



Unesco (2020) har konstaterat att internationella konventioner, som FN:s konvention om barnets rättigheter (FN, 1989) och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (FN, 2006) inte alltid införlivas i nationell lagstiftning. Att skapa en gemensam ram är viktigt för att säkerställa att alla elevers rättigheter, både rätten till utbildning och rättigheterna inom utbildningen, tillgodoses. Det är det den första övergripande principer handlar om:



Det måste i lagstiftning och policy finnas en tydlig beskrivning av vad rättvis, kvalitetssäkrad inkluderande undervisning innebär som alla intressenter är överens om. Utifrån denna bör en gemensam lagstiftnings- och policyram för alla elever utformas. Den ska överensstämma med internationella och europeiska konventioner och budskap och tjäna som grund för en rättighetsbaserad praktik.

Europarådets kommissarie för mänskliga rättigheter (2017) konstaterar att

det behövs ett attitydskifte på samhällsnivå för att inkluderande undervisning ska åstadkommas, där man går från att se vissa barn som ett problem till att fastställa vilka behov som finns och förbättra själva utbildningssystemen. Det är väsentligt att hela samhället, beslutsfattare och alla berörda aktörer inom utbildningsväsendet är fullt medvetna om att detta paradigmskifte behövs (s. 20–21).

För att lagstiftning och policy ska kunna utformas, och i synnerhet följas och implementeras, behövs omfattande dialog mellan intressenterna där man enas om en definition av vad inkluderande undervisning är. En av utgångspunkterna kan vara European Agencys ståndpunkt, som lyder som följer:

Det man vill uppnå med system för inkluderande undervisning är att alla elever i alla åldrar ska få tillgång till meningsfull utbildning av hög kvalitet i sin närmiljö tillsammans med vänner och jämnåriga (European Agency, 2015a, s. 1).

FN:s kommitté för rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2016) beskriver inkluderande undervisning som en process

för att ge alla elever möjlighet att delta och få en rättvis läroupplevelse och lärmiljö som i så hög grad som möjligt motsvarar deras behov och önskemål (s. 4).

I *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* [Incheon-deklarationen och åtgärdsprogram för förverkligande av det fjärde målet för hållbar utveckling] (Unesco, 2015) vill man att ingen ska lämnas utanför. Enligt denna deklaration måste alla länder främja, arbeta mot och tillhandahålla



inkluderande och jämlik utbildning av god kvalitet liksom livslångt lärande för **alla** som en del av målen för hållbar utveckling i FN:s agenda 2030.

I arbetet mot denna vision måste länderna i sin lagstiftning och policy ge alla elever rätt till inkluderande och lika möjligheter till utbildning enligt FN:s konvention om barnets rättigheter (FN, 1989), liksom enligt artikel 21 i Europeiska unionens (EU) stadga om de grundläggande rättigheterna (Europeiska unionen, 2012), där det anges att all diskriminering är förbjuden. Unescos styrkommitté för utbildningsmålet i Agenda 2030 (2018) framhåller vikten av att alla länder ser till att rätten till utbildning finns inskriven i alla inhemska lagar och regelverk och att denna rätt har en framhållen plats i styrdokument. Unesco (2020) noterar dock att det är många länder som inte har införlivat internationella konventioner i nationell lagstiftning.

I EU:s strategi för barnets rättigheter (Europeiska kommissionen, 2021) noteras hur viktiga barnen är som förändringsagenter, liksom barnens rätt att förverkliga sin fulla potential. Det bör finnas åtgärder som säkerställer att ekonomiska, sociala, kulturella eller personliga omständigheter inte leder till diskriminering eller förhindrar att vissa barn inte får en tillfredsställande studieupplevelse på lika villkor som alla andra (Europarådets kommissarie för mänskliga rättigheter, 2017). Människorättsrådet (2019) går längre och hävdar att lagar och policy ska innehålla uttryckliga bestämmelser om att ingen får uteslutas och vägras inskrivning i vanlig skola och om att alla har rätt till kontinuitet i sin utbildning (s. 12).

Allra viktigast är att detta förändrade tankesätt leder till ett förändrat språkbruk, särskilt vad gäller elever med funktionsnedsättning. Länderna bör försöka minska användningen av medicinska begrepp som kan leda till segregering mellan eleverna och förknippas med lägre förväntningar och färre möjligheter. Att öka alla intressenters medvetenhet om hur viktigt det är med inkluderande undervisning på lång sikt, eftersom sådan inkludering utgör grund för ett mer inkluderande samhälle, är också en förutsättning för att säkerställa att det finns engagemang för inkluderande undervisning och för att ändamålsenlig sådan ska åstadkommas.

Lagstiftnings- och policyramen



I nedanstående principer fastställs fem krav på den ovan nämnda gemensamma lagstiftnings- och policyramen för inkluderande undervisning.



Flexibla mekanismer för finansiering och resursfördelning så att skolorna och intressenterna runtom fortlöpande kan utvecklas och som ökar deras förmåga att hantera mångfald och stötta alla elever utan någon formell diagnos eller stämpel

Det finns inget idealiskt sätt att finansiera inkluderande undervisning. Det finns stora skillnader mellan olika länder vad gäller till exempel decentralisering, befolkningstäthet och demografiska faktorer, liksom ekonomiska, sociala och kulturella, och i hur



utbildningssystemet är uppbyggt. Politikerna måste främja synergier och uppmuntra nätverk som delar resurser, utrustning och möjligheter att stärka sin förmåga (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir och Meijer, 2019). Ändamålsenliga arrangemang för finansiering av samverkande arbete mellan olika delar av samhället som stöder elever och skolor kan förbättra både kvaliteten och kostnadseffektiviteten i den samhällsservice som erbjuds (Unesco, 2020).

Ansvar för att se till att alla har lika utbildningsmöjligheter vilar inte bara på de som utformar utbildningspolicy. Flera olika aktörer måste arbeta tillsammans i väl organiserade system för att kunna ge stöd till utsatta människor genom olika faser i livet. Att ha en ansvarig enhet dit andra aktörer kan vända sig, eller att tillhandahålla flera typer av samhällsservice på ett och samma ställe, kan minska dubbelarbete och ytterligare förbättra kvaliteten genom att olika yrkesgrupper kommunicerar och arbetar tillsammans (Unesco, 2020).

I hela systemet för finansiering och resursfördelning måste det finnas insyn i planeringen och ändamålsenlig uppföljning för att säkerställa att pengarna går till det som de är avsedda för. Detta borgar för rättvisa och gör att alla elever kan få ut så mycket som möjligt av sin utbildning. I dag råder det brist på tydlig information och data kring hur resursfördelningen till specialundervisning och inkluderande miljöer ser ut och om hur mycket som går både till allmän undervisning och specialundervisning (European Agency, 2016b).

För att alla elever ska bli inkluderade måste skolorna gå från individuell, behovsbaserad finansiering till att ha en strategi för hela skolan. På så sätt kan universellt stöd ges till alla genom flexibelt, elevcentrerat och individuellt anpassat personligt lärande. Detta kan i sin tur leda till att skolorna får bättre förmåga att minska hindren för lärande och diskriminerande arbetssätt genom att ändra organisationen, undervisningspraktiken och miljön i klassrummen (European Agency, 2018c, OECD, 2016). Man bör vara medveten om att individuellt och kompensatoriskt stöd ofta leder till högre kostnader eftersom det behövs mer stöd och expertis utifrån för att väga upp för att lärarna inte har tillräckliga kunskaper om mångfald.

Skolornas förmåga att öka de förebyggande åtgärderna kan förbättras genom flexibel finansiering som ger tillgång till stöd från samhället runtomkring (till exempel för att öka elevernas engagemang genom mentorskap och andra aktiviteter utanför den vanliga undervisningen).

Det viktigaste är att finansieringen och resursfördelningen är rättvis. Det bör finnas rutiner för att följa upp elevernas utveckling kopplat till resultat så att man inte bara erbjuder tillgång, det vill säga placering i vanlig klass, och deltagande i aktiviteter utan att något verkligt lärande sker. Enligt European Agency innebär rättvisa följande:

- rättvisa vad gäller tillgång
- rättvisa vad gäller fördelning av möjligheter till lärande och lämpligt stöd
- rättvisa vad gäller att få chans och möjlighet till framgång vad gäller kunskapsmål och social kompetens, liksom övergångsmöjligheter



- rättvisa vad gäller att uppnå självständighet under och efter den formella utbildningen och få möjligheter till sådant deltagande i samhället som erbjuds elever i behov av särskilt stöd för att hjälpa dem att bli inkluderade i samhället (European Agency, 2011, s. 56).

Länderna bör till sist även tänka på att inkluderande undervisning leder till minskade kostnader i längden. Det är mer sannolikt att elever som inte är intresserade av skolan eller som inte lyckas väl i skolan, oavsett orsak, behöver mer stöd som vuxna (till exempel försörjningsstöd, boende, hälso- och sjukvård), vilket innebär högre ekonomiska och sociala kostnader för samhället (OECD, 2010 och 2015). European Agency har kommit fram till att

[d]et finns en korrelation mellan skolgång i särskolemiljö och sämre studie- och yrkeskvalifikationer, skyddad sysselsättning, ekonomiskt beroende, sämre möjligheter till självständigt boende och sämre socialt nätverk efter avslutad skolgång (European Agency, 2018d, s. 11).



En ändamålsenlig styrningsplan med tydliga roller och tydlig ansvarsfördelning, möjligheter till samarbete och självständighet på alla systemnivåer

Burns (2015) noterar att ändamålsenlig styrning fungerar genom kapacitetsuppbyggnad, öppen dialog och engagemang bland intressenterna. Styrning handlar om jämvikt mellan ansvarsskyldighet och tillit, mellan innovation och riskundvikande och mellan kompromissande och fattande av svåra beslut. Den centrala nivån är fortfarande viktig, även i decentraliserade system, när det gäller att få igång och styra utbildningen genom en strategisk vision, tydliga riktlinjer och återkoppling (European Agency, 2017b). Den nivå där policy utformas och beslut fattas, och förhållandet mellan dessa nivåer, är dock oerhört viktig. Intressenterna måste klart känna till hur självständiga de är och vilken rätt de har att fatta beslut inom sina ansvarsområden och vara förberedda, och få stöd, för att klara detta. Ainscow (2015) poängterar att beslutsfattare måste vara medvetna om att detaljerna i policyn inte bör styras av den centrala regleringen utan hanteras bättre av de som känner till de lokala förhållandena. Dessa lokala intressenter bör få förtroende att agera för elevernas bästa och samarbeta på ett sätt som gagnar alla.

För att kunna stärka förmågan att höja måluppfyllelsen på det lokala planet måste enligt Donnelly (2016, European Agency, 2017b) följande finnas på plats:

- ledarskap som är "möjliggörande" och som försöker skapa en samverkanskultur utgående från en tydlig vision
- möjligheter till kompetensutveckling som ökar den enskildes och kollektivets förmåga att åstadkomma inkluderande undervisning av hög kvalitet
- innovation som förverkligas med utrymme att lära från erfarenheter och misstag



- ansvarsskyldighet där måluppfyllelse i bredare bemärkelse värdesätts, snarare än enkla mått som styrs av marknadsberoende krafter
- riktad finansiering
- uttryckliga och tydliga nationella värderingar vad gäller rättvisa och inkludering.

För att åstadkomma sådan praktik kan det bli nödvändigt med betydande struktur- och kulturförändringar vad gäller ansvarsskyldighet. Till exempel kan de som styr lokalt behöva släppa på kontrollen och detaljstyret och i stället styra på ett sätt som möjliggör och underlättar för samverkan (Ainscow, Dyson, Hopwood och Thomson, 2016) med tanke på att inkluderande undervisning är ett kollektivt ansvar (Ydo, 2020).

Samverkan på alla nivåer i systemet är avgörande. Till exempel bör utbildningsministerierna samarbeta med andra ministerier, som social- och hälso- och sjukvårdsministerierna. Liknande samarbete bör även finnas mellan dessa sektorer, myndigheter, föreningslivet och skolor på lokal nivå (European Agency, 2018c).

Till sist bör man genom styrningen se till att det finns ett fokus på rättvisa. Europeiska kommissionen/Eacea/Eurydice (2020) hävdar att följande styrningsfaktorer (och finansieringsfaktorer) påverkar rättvisan:

- skolval och differentiering i regelverken
- antagningsregler som bygger på studieresultat, tidig "tracking" och att gå om årskurser
- skolornas autonomi, där hög nivå av autonomi kan leda till skillnader i kvalitet och påverka likvärdigheten
- ansvarsskyldighet rörande elevernas kompetenser och resultat, såväl som andra mått
- stöd till missgynnade skolor och lågpresterande elever
- aktiviteter utanför skolan.



En heltäckande kvalitetssäkrings- och ansvarsskyldighetsram för uppföljning, granskning och utvärdering som bidrar till att alla elever får undervisning av hög kvalitet med fokus på rättvisa möjligheter för de som riskerar att marginaliseras eller hamna utanför

Genom information och dialog med intressenter kan man enas om vad ändamålsenlig praktik inom inkluderande undervisning är, utmana underliggande antaganden, övertygelser och värderingar, fastställa vad som ska prioriteras och utvärdera om man är på väg åt rätt håll (European Agency, 2014a). På detta sätt kan även roller, ansvar och intressenternas ansvarsskyldighet förtydligas och indikatorer som motsvarar



förväntningarna tas fram. Med en mer holistisk syn på eleverna i systemet, där alla elevers olika resultat värdesätts, behövs fler kvalitetsindikatorer. Enligt Unesco (2017a) kan

uppföljningsmekanismer göra det svårare att åstadkomma inkluderande utbildningssystem i länder där man har snäva kriterier för vad framgång anses vara. I ett väl fungerande utbildningssystem behövs det policy med fokus på delaktighet och måluppfyllelse för alla elever (s. 21).

Förutom att samla in evidens kring, och mäta, den färdighet och kompetens som behövs för att elever ska klara sig i skolan och i resten av livet måste man i uppföljningen även ha tillgång till rättvisande och pålitlig information om resurser, insatser, strukturer och processer som påverkar lärandet. För att få till stånd rättvis praktik är sådana åtgärder särskilt viktiga när det gäller minoritetsgrupper och de grupper som riskerar att underprestera. Med hjälp av kvalitetsnormer och kvalitetsindikatorer kan skolorna införliva kvalitetssäkring i sin policy och fungera som lärande organisationer som hela tiden strävar efter att förbättra sin praktik (Ebersold och Meijer, 2016).

Med indikatorer för inkludering i och runt skolan kan det betonas att eleven står i centrum för flera system som samarbetar för att forma deras utveckling (European Agency, 2016a och 2017a). Detta kan i sin tur leda till större enhetlighet och likvärdighet i planering, implementering, uppföljning och utvärdering mellan olika skolor och områden och på regional och nationell nivå. Organisationen kan även dra lärdomar av det som framkommer i utvärderingen och öka engagemanget, och detta kan verka utvecklande för intressenter på alla nivåer.

Genom indikatorer kan man få bättre förståelse för policy, strategi och implementering och se hur bra systemet är på att främja gradvisa förändringar (Downes, 2014a och 2014b). Strukturella indikatorer kan framförallt ge en övergripande bild av vilka frågor som måste åtgärdas på nationell nivå (Downes, 2015). På så sätt blir det enklare att tillhandahålla förutsättningar för framgång samtidigt som intressenternas yrkesmässiga bedömningar respekteras och toppstyre undviks.

Framförallt bör intressenterna ingå i ett system med ansvarsskyldigheter, eftersom ansvar kan underlätta för kompetensutveckling, reflektion och kontinuerlig förbättring genom samverkan inom och mellan skolor.



Kontinuerligt professionellt lärande för lärare, från grundutbildning till arbetsplatsintroduktion och kompetensutveckling för lärare och lärarutbildare som ger alla lärare kompetens att hantera bedömning och fastställande av stödbehov, lektionsplanering (universell design), inkluderande pedagogik, engagemang för, och i, forskning och tillämpning av forskningsrön

Enligt Europeiska unionens råd (2020) måste lärarna genom hela yrkeslivet systematiskt få

...möjligheter till lärande i samband med arbete i flerspråkiga och mångkulturella miljöer, arbete med lärandemed särskilda behov och från



missgynnade miljöer, digital pedagogik, hållbar utveckling och en hälsosam livsstil (s. 5).

Råden betonar även vikten av att själv få fatta beslut i sitt yrke om hur man ska hantera olika utmaningar. Det kan till exempel handla om att stötta den holistiska utvecklingen hos elever med annorlunda behov av stöd i lärandet och om att ha konstruktiva förhållanden till andra intressenter där man stöttar varandra.

I European Agencys arbete har det även framkommit att det behövs tydliga och sammanhängande kopplingar mellan grundutbildningen för lärare, arbetsplatsintroduktion och kompetensutveckling för att lärarna ska få kontinuitet i sitt professionella lärande (där både formella och informella tillfällen till lärande ingår) (European Agency, 2015b). Fragmentariska initiativ räcker inte för att alla lärare ska kunna inkludera alla elever mer systematiskt. Sådana kopplingar minskar även skillnaderna i lärarnas effektivitet, vilket påverkar inläringen (European Agency, 2019a).

För att kunna förbättra lärarnas professionella lärande måste lärarutbildarnas kompetens utvecklas. De måste besitta kunskaper och erfarenhet inom inkluderande undervisning, liksom erfarenhet från skolan, för att kunna utbilda andra.

Utöver de grundvärderingar och kompetensområden som beskrivs i kompetensprofilen för lärare (European Agency, 2012) måste lärarna besitta följande för att kunna åstadkomma inkluderande praktik:

- Förståelse för vilka funktioner bedömning fyller och kunskap om hur information kan användas för att förbättra undervisningen, för att ge stöd för att bryta ned hinder och för att följa upp och utvärdera undervisningsmetoder. Denna information kan även användas för att rapportera till vårdnadshavarna och andra intressenter och för att bedöma hur skolan presterar.
- Förmåga att tillsammans med andra planera undervisningen så att alla elever får samma möjligheter att nå sin potential.
- Färdighet att använda flera olika evidensbaserade undervisningsmetoder och ge individanpassat stöd till alla elever. Detta stöd ska ge eleverna möjlighet att ta del av undervisningsmaterial och läromedel, samt att bearbeta information och visa att de har förstått på flera olika sätt.



En enda gemensam läroplan som är tillräckligt flexibel för att kunna ge alla elever relevanta möjligheter, samt bedömningsgrunder där färdigheter och måluppfyllelse i vidare bemärkelse erkänns och valideras

Man måste utarbeta en flexibel läroplan som lärarna kan utgå från när de planerar relevanta möjligheter till lärande för **alla** elever i stället för att ha flera särskilda läroplaner eftersom det kan begränsa förväntningarna och möjligheterna för vissa utsatta grupper.



Enligt Unescos internationella utbildningsbyrå (IBE) (2019) är en inkluderande läroplan en läroplan där

man tar hänsyn till alla elevers tidigare erfarenheter, intressen och egenskaper och tillgodoser deras olika behov. Genom läroplanen försöker man säkerställa att alla elever deltar i det gemensamma arbetet i klassrummet och att alla får lika möjligheter trots att det finns skillnader mellan eleverna.

Som Unesco (2020) påpekar finns det dock utmaningar med denna definition. För det första finns det olika politiska åsikter om vilken typ av samhälle olika människor vill uppnå genom utbildning. För det andra finns det praktiska utmaningar med att göra läroplanen så flexibel att den kan användas i olika miljöer och för olika behov utan att eleverna delas upp. För det tredje finns det tekniska utmaningar när det gäller att säkerställa att läroplanen leder till rättvisa genom att vara relevant och skapa broar som innebär att inga elever blir utestängda.

Alves, Pinto och Pinto (2020) kommer fram till följande:

Om skolor uppmuntras att vara inkluderande, samtidigt som man har en preskriptiv läroplan som inte tillåter att lärarna anpassar innehållet, de pedagogiska metoderna eller bedömningen efter elevernas olika egenskaper och behov kan den resulterande paradoxen förhindra verklig inkludering (s. 282).

Covid-19-pandemin har också accentuerat behovet av flexibla metoder, särskilt blandad och digital undervisning, för att man ska kunna hantera elevernas många olika behov och intressen. Dessa elever kan behöva flera olika anpassningar vad gäller sådant som studietakt, undervisningsmedel, innehåll och sätt att redovisa sina kunskaper.

Kopplat till läroplanen bör länderna utarbeta inkluderande bedömningsgrunder som gör det möjligt att uppmärksamma och värdesätta alla elevers framsteg och måluppfyllelse. FN:s kommitté för rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2016) hävdar att

standardiserade bedömningar måste ersättas av flexibla bedömningar i olika former och erkännande av personliga framsteg mot bredare mål som innebär alternativa vägar till kunskap (s. 9).

Bedömningarna ska först och främst vara för lärande. Alla resultat bör bedömas (det vill säga både kunskapsmål och andra kompetenser), både de som uppnåtts genom den läroplansbundna undervisningen och de som uppnåtts genom informella, icke-formella och icke läroplansbundna aktiviteter. Här kan den information som framkommer genom bedömningen användas för att anpassa undervisningen, övervinna hinder för lärandet och ligga till grund för beslut om stöd.

När lärarna stöter på hinder för lärande i sina fortlöpande bedömningar bör de tillsammans med specialpedagoger undersöka både elevens förutsättningar och olika miljövariabler.

Bedömningen kan ge eleven rätt till extra resurser eller stöd (till exempel hjälp från speciallärare för elever med synnedsättning). Det bör dock inte leda till att man sätter en



stämpel på eleven eller till enskild undervisning. Stöd bör ges utifrån elevens behov utan att det behövs någon formell klassificering eller diagnos, vilket kan leda till strategiskt beteende.

Återkommande summativa bedömningar kan vara ett stöd i den fortlöpande bedömningen. Sådana kan användas för att redovisa uppnådda resultat, intyga utveckling och måluppfyllelse, fördela resurser och dela in eleverna i grupper för dataanalys. Det bör dock vara tydligt vilken funktion formella prov har så att man undviker oönskade konsekvenser som att man lär ut för proven och eventuell inskränkning av vad man lär ut. Måluppfyllelse handlar om mer än kunskapsmål (det vill säga det som mäts i standardiserade prov). Det handlar även om sådant som kritiskt tänkande, samarbetsförmåga, kreativitet, oberoende och problemlösningsförmåga (European Agency, 2016c, s. 19). Så som nämnts tidigare bör bedömningsgrunderna ändras så att sådant som tidigare sågs som mindre viktigt än kunskapsmål, som social och emotionell hälsa, erkänns som förutsättningar för lärande och framgång.

Alves et al. (2020) menar att man vid användning av information från bedömningar kritiskt måste reflektera över vad som menas med framgång, eftersom begreppet *måluppfyllelse* är förknippat med läroplanen, och över vilka typer och former av kunskap det är som värdesätts (s. 282).

Information från bedömningar kan även tjäna som underlag för uppföljning och utvärdering av läroplanen, undervisningsmetoder, stödstrategier, elevindelning, resursfördelning och andra aspekter i skolorganisationen.

De operativa beståndsdelarna i inkluderande utbildningssystem

Nedanstående principer består av åtta operativa strategier, strukturer och processer som anses avgörande för inkluderande policy och praktik.



Strukturer och processer som underlättar samarbete och ändamålsenlig kommunikation på alla nivåer, mellan ministerier, beslutsfattare på regional och lokal nivå och mellan samhällsaktörer och discipliner, samt icke-statliga organisationer och skolor

Utbildningspolicy utformas under alltmer komplicerade omständigheter, och utbildningssystemen går från att vara toppstyrda till mer horisontellt samarbete mellan olika intressenter (Viennet och Pont, 2017). Detta leder till ändrade arbetssätt vad gäller implementering av policy, där till exempel lärare, skolledare, elever och lokala och regionala beslutsfattare inom utbildningsområdet nu är med och förhandlar och påverkar (OECD, 2020).

Kommunikation är naturligtvis ett viktigt sätt att förmedla budskap och samla in åsikter. Det är även viktigt för att nå samsyn mellan intressenter, skapa förtroende bland allmänheten och främja ansvarskänslan för policy (OECD, 2020).



Unesco (2017a) betonar vikten av att ledare på alla nivåer skapar förutsättningar som gör att det går att ifrågasätta icke-inkluderande, diskriminerande och orättvis praktik. På så sätt kan de nå konsensus och skapa engagemang för att omsätta de universella värdena inkludering och rättvisa i praktiken (s. 26).

European Agency har noterat att samverkan på lokal nivå är en viktig faktor för ökad måluppfyllelse. Skolförbättringar bör komma till stånd genom alla i och runt skolan arbetar för att hitta bättre sätt för alla att leva, arbeta och lära sig tillsammans. Detta kan handla om kompanjonskap, samarbete och deltagande i gemensamma aktiviteter för att få till stånd hållbar utveckling (European Agency, 2018e).



En strategi för att öka deltagandet i inkluderande utbildning av hög kvalitet i förskolan och stötta familjer som är missgynnade

Enligt forskning gynnas barn av att delta i utbildning och omsorg i tidiga år. Det är bra både för deras allmänna utveckling och deras studieresultat. Detta gäller särskilt missgynnade elever (Europeiska kommissionen /EACEA/Eurydice, 2020), eftersom det förbättrar deras sociala inkludering och chanser längre fram i livet. Om sådan utbildning och omsorg tillhandahålls måste verksamheten dock vara av hög kvalitet, inkluderande och tillgänglig till överkomligt pris för att det ska vara värt investeringen (Europeiska unionens råd, 2019). Verksamheten måste även "ingå i ett integrerat paket med politiska åtgärder som baseras på barnets rättigheter, för att förbättra barns resultat och bryta det sociala arvet" (ibid., s. 1).

När det gäller familjestöd är förskolan eller barnomsorgen oftast den första personliga kontakten med vårdnadshavarna. Som sådan kan de utgöra en bra grund för ett samlat arbetssätt med olika typer av stöd, till exempel rådgivning till föräldrar som upplever svårigheter.

I den europeiska pelaren för sociala rättigheter (Europaparlamentet, Europeiska unionens råd, Europeiska kommissionen, 2017) anges ett antal viktiga principer som ska tjäna som riktmärken för socialpolitiken. Princip 11 handlar om barnomsorg och stöd för barn. I denna princip bekräftar man hur viktigt det är med förskola och barnomsorg för att det ska gå bra för barnen i resten av livet. Här står att barn har rätt till förskola och barnomsorg till överkomligt pris och av god kvalitet och rätt att bli skyddade från fattigdom. Dessutom anges att "barn från mindre gynnade förhållanden har rätt till särskilda åtgärder som ger dem lika möjligheter" så att de får tillgång till lämpligt socialt stöd och möjligheter i livet (ibid., s. 19). I princip 9 betonas att "föräldrar och personer med omsorgsansvar" har rätt till balans mellan arbete och privatliv. De har bland annat rätt till lämplig ledighet, flexibla arbetsformer och tillgång till omsorgstjänster (ibid., s 16).



Under de senaste åren ökar deltagandet i förskoleverksamhet och barnomsorg i EU av ett flertal olika samverkande anledningar. Man har bland annat satsat på att öka antalet barnomsorgs- och förskoleplatser, informerat bättre om vilka möjligheter som finns, gjort förskoleverksamhet och barnomsorg mer ekonomiskt lättillgängligt och vissa fall gjort deltagande i förskoleverksamhet och barnomsorg obligatoriskt.



En strategi för att ge stöd till alla elever vid övergångar mellan utbildningsfaser, och särskilt vid övergången till vuxenlivet, genom yrkesutbildning, vidareutbildning och högre utbildning, självständigt boende och arbete

Vid övergångar mellan utbildningsnivåer krävs samordning för att säkerställa att det inte blir några avbrott i utbildningen. Barn från missgynnade förhållanden upplever större svårigheter i övergången från förskola till skola. I sådana fall kan länderna hjälpa till med språkstöd och ekonomiska åtgärder för att få barnen att delta (Unesco, 2020).

Övergången från utbildning på gymnasienivå till studier på högre nivå och integrering i samhället brukar dock vara ännu svårare (Moriña, 2017).

European Agency har konstaterat att undermålig övergång till vuxenlivet är en definition av skolmisslyckande. Det som påverkar på skolnivå är bland annat skolans organisation och praktik, som att man försöker utveckla ett utvecklande tankesätt hos eleverna för att motverka dålig självkänsla och lågt självförtroende, undanröja hinder för lärande och öka motivationen och engagemanget (European Agency, 2019b).

Enligt forskning ökar orättvisorna i utbildningssystemet om man redan tidigt bestämmer vilka elever som endast ska få en yrkesutbildning på låg nivå, och det har även negativa effekter på vilken utbildningsnivå eleverna når. Det gör att vissa elever inte kan gå vidare till eftergymnasial utbildning utan att behöva läsa extra (Europeiska kommissionen/Eacea/Eurydice, 2020).

Europeiska kommissionen (2017a) föreslår att länderna utarbetar olika utbildningsvägar som leder till certifiering och främjar flexibla utbildningsvägar. På så sätt får alla elever möjlighet att nå erkänd kvalificering, hitta meningsfull sysselsättning och utvecklas på ett personligt plan. Det är även bra om det finns möjlighet att gå mellan olika utbildningsvägar (till exempel mellan yrkesutbildning och akademisk utbildning) så att det finns större flexibilitet och det blir lättare för eleverna att välja.

Till sist har European Agency kommit fram till att kvalitativa handlingsplaner för övergång redan när eleven går i gymnasiet kan öka sannolikheten för att personer med funktionsnedsättning får arbete, särskilt om dessa planer inbegriper flera aktörer i samhället (European Agency, 2018d). Om personer med funktionsnedsättning får sin utbildning i en inkluderande miljö kan det även påverka vilken typ av sysselsättning de har möjlighet att få. Dessa elever har större möjligheter att få akademiska kvalifikationer och yrkeskvalifikationer, vilket gör att de kan ta fler olika typer av arbeten.



Strukturer och processer som underlättar samarbete mellan skolor, vårdnadshavare och samhället runtomkring för inkluderande skolutveckling och bättre utveckling för eleverna

Att familjerna är delaktiga i utbildningen är av avgörande vikt. Precis som Unesco (2017a) noterar kan vårdnadshavarna dock sakna självförtroende och man kan behöva stärka deras förmåga och skapa nätverk.

Unescos internationella utbildningsbyrå (2016) har beskrivit ett antal viktiga punkter att tänka på i samarbetet med familjerna:

- Familjer och andra runtomkring eleverna har rätt att vara delaktiga och kan hjälpa till på en mängd olika sätt. Framförallt har de kunskaper om sina barn som de som arbetar med dem inte har.
- Att skapa ett bra samarbete med familjerna och andra runt barnet är en stegvis process som bygger på tillit. Det behövs särskilda insatser för att få till ett bra samarbete med marginaliserade grupper.
- Familjer och grupper i samhället kan ibland inta ledande roller som aktivister för inkluderande undervisning.
- Familjernas rätt att vara delaktiga kan vara lagstadgad eller inbyggd i skolstyrningssystemet.
- Familjerna och andra i närsamhället kan också med fördel delta i styrningen av skolor eller utbildningssystemet som helhet.
- Skolorna kan fungera som en resurs för samhället runtomkring genom att tillhandahålla olika typer av samhällsservice eller bli en bas för andra aktörer i samhället (s. 32).

Förutom samarbete med familjerna kan skolorna genom samarbete med lokalsamhället berika lärandet och resultaten och på bättre sätt hjälpa ungdomarna att utveckla sådan kompetens de behöver. Det kan vara samarbete med lokala organ, samhällsorganisationer, näringsliv, andra skolor och universitet och högskolor (Europeiska kommissionen, 2017b). Genom samarbete med andra yrkeskategorier (till exempel hälso- och sjukvård, socialtjänst och föreningsliv) kan man ytterligare stärka förmågan och utöka allas färdigheter för att tillgodose fler olika behov, samtidigt som man förbättrar undervisningsplanen och kvaliteten på undervisningen för alla elever.



Ett system för data- och informationsinsamling som

- ger återkoppling som kan ligga till grund för förbättringar i hela skolsystemet (till exempel vad gäller uppföljning av tillgången till formell och informell utbildning, delaktighet, lärande och betygssystem)
- ger beslutsfattare på alla nivåer möjlighet att se "signaler" på att åtgärder måste vidtas snabbt för att ge skolor extra stöd.

Utifrån ett policyperspektiv är det väsentligt att man har tillgång till rättvisande och pålitliga data som kan tjäna som evidensunderlag vid utformning av policy på regional, nationell och internationell nivå (European Agency, 2014b).

I det fjärde målet för hållbar utveckling, där behovet av förnyat fokus på uppföljning med rättviseperspektiv betonas, anges även att det behövs data som är tillförlitliga, aktuella och disaggregerade. För detta fokus på rättvisa behövs det större kapacitet att analysera data om deltagande och utbildningsresultat på alla nivåer (Unesco, 2017b). Data bör dessutom redovisas på ett tillgängligt och användarvänligt sätt för att fler intressenter ska använda sig av uppgifterna och arbeta för fortlöpande förbättring.

European Agency har konstaterat att tillgång till utbildning, oavsett form, är en rättvisefråga som fungerar som en förutsättning för alla andra frågor (European Agency, 2020). European Agency tillhandahåller överenskomna definitioner som kan användas vid insamling av data om elever som inte deltar i någon form av erkänd utbildning och som sträcker sig utanför skolan. I sin rapport (ibid.) medger European Agency att vissa elever alltid kommer att vara osynliga och inte synas i några data eller uppföljningssystem eller finnas med i några databaser. Man betonar att länderna, även om antalet sådana elever är väldigt litet, bör erkänna att de finns och fundera över hur man kan samla in data som gör att de blir mer synliga.

I Unescos årliga globala utbildningsrapport (Unesco, 2020) anges två viktiga anledningar till datainsamling om inkludering:

För det första kan data visa att det finns skillnader vad gäller utbildningsmöjligheter och resultat mellan olika elevgrupper. Genom data går det att se vilka som löper risk att hamna efter och var det finns hinder för inkludering. För det andra kan beslutsfattare med hjälp av data om vilka det är som hamnar efter, och varför, ta fram evidensbaserad policy och följa upp implementeringen av policyn (s. 65).

En framträdande svårighet i detta arbete är att fokus i insamlingen av data om inkludering måste ligga på alla elevers rättigheter, samtidigt som data från systemnivån måste vara specifika för grupper av elever som kan löpa risk att marginaliseras, hamna utanför eller underprestera (Ainscow et al., 2016).

Det kan finnas statistik om sådant som närvaro, beteende och resultat, men systemen håller på att utvecklas så att man även kan följa eleverna över tid och få information om



vilken roll skolan spelar. Trots att kvalitativ information kan samlas in genom enkäter bland intressenter hävdar Ainscow et al. att

statistiken i sig inte ger oss särskilt mycket. Det som väcker siffrorna i statistiken till liv är när personer med insyn börjar rota i dem och tillsammans ställa frågor om vilken betydelse de har och tar med sig sin detaljerade erfarenhet och kunskap i tolkningen (ibid., s. 29).

Framför allt bör data ge en övergripande bild av utbildningen och inte endast handla om mätbara resultat för jämförelseändamål. De bör i stället mäta det som verkligen betyder något i inkluderande undervisning på skolnivå och på lokal, regional, nationell och till och med internationell nivå.



En strategi för hur särskilt stöd ska ges till alla elever och för hur den vanliga skolans förmåga ska stärkas och som innehåller anvisningar för sektorsövergripande samarbete och fortbildning för all personal

I sitt arbete för inkluderande undervisning bör ledare av olika slag vara tydliga med hur sakkunskaper och resurser från specialpedagogiken kan användas som hjälp i omställningen till ett mer inkluderande system samtidigt som man säkerställer att elever från potentiellt utsatta grupper får stöd av bra kvalitet.

Angående detta dilemma noterar Unescos internationella utbildningsbyrå (2016) att det eventuellt kan vara bra att skilja mellan behov, rättigheter och möjligheter:

Alla barn har behov (av till exempel lämplig undervisning), men de har även rätt att fullt ut delta i en gemensam samhällsinstitution (som en lokal vanlig skola) som ger dem en rad möjligheter. Alltför ofta måste vårdnadshavare välja mellan att antingen se till att deras barn får sina behov tillgodosedda (vilket ibland innebär placering i specialskola) och att se till att de har samma rättigheter och möjligheter som andra barn (vilket enligt Salamancadeklarationen innebär placering i vanlig skola) (s. 35).

Man betonar att man borde sträva efter att skapa ett system där sådana val inte ska vara nödvändiga.

Under övergångsperioden kan det särskilda stödet spela en viktig roll genom att förvandlas till resurscenter som kan stötta den vanliga skolan (Unesco, 2017a). Sådana center skulle kunna hjälpa skolorna att

- stärka sin förmåga att tillgodose mer varierade behov hos eleverna
- utveckla ansvarigas, skolledares, såväl som lärarnas kompetens i syfte att stärka samarbetet med andra yrkesgrupper för att på så sätt säkerställa att alla elever får stöd av hög kvalitet.



En strategi för att utveckla och stötta skollära som arbetar tillsammans med andra för att skapa en inkluderande och rättvis skoletik med starka relationer, höga förväntningar, proaktiva och förebyggande åtgärder, flexibel organisation och kontinuitet i stödåtgärderna så att man kan sätta in åtgärder när man ser att elever löper risk att misslyckas med skolan eller hamna utanför

Effektivt skollärskap har en positiv inverkan på studenternas prestationer, undervisningens kvalitet och personalens motivation (Europeiska kommissionen, 2017b). Enligt European Agency bör skollära

ta ansvar för och värdesätta alla elever. De bör arbeta för att alla elever ska engageras och delta fullt ut genom att ange en tydlig riktning, utveckla personalens och andra intressenters kompetens och använda all evidens, erfarenhet och sakkunskap som finns att tillgå för att tillsammans med andra forma och upprätthålla god samverkan kring skolan och ge alla det stöd de behöver för att nå bästa möjliga resultat (European Agency, 2019c, s. 10).

Utöver detta betonas skollärarnas ansvar för att motverka orättvisor och skapa gemenskap i en kultur där mångfald värdesätts.

Genom att arbeta för att förbättra systemet kan skollärarna skapa möjligheter för skolans personal att

- ta på sig andra arbetsuppgifter utöver undervisningen i klassrummet (till exempel att verka i samordnande eller ledande funktioner, stötta kolleger genom exempelvis handledning, genomgå fortbildning och medverka i skolutveckling) och att arbeta på andra nivåer i systemet (till exempel projektarbete, aktiviteter efter skoltid och samarbete med aktörer utanför skolan)
- bli mer delaktiga i utvecklingen av utbildningssystemet (genom till exempel skolutvärdering, policydialog och policyutformning)
- engagera sig i skolnätverk där man delar med sig av sakkunskaper och undervisningsresurser, sprider innovation och arbetar för skolutveckling (Europeiska kommissionen, 2018).

European Agency har sammanställt vad som främst behöver göras för att öka elevernas måluppfyllelse (European Agency, 2018e):

- **Skapa en kultur för ökad måluppfyllelse:** För att klara detta måste skollärarna skapa en inkluderande skoletik med positiva relationer och fokus på att eleverna ska trivas och må bra. Personalen och andra intressenter bör engagera sig i forskning och hela tiden ha höga förväntningar på alla elever.
- **Ta bort begränsningarna för lärande:** För att klara detta måste skollärarna i samverkan med andra ta fram en verklighetsbaserad undervisningsplan som ger



alla elever tillgång till meningsfulla möjligheter till lärande genom inkluderande pedagogik och bedömning främst för lärande.

- **Skapa ett system med ömsesidigt stöd:** Denna åtgärd visar vilken viktig roll skollära spelar för att möjliggöra stöd för elever, men även för lärare, så att alla kan utvecklas i lärgemenskapen. Skollära bör även förstå sina egna behov av stöd och se till att tillgodose dem, till exempel genom nätverksarbete och kompetensutveckling i samverkan med andra.
- **Främja alla elevers utveckling:** Här är det viktigt att man lyssnar på eleverna. Skollära bör uppmuntra lärarna och andra att agera på ett sätt som ger eleverna ett utvecklande tankesätt som är en förutsättning för måluppfyllelse.
- **Dela ledarskapet:** Ledare på alla nivåer i systemet, på skolnivå och regional och nationell nivå, bör se till att alla intressenter tillsammans skapar en inkluderande vision och att det finns engagemang bland kolleger och från samhället runtomkring skolan.
- **Fokusera på det som är viktigt:** Skolorna bör följa upp elevernas utveckling, delaktighet och engagemang och utvärdera policy och praktik. Skollära bör se till att information används för att åstadkomma förbättringar, hela tiden med eleverna i centrum.
- **Uppnå mer tillsammans:** Skollära är spindeln i nätet för samarbete med kolleger och specialpedagoger inom skolan och med andra skolor, organisationer och stödtjänster. De bör förstå hur viktiga familjerna och andra i samhället runtomkring är för inkluderande skolutveckling.



En referensram för vägledning om hur man kan åstadkomma lär- och undervisningsmiljöer där man lyssnar på eleverna och där deras rättigheter tillgodoses genom individuellt anpassat lärande och stöd

Europeiska kommissionen (2017a) beskriver vad som gör göras för att skapa bra undervisnings- och lärmiljöer. Enligt kommissionen bör medlemsstaterna

uppmuntra strategier som stöder de lärande under utbildningen, bland annat genom insamling av feedback från de lärande om deras utbildningserfarenheter, i kombination med bestämmelser om delaktighet och rättvisa som ska försöka att kompensera för olikartade utgångslägen, dvs. bestämmelser som omfattar mer än lika möjligheter, för att säkerställa mångfaldspräglad inkludering och framåtskridande mot rättvisa (s. 2).

När man lyssnar på eleverna och ger dem inflytande över sitt eget liv blir lärarna och eleverna medspelare i samma lag i undervisnings- och lärprocessen. Elever, lärare, vårdnadshavare och samhället runtomkring arbetar tillsammans för utveckling mot gemensamma mål (OECD, 2019).



Det viktigaste av allt är att personligt lärande och stöd inte kan uppnås genom att man importerar specialpedagogiskt tänkande och praktik (till exempel enskild undervisning eller särskild undervisningsgrupp) till det vanliga klassrummet (Unesco, 2017a). Skolorna måste försöka överge det tankesätt där man försöker åtgärda svårigheter ”hos” barnet och få alla elever att passa in i det befintliga systemet. I stället bör de inrikta sig på att ändra skolans struktur och processer.

Med personligt lärande utökas det som alla i klassen får tillgång till, och man tillämpar principerna om universell design på undervisningen så att hänsyn tas till alla elever och till lär- och undervisningsmiljön. I stället för att planera för de flesta i klassen och sedan anpassa till vissa enskilda elever bör lärarna ha en uppsättning strategier som de kan använda när behov uppstår så att eleverna inte behöver kämpa eller misslyckas innan de får hjälp.

Elever med större behov av särskilt stöd kan behöva extra resurser och hjälp från specialpedagoger. Den viktigaste formen av stöd kan dock ges genom de resurser som varje skola har tillgång till, det vill säga elever som hjälper elever, lärare som hjälper lärare, vårdnadshavare som samarbetspartner i sina barns utbildning och samhället runtomkring som stöd för skolorna och andra ställen där lärande sker (Unescos internationella utbildningsbyrå, 2016).



AVSLUTANDE KOMMENTARER

För att åstadkomma ändamålsenlig förändring i utbildningsväsendet måste man inse att implementeringen av policyn är lika viktigt som utformningen av policyn. Det är en viktig faktor för att policy ska nå ned till skolorna och klassrummen (OECD, 2020).

De evidensbaserade huvudprinciperna som beskrivs i denna rapport handlar därför både om utformning och implementering av policy i linje med vad European Agencys medlemsländer prioriterar. Det är tydligt att utbildningssystemen skiljer sig åt mellan länder. De är dynamiska system med många nivåer och ytterligare komplexitet på grund av kulturella, sociala, religiösa och andra skillnader (till exempel skillnader mellan strukturer med centraliserad eller mer decentraliserad styrning). Därför finns det, som Loreman, Forlin och Sharma (2014) påpekar, inga snabba och enkla lösningar när det gäller indikatorer som kan användas internationellt. På längre sikt skulle länderna eventuellt kunna ta fram sådana indikatorer med utgångspunkt i huvudprinciperna i detta dokument. Med sådana indikatorer skulle det kunna vara möjligt att samla in och tolka både kvalitativa och kvantitativa data inom ett system för kvalitetssäkring och ansvarsskyldighet som är anpassat efter förhållandena i respektive land.

Om alla ovanstående komponenter finns bör alla nivåer i utbildningssystemet samverka så att systemet blir mer rättvist och ändamålsenligt och bättre på att sätta värde på elevers olikheter och höja måluppfyllelsen för **alla** elever och intressenter i systemet.



KÄLLFÖRTECKNING

Ainscow, M. 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge [mot självförbättrande skolsystem: lärdomar från en stadsutmaning]*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. och Thomson, S. 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities [låg- och mellanstadieskolors arbete med mångfald: hinder och möjligheter]*. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (senast hämtad i juni 2021).

Alves, I. Pinto, P.C. och Pinto, T.J. 2020. "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges" [att utveckla inkluderande utbildning i Portugal: evidens och utmaningar]. *Prospects* 49: 281–296.

Bešić, E. 2020. "Intersectionality: A pathway towards inclusive education?" [intersektionalitet: ett sätt att uppnå inkluderande undervisning]. *Prospects* 49: 111–122.

Burns, T. 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [styra komplexa utbildningssystem. förtroende och utbildning]*, huvudtal vid OECD:s konferens om komplicerade utbildningssystem Governing Complex Education Systems Conference. Haag 7 december 2015.

Donnelly, V.J. 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [decentralisering – en översikt över internationella trender]*. Huvudtal vid European Agency's tematiska seminarium om decentralisering i Reykjavík den 27 oktober 2016.

Downes, P. 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [tillgång till utbildning i Europa: en ram och agenda för systemförändring]*, bokserien Lifelong Learning. Dordrecht: Springer Verlag.

Downes, P. 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [mot en differentierad, holistisk och systematisk strategi för samarbete med vårdnadshavare i Europa för förebygga att elever lämnar skolan med högst grundskoleutbildning]*. Paris: Europeiska 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 [kvalitetsetiketter och strukturella indikatorer för social inkludering in skolan – ett relationellt system för föräldrasamarbete och gemensamma kontaktpunkter för alla typer av samhällsservice]*. Tal vid inbjudan till EU-kommissionens skolpolicygrupp, Rue Joseph II, Bryssel den 4–5 juni 2015.



Ebersold, S. och Meijer, C. 2016. "Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends" [finansiering av inkluderande undervisning: policyutmaningar, problem och trender]. I A. Watkins och C. Meijer (red.). *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, volym 8. Bingley: Emerald.

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. och Meijer, C. 2019. "Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers" [finansiering av inkluderande undervisning för att minska utbildningskillnaderna: trender, problem och drivkrafter]. I M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas och A.J. Artiles (red.). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage.

Europaparlamentet, Europeiska unionens råd, Europeiska kommissionen. 2017. *Den europeiska pelaren för sociala rättigheter*. Luxemburg: Europeiska unionens publikationsbyrå.

Europarådets kommissarie för mänskliga rättigheter. 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [motverka skolsegregering in Europa genom inkluderande undervisning]*, ståndpunktsdokument. Strasbourg: Europarådet. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65 (senast hämtad juli 2021).

European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [kartläggning av hur riktlinjer för inkluderande undervisning implementeras: utmaningar och möjligheter för att utveckla indikatorer]*. S. Ebersold och A. Watkins (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Kompetensprofil för lärare*. Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [utbildning för alla: specialpedagogik i Malta. bilaga 2: redovisning av skrivbordsundersökning]*. Odense, Danmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [inkluderande utbildning i Europa: omsätta teori i praktik. internationell konferens 18 november 2013. reflektioner från forskare]*. Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015a. *European Agency's standpunkt angående system för inkluderande undervisning*. Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (senast hämtad juli 2021).



European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [öka lärarens förmåga att främja inkluderande undervisning. litteraturgenomgång]*. A. Kefallinou (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [inkluderande utbildning i förskolan: en analys av 32 europeiska exempel]*. P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné och M. Kyriazopoulou (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [finansiering av inkluderande utbildning: kartläggning av ländernas system för inkluderande utbildning]*. S. Ebersold (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Ökad målpuppfyllelse för alla elever i inkluderande utbildning: litteraturgenomgång]*. A. Kefallinou (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [ökad målpuppfyllelse för alla elever: stödresurs för självutvärdering]*. V.J. Donnelly och A. Kefallinou (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [decentralisering i utbildningssystem – seminarierapport]*. V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir och A. Watkins (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [nationell översyn och analys av styrdokument: metodrapport – ändrad 2018]*. S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano och A. Watkins (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (senast hämtad oktober 2021).



European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [analysram för kartläggning av styrdokument om inkluderande undervisning]*. V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold och G. Squires (red.). Odense, Danmark.

www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (senast hämtad juli 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [policy för finansiering av inkluderande utbildningssystem: resursfördelning för att minska utbildningsskillnaderna]*. S. Ebersold, E. Óskarsdóttir och A. Watkins (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018d. *Bevis för kopplingen mellan inkluderande undervisning och social inkludering: Slutlig sammanfattande rapport*. S. Symeonidou (red.). Odense, Danmark.

www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [huvudåtgärder för ökad måluppfyllelse: vägledning för lärare och skolledare]*. V. Donnelly och A. Kefallinou (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [lärarens professionella lärande för inkludering: litteraturgenomgång]*. A. De Vroey, S. Symeonidou och A. Watkins (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [förhindra skolmisslyckande: en litteraturgenomgång]*. G. Squires och A. Kefallinou (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (senast hämtad oktober 2021).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [inkluderande skolledarskap: undersökning av policy i Europa]*. E. Óskarsdóttir, V. Donnelly och M. Turner-Cmucha (red.). Odense, Danmark. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (senast hämtad oktober 2021).



European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [data om elever med lång och olovlig skolfrånvaro i European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – arbetsdokument om begreppet]*. A. Watkins och A. Lenárt (red.). Odense, Danmark.

www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (senast hämtad oktober 2021).

Europeiska kommissionen. 2017a. *Slutsatser från rådet och företrädarna för medlemsstaternas regeringar, församlade i rådet, om mångfaldspräglad inkludering i syfte att uppnå högkvalitativ utbildning för alla*. 2017/C 62/02.

Europeiska kommissionen. 2017b. *Meddelande från kommissionen till Europaparlamentet, rådet, Europeiska ekonomiska och sociala kommittén samt Regionkommittén. Utveckling av skolan och utbildning av hög kvalitet för en bra start i livet*. SWD (2017) 165 final.

Europeiska kommissionen. 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [lärare och skolledare i skolor som fungerar som organisationer för lärande. Vägledande principer för policyutformning i skolutbildning]*. Bryssel: GD Utbildning, ungdom, idrott och kultur, Skolor och flerspråkighet.

Europeiska kommissionen. 2020. *Meddelande från kommissionen till Europaparlamentet, rådet, europeiska ekonomiska och sociala kommittén samt regionkommittén om att förverkliga det europeiska området för utbildning senast 2025*. COM (2020) 625 final.

Europeiska kommissionen. 2021. *Meddelande från kommissionen till Europaparlamentet, rådet, Europeiska ekonomiska och sociala kommittén samt Regionkommittén. EU:s strategi för barnets rättigheter*. COM (2021) 142 final.

Europeiska kommissionen/Eacea/Eurydice. 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [likvärdighet i skolan: strukturer, utbildningspolitik och studieresultat]*. Eurydicerapport. Luxemburg: Europeiska unionens publikationsbyrå.

Europeiska unionen. 2012. *Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna*. 2012/C 326/02.

Europeiska unionens råd. 2019. *Rådets rekommendation av den 22 maj 2019 om förskoleverksamhet och barnomsorg av hög kvalitet*. 2019/C 189/02. Bryssel: Europeiska unionens råd.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (senast hämtad juli 2021).

Europeiska unionens råd. 2020. *Rådets slutsatser om europeiska lärare och utbildare inför framtiden*. 2020/C 193/04. Bryssel: Europeiska unionens råd. eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (senast hämtad juli 2021).

Europeiska unionens råd. 2021. *Rådets resolution om en strategisk ram för det europeiska utbildningssamarbetet inför och bortom ett europeiskt område för utbildning (2021–2030)*. 6289/1/21 REV 119, februari 2021.



FN:s kommitté för rättigheter för personer med funktionsnedsättning. 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [allmän kommentar nr 4, artikel 24: rätt till inkluderande utbildning]*. 2 september 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (senast hämtad juli 2021).

FN:s råd för mänskliga rättigheter. 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [att stärka barn med funktionsnedsättning för att de ska få åtnjuta sina mänskliga rättigheter, bland annat genom inkluderande undervisning]*. Rapport från FN:s högkommissarie för mänskliga rättigheter, människorättsrådets fyrtionde möte, FN:s generalförsamling.

Förenta nationerna. 1989. *Konventionen om barnets rättigheter*. 20 november 1989.

Förenta nationerna. 2006. *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*.

Loreman, T., Forlin, C. och Sharma, U. 2014. "Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature" [mätindikatorer för inkluderande undervisning: en systematisk litteraturgenomgång]. I C. Forlin och T. Loreman (red.). *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 3. Bingley: Emerald.

Magnússon, G., Göransson, K. och Lindqvist, G. 2019. "Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden" [kontextualisering av inkluderande undervisning i utbildningspolitiken: fallet Sverige]. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5 (2): 67–77.

Moriña, A. 2017. "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities" [inkluderande undervisning inom högre utbildning: utmaningar och möjligheter]. *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" [från Warnockrapporten (1978) till en kommission för en utbildningsram: en ny modern strategi för utformning av utbildningspolicy rörande elever med funktionsnedsättning/behov av särskilt stöd]. *Frontiers in Education* 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (senast hämtad juli 2021).

OECD. 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [de höga kostnaderna med dåliga skolresultat. De långsiktiga ekonomiska konsekvenserna av att förbättra PISAresultaten]*. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [universella färdigheter: vad länderna kan vinna på det]*. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [lågpresterande elever: vad som gör att de kommer efter och hur man kan hjälpa dem att lyckas]*. Pisa. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [framtiden för utbildning och färdigheter 2030: begreppsram för lärande. elevernas egenansvar för 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%20for%202030%20concept%20note.pdf) (senast hämtad juli 2021).



- OECD. 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [perspektiv på utbildningspolitiken nr 9. en implementeringsram för ändamålsenlig förändring i skolan]*. Paris: OECD Publishing.
- Unesco. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Incheon-deklarationen och åtgärdsprogram för förverkligande av det fjärde målet för hållbar utveckling]*. Paris: Unesco.
uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (senast hämtad juli 2021).
- Unesco. 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [vägledning för att åstadkomma inkludering och rättvisa inom utbildningsväsendet]*. Paris: Unesco.
- Unesco. 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [analys av det fjärde hållbarhetsmålet: utbildning 2030 – en vägledning]*. Paris: Unesco.
- Unesco. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [den globala utbildningsrapporten 2020: inkludering och utbildning: alla betyder alla]*. Paris: Unesco.
- Unescos internationella utbildningsbyrå. 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [engagera alla elever: ett resurspaket till stöd för inkluderande undervisning]*. Genève: Unescos internationella utbildningsbyrå.
unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (senast hämtad juli 2021).
- Unescos internationella utbildningsbyrå. 2019. *Inclusive Curriculum [inkluderande läroplan]*. Genève: Unescos internationella utbildningsbyrå.
ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (senast hämtad 2021).
- Unescos SDG-Education 2030 Steering Committee. 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [stödförklaring. ansvarsskyldighet och rätten till utbildning]*. Paris: Unesco.
- Viennet, R. och Pont, B. 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [implementering av utbildningspolicy: en litteraturgenomgång och förslag till ramverk]*. OECD:s arbetsdokument om utbildning nr 162. Paris: OECD Publishing.
- Ydo, Y. 2020. "Inclusive education: Global priority, collective responsibility" [inkluderande utbildning: global prioritet, kollektivt ansvar]. *Prospects* 49: 97–101.
doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (senast hämtad juli 2021).

Sekretariatet:

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

Kontoret i Bryssel:

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

www.european-agency.org

SV

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

