



## Nøkkelprensipp

Støtte politikkutvikling og implementering  
for inkluderende opplæring





# NØKKELPRINSIPPER

**Støtte politikkutvikling og implementering for  
inkluderende opplæring**



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



European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agency) er en uavhengig og selvstyrt organisasjon. Agency finansieres av utdanningsdepartementene i medlemslandene og av Europakommisjonen via et driftstilskudd innen utdanningsprogrammet til Den europeiske union (EU).



Delfinansiert av  
EU-programmet  
Erasmus+

EU-kommisjonens støtte til produksjon av denne publikasjonen betyr ikke at innholdet godkjennes. Det gjenspeiler bare synspunktene til forfatterne, og kommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for bruk av denne informasjonen.

Enkeltpersoners synspunkt som kommer til uttrykk i dette dokumentet, støttes ikke nødvendigvis av Agency, dets medlemsland eller EU-kommisjonen.

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

Redaktører: Verity J. Donnelly og Amanda Watkins

Denne publikasjonen er en åpent tilgjengelig ressurs. Dette betyr at du fritt kan åpne, bruke og formidle den når du krediterer European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Se Agencys åpen tilgang-policy for mer informasjon:

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

Du kan sitere denne publikasjonen på følgende måte: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. *Nøkkelpriksipppe – Støtte politikkutvikling og implementering for inkluderende opplæring*. (V. J. Donnelly og A. Watkins, red.). Odense, Danmark



Dette arbeidet er lisensiert under en [Navngivelse-IkkeKommersiell-Ingen bearbejdelser 4.0 Internasjonal \(CC BY-NC-ND 4.0\)-lisens](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Du kan ikke endre eller oversette denne publikasjonen uten tillatelse fra European Agency.

Med henblikk på større tilgjengelighet, er denne rapporten tilgjengelig på 25 språk, og tilgjengelig i elektronisk format på nettsiden til Agency: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Dette er en oversettelse av den originale, engelske teksten. Se det originale dokumentet på engelsk ved tvil om informasjonens nøyaktighet presentert i oversettelsen.

ISBN: 978-87-7110-958-0 (Elektronisk)



Nøkkelpriksipppe-logoen er utviklet fra en tegning av Daniela Demeterová fra Tsjekkia, som har dukket opp på forsiden av alle Nøkkelpriksipppe-publikasjoner til dags dato.

#### **Sekretariatet**

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

#### **Brussel-kontoret**

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



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b>	<b>5</b>
<b>INNLEDNING</b>	<b>6</b>
<b>STØTTE POLITIKKUTVIKLING OG IMPLEMENTERING I LAND</b>	<b>7</b>
Utfordringer og muligheter	7
Gjeldende prioriteter	8
Utvikle verktøy for politikkanalyse	10
<b>2021 NØKKELPRINSIPPER</b>	<b>11</b>
Det overordnede prinsippet	12
Det lovgivende og politikkrammeverket	13
De operasjonelle elementene for inkluderende opplæringsystemer	20
<b>AVSLUTTENDE BEMERKNINGER</b>	<b>28</b>
<b>REFERANSER</b>	<b>29</b>





## FORORD

Denne publikasjonen fra European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agency) er den fjerde i Nøkkelpinsipper-serien. Serien fremhever grunnleggende problemstillinger for opplæringsystemer, og gjenspeiler også det gradvise skiftet som har skjedd i byråets arbeid de siste 25 årene: et skifte *bort* fra et smalt fokus på elevenes spesielle opplæringsbehov og spesialpedagogikk som spesifikk bestemmelse, *mot* å utvide og forbedre kvaliteten på støtten til læring som generelt er tilgjengelig for alle elever.

Den første Nøkkelpinsipper-publikasjonen var i 2003: [Nøkkelpinsipper for særskilt tilrettelagt opplæring – Anbefalinger til myndighetene](#). Den kom med anbefalinger om å inkludere elever med spesielle pedagogiske behov innenfor ordinær bestemmelse.

Den andre publikasjonen i 2009, *Nøkkelpinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring* – [Anbefalinger til myndighetene](#), syntetiserte de viktigste politiske funnene fra byråets tematiske arbeid som støttet inkludering av elever med spesielle pedagogiske behov. Selv om denne publikasjonen fortsatt fokuserte på elever med spesielle opplæringsbehov, understreket den at anbefalingene også var relevante for beslutningstakere innen ordinær opplæring. Det understreket dermed begrepet bredere deltakelse for å øke mulighetene for alle elever.

Innen 2011 gikk den tredje publikasjonen, *Nøkkelpinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring* – [Anbefalt praksis](#), utover politikken for å oppsummere sentrale prinsipper for praksis som det fremgår av byråets tematiske prosjekter. Disse inkluderte oppmerksomhet på elevstemme og aktiv deltakelse, lærerholdninger og ferdigheter, visjonær ledelse og sammenhengende tverrfaglige tjenester – problemstillinger som fortsatt er relevante i byråets arbeid 10 år senere.

Nå i 2021 – Agencys 25-årsjubileum – har den siste Nøkkelpinsipper -publikasjonen som mål å flytte tenkningen videre. Den fokuserer på politikkutvikling og implementering i tråd med et bredere syn på inkludering. Dette samsvarer med Agencys mål om å informere om politikkutvikling og vellykket politikkimplementering på ulike systemnivåer, viktigst av alt skolenivå. Dette fokuset gjenspeiler Agencys økende vektlegging av å være en aktiv agent for politikkendring innen inkluderende opplæring.

**Cor Meijer**

**Direktør for European Agency for Special Needs and Inclusive Education**



## INNLEDNING

I 2020 gjennomførte European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agency) en analyse av alt hovedarbeidet siden 2011. Denne øvelsen identifiserte hull – arbeidsområder som hittil ikke er omfattet av Agency. Den fremhevet også tilpasningsområder på tvers av Agency sitt arbeid siden 2011 som kan betraktes som tilbakevendende meldinger om den generelle implementeringen av inkluderende opplæringsystemer.

Agency har syntetisert disse tilbakevendende budskapene til nøkkelprinsipper for å støtte implementeringen av sin visjon om utdanning av høy kvalitet for alle elever.

Nøkkelprinsippene fastsetter de nødvendige elementene for et helhetlig system for inkluderende opplæring som positivt reagerer på alle dimensjoner av elevmangfold.

Nøkkelprinsipper-publikasjonen fra 2021 tar sikte på å støtte land som ønsker å gjennomgå sentrale politiske spørsmål, videreutvikle sin inkluderende opplæring, og spesielt bygge bro over gapet «politikkpraksis».

Det tar sikte på å:

- i tråd med Agencys posisjon om at idealet for inkluderende opplæringsystemer er å sikre at alle elever i alle aldre har tilgang til meningsfulle læremuligheter av høy kvalitet i sine lokalsamfunn, sammen med venner og medelever (European Agency, 2015a);
- presentere evidensbaserte prinsipper som støtter dialog om sentrale spørsmål, øke bevisstheten og videreutvikle tenkning og språk rundt inkluderende opplæring;
- hjelpe beslutningstakere til å vurdere det dynamiske opplæringssystemet som helhet, og fremheve de viktige forbindelsene både innenfor og mellom systemnivåer og organisasjoner og institusjoner;
- bidra til å vurdere den potensielle effekten av planlagte endringer mot mer inkluderende praksis;
- gi grunnlag for en sammenhengende handlingsplan for å praktisere politikken.





# STØTTE POLITIKKUTVIKLING OG IMPLEMENTERING I LAND

## Utfordringer og muligheter



Overgangen til et bredere konsept for inkluderende opplæring krever at skolene imøtekommer forskjeller og overvinner ulike lærevansker uansett hvor de oppstår. Utvikling av mer inkluderende skoleorganisasjon, læreplan, vurdering, pedagogikk og støtte over tid vil forbedre kvaliteten på utdanningen for alle.

Dette paradigmeskiftet byr imidlertid på en utfordring – hvordan man oppfyller rettighetene og oppfyller behovene til noen elever (for eksempel personer med nedsatt funksjonsevne) som trenger ekstra støtte, samtidig som de arbeider mot likeverdig utdanning for alle. EU-kommisjonen (2020) sier at:

Utdanningsnivå og prestasjon bør frakobles fra sosial, økonomisk og kulturell status, for å sikre at utdannings- og opplæringsystemer øker individets evner og muliggjør oppadgående sosial mobilitet (s. 7).

Politikk som tar sikte på å inkludere elever med spesifikke behov, bør utvikles som en del av den generelle utdanningspolitiske prosessen (Norwich, 2019). Avgjørende er at spesialpedagogikk bør ses på som en del av ordinær opplæring som øker skolens evne til å jobbe mot et inkluderende opplæringsystem av høy kvalitet som kan støtte de ulike behovene til alle elever.

Denne tilnærmingen krever videre et trekk bort fra «formell» vurdering og merking med egen bestemmelse for ulike grupper både innenfor og utenfor inkluderende omgivelser. Det har implikasjoner for finansieringen, og krever større autonomi for skoler og lokalsamfunn for å tildele ressurser og utvikle strategier for å støtte alle elever etter behov i sine egne situasjoner.

Overgangen til et bredere inkluderingsbegrep krever derfor større fleksibilitet for at skoler og lokalsamfunn skal kunne ta hensyn til interseksjonalitet – den sammenkoblede karakteren av alle sosiale kategoriseringer, som:

... kjønn, fjernhet, rikdom, funksjonshemning, etnisitet, språk, migrering, forskyvning, fengsling, seksuell orientering, kjønnsidentitet og -uttrykk, religion og andre trosoppfatninger og holdninger (UNESCO, 2020, s. 4).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) bemerker at diskriminering ikke «faller på en enkelt identitetsmarkør» (ibid., s. 1). Alle aspekter av en persons identitet «krysser hverandre for å skape en helhet som er forskjellig fra komponentidentitetene» som påvirker hvordan verden oppfatter dem (Bešić, 2020, s. 114).



Planer (inkludert overvåking) kan fokusere på visse grupper for å sikre at bestemmelsen oppfyller spesifikke elevbehov. Effektive strukturer og prosesser bør imidlertid være tilstrekkelig fleksible til å ta hensyn til alle elevenes personlige egenskaper og evner.

Overgangen til mer inkluderende opplæring bør også omfatte en endring i vektleggingen over tid i de politiske tilnærmingene som tas. Det bør være en økning i forebyggings- og innsatstiltak og en nedgang i kompensierende tilnærminger, som eksisterer for elever som ikke er fullt ut inkludert i utdanningspolitiske rammer. EU-kommisjonen (2020) peker på behovet for å redusere lav prestasjon ved å bygge på fire søyler:

- overvåking (tillater sporing og målrettet handling);
- forebygging (spesielt for risikoutsatte grupper);
- tidlig innsats (for elever som allerede viser vanskeligheter);
- kompensasjon (for de som allerede har hatt dårlige resultater og trenger en ny sjanse) (s. 14).

Det bør være en synergi mellom strategier for å sikre at systemet gir kvalitetsstøtte for alle elever.

Til slutt har COVID-19-pandemien testet motstandsdyktigheten til opplæringssystemer. Selv om det forverret ulikhetene på mange områder, kan det nå gi en mulighet til å ombygge et mer inkluderende og rettferdig system ved å øke inkluderende evne på alle nivåer i skolesystemet. Rådet for Den europeiske union (2021) oppsummerer dette:

COVID-19-pandemien har lagt enestående press på utdannings- og opplæringssektoren og utløst et utbredt skifte til avstand og blandet undervisning og læring. Dette skiftet har ført til ulike utfordringer og muligheter for utdannings- og opplæringsystemer og lokalsamfunn, avduking av virkningen av det digitale skillet og tilkoblingshullene i medlemsstatene, samt ulikheter blant velstandsgrupper og urbane landlige omgivelser, samtidig som det fremhever potensialet i utdanning og opplæring for å bygge motstandsdyktighet og fremme bærekraftig og inkluderende vekst (s. 4).

## Gjeldende prioriteter



De siste årene har fokuset i Agency sitt arbeid blitt utvidet. I tillegg har støtten byrået tilbyr sine medlemsland endret seg, med økt oppmerksomhet på å støtte politikkutvikling og politikkomplementering.

I 2021 gjennomførte byrået en undersøkelse av medlemslandene for å etablere prioriteringer for fremtidig Agency-arbeid. De vanligste problemene som landene identifiserte i tråd med hullene som ble identifisert i 2020 Agency Analysis Exercise. Disse omfatter:

- overvåking og evaluering av politikkomplementering for inkluderende opplæring;



- utvikle strategier for samarbeid på tvers av sektorer (inkludert overvåking og evaluering) på tvers av alle nivåer og sektorer;
- utvikle kvalitetssikrings- og ansvarlighetsrammer på flere nivåer/flere aktører for inkluderende opplæring;
- sikre effektiv oversettelse av nasjonal politikk til regionalt, lokalt og skolenivå;
- utvikle inkluderende opplæringskulturer og kompetanse på tvers av yrker, systemnivåer og sektorer.

Når det gjelder overvåking og evaluering, bemerket landene behovet for å utvikle standarder og indikatorer for å overvåke effektiviteten og effektiviteten av inkluderende tilbud – spesielt effekten av ytterligere støtte og initiativer for å målrette sårbare grupper. Å vite «hva som fungerer bra og hvorfor» kan informere fremtidige planer om å fremme inkluderende praksis, øke aktørdialog rundt implementering og ressursfordeling og på lengre sikt forbedre samsvaret mellom regioner, lokale områder og skoler.

I lys av COVID-19-pandemien ser mange land et mer presserende behov for å løse likeverdighetsproblemer – spesielt tilgang til digital læring. De erkjenner at prestasjonsgapene har økt og vil kreve større fokus på tidlig innsats og forebygging på lengre sikt, samt kortsiktige tiltak. Pandemien har også fremhevet viktigheten av elev (og lærer) trivsel som en viktig forutsetning for all læring. Læring er usannsynlig å finne sted med mindre sosiale og emosjonelle behov blir oppfylt i et trygt skoleklima.

Knyttet til dette er behovet for å revurdere rammeverk for vurdering for å sikre at bredere læring blir anerkjent og verdsatt. Dette ville muliggjøre overvåking av elevenes fremgang (og relaterte skoleprestasjoner) på områder som ofte ble ansett som mindre viktige enn akademisk fremgang, men som nå er anerkjent som avgjørende for læring og suksess, for eksempel psykisk helse og trivsel. Det er ikke tilfeldig at mange av disse problemstillingene samsvarer med prinsipper som ligger til grunn for et robust og inkluderende elevsentrert system.

Arven etter COVID-19 vil også sannsynligvis kreve et bredere spekter av tjenester (f.eks. helse- og sosialsektorer) for å jobbe tettere med utdanningssektoren. Suksess her avhenger av felles arbeid fra ministernivå til regionale og lokale tjenester for å sikre støtte til skolene for å adressere disse nøkkelområdene. Denne tilnærmingen understreker også behovet for strukturer og prosesser som gjør det mulig for politikk og praksis å overføre effektivt mellom systemnivåer. Økt samarbeid mellom etater og tjenester og mellom institusjoner vil også støtte elevovergang mellom skoler/faser av utdanning og inntreden i videre- og høyere utdanning og arbeidsmarkedet. Overgang, særlig til yrkesopplæring og sysselsetting, for elever med nedsatt funksjonsevne er fortsatt en utfordring for mange land.

Når det gjelder likeverdighet, har mange land uttrykt bekymring for regionale forskjeller. Å utvikle sterke prinsipper for å støtte overvåking og øke samsvar av praksis kan delvis adressere slike forskjeller. En slik tilnærming kan føre til mer likhet i ressursfordeling for å oppnå minimumsstandarder for service i hver region eller i nærområdet.

Forskning tyder på at en rekke politiske spørsmål må vurderes der nasjonal utdanningspolitikk streber etter å være inkluderende (Magnússon, Göransson og



Lindqvist, 2019). Det er klart at mange av disse politikkområdene er sammenkoblet og ikke kan undersøkes grundig isolert.

## **Utvikle verktøy for politikkanalyse**



I 2015/2016 utviklet byrået et rammeverk for Gjennomgang og analyse av politikk og retningslinjer i ulike land ([CPRA](#)) for å analysere informasjon om gjeldende inkluderende opplæringspolitikk i medlemslandene (European Agency, 2018a).

I lys av erfaringene fra CPRA, landrevisjonsarbeid og utvikling av en økosystemmodell for inkluderende opplæring (European Agency, 2016a; 2017a), utviklet byrået et [analyserammeverk for kartlegging av inkluderende opplæringspolitikk](#) (European Agency, 2018b) for sitt arbeid knyttet til Europakommisjonens strukturelle reformstøtteprogram. Rammeverket bygger på et Agency-arbeid for å identifisere hovedkomponentene i inkluderende opplæringssystemer, som er avtalt med medlemslandene. Det tar sikte på å ta hensyn til kompleksiteten i forholdet mellom nivåer, strukturer og prosesser og bringe politikk og praksis sammen mer helhetlig.

Disse rammene har påvirket utviklingen av de nøkkelprinsippene som er fastsatt i følgende avsnitt.



## 2021 NØKKELPRINSIPPER

Nøkkelprinsipper for 2021 (i tekstbokser nedenfor) dekkes av et [overordnet prinsipp](#) rundt et bredt avtalt begrep om rettighetsbasert inkluderende opplæring.

Nøkkelprinsippene fastsetter da fem krav til [det lovgivende og politikkrammeverket](#) knyttet til:

1. finansiering og ressursfordeling;
2. ledelse;
3. kvalitetssikring og ansvarlighet;
4. læreres faglig læring;
5. læreplan og vurdering.

Deretter fortsetter de med åtte [operasjonelle elementer](#) (strategier, strukturer og prosesser) for inkluderende opplæringsystemer. Disse gjelder:

1. samarbeid og kommunikasjon;
2. deltakelse i inkluderende barnehage;
3. overgang;
4. samarbeid mellom skoler, foreldre og samfunnet;
5. innsamling av data;
6. utvikling av spesialistressurs;
7. skoleledelse;
8. lærings- og undervisningsmiljøet og elevstemme.

Hvert prinsipp etterfølges av en kort begrunnelse som støttes av [nøkkelreferanser](#).



## Det overordnede prinsippet



UNESCO (2020) bemerker at nasjonale lover ikke alltid inneholder internasjonale konvensjoner som FNs barnekonvensjon (FN, 1989) og FNs konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (FN, 2006). Etablering av et enkelt rammeverk er avgjørende for å sikre at alle elevrettigheter, både til utdanning og innen utdanning, blir oppfylt. Det første overordnede prinsippet fremhever dette:



**Innenfor lovgivning og politikk må det være et klart begrep om likeverdig inkluderende opplæring av høykvalitet, avtalt med aktører. Dette bør informere om et enkelt lovgivende og politikkrammeverk for alle elever, i tråd med sentrale internasjonale og europeiske konvensjoner og kommunikasjon, som grunnlag for rettighetsbasert praksis.**

Europarådets kommissær for menneskerettigheter (2017) bemerker at:

... inkluderende opplæring krever et mentalitetsskifte på samfunnsnivå, fra å se visse barn som et problem til å identifisere eksisterende behov og forbedre opplæringssystemene selv. Det er avgjørende at samfunnet for øvrig, beslutningstakere og alle aktørene som er involvert i utdanningsfeltet fullt ut forstår behovet for dette paradigmeskiftet (s. 20-21).

Utviklingen og særlig vellykket gjennomføring av lov og politikk krever omfattende dialog med aktører for å bli enige om en klar definisjon av hva inkluderende opplæring betyr. Et utgangspunkt kan være byråets posisjon som:

Idealet for inkluderende opplæringssystemer er å sikre at alle elever i alle aldre har tilgang til meningsfulle læremuligheter av høy kvalitet i sine lokalsamfunn, sammen med venner og medelev (European Agency, 2015a, s. 1).

FNs komité for rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (2016) beskriver inkluderende opplæring som en prosess:

... å gi alle elevene [...] en likeverdig og deltakende læringsopplevelse og et miljø som best tilsvarer deres krav og preferanser (s. 4).

*Incheonerklæringen og rammeverket for tiltak for implementering av bærekraftsmål 4* (UNESCO, 2015) har som mål å sikre at ingen blir etterlatt. Det krever at land fremmer, arbeider mot og gir inkluderende og likeverdig kvalitet i utdanningen og livslang læring for **alle**, som en del av FNs agenda for bærekraftig utvikling i 2030.

I arbeidet mot denne visjonen må landenes lovgivning og politikk forplikte seg til alle elevers rett til inkluderende og likeverdige utdanningsmuligheter, som fastsatt i FNs barnekonvensjon (FN, 1989) og, mer nylig, i artikkel 21 i Den europeiske unions (EU) charter for grunnleggende rettigheter (EU, 2012), som forbyr diskriminering på noe



grunnlag. UNESCOs styringskomité for SDG-utdanning 2030 (2018) understreker viktigheten av at alle land sikrer at retten til utdanning inkluderes i nasjonale juridiske rammer og er fremtredende i politiske dokumenter. UNESCO (2020) bemerker imidlertid at internasjonale konvensjoner i mange land ikke er en integrert del av nasjonale lover.

EUs strategi for barns rettigheter (EU-kommisjonen, 2021) bemerker barns betydning som endringsagenter og barns rett til å realisere sitt fulle potensiale. Tiltak bør sikre at økonomiske, sosiale, kulturelle eller personlige forhold ikke blir til kilder til diskriminering, slik at noen barn kan dra nytte av en tilfredsstillende læringsopplevelse på lik linje med andre (Europarådets kommissær for menneskerettigheter, 2017).

Menneskerettighetsrådet (2019) går videre og sier at lover og retningslinjer eksplisitt bør inneholde en «klausul for ingen avvising», forby fornektelse av opptak til ordinære skoler og garantere kontinuitet i utdanningen (s. 12).

Avgjørende er at denne endringen i tenkning krever en språkendring – spesielt når det gjelder elever med nedsatt funksjonsevne. Land bør bevege seg bort fra medisinske termer som kan bidra til elevens segregering og som kan være forbundet med lavere forventninger og reduserte muligheter. Å øke alle aktørers bevissthet om de fulle fordelene med inkluderende opplæring på lengre sikt – som grunnlag for et mer inkluderende samfunn – er også en forutsetning for å sikre engasjement for og vellykket gjennomføring av inkluderende opplæring.

## Det lovgivende og politikkrammeverket



Innenfor det ene lov- og politikkrammeverket fastsatte følgende prinsipper fem sentrale krav til det lovgivende politikkrammeverket for inkluderende opplæring.



**Fleksible mekanismer for finansiering og ressursfordeling som støtter den pågående utviklingen av skolesamfunn og gjør dem i stand til å øke kapasiteten til å reagere på mangfold og støtte alle elever, uten en formell diagnose eller etikett.**

Det er ingen ideell måte å finansiere inkluderende opplæring på. Landene varierer mye når det gjelder desentralisering, befolkningstetthet og demografiske faktorer, for eksempel økonomiske, sosiale og kulturelle sammenhenger og utdanningssystemets struktur og detaljer. Regjeringer må fremme synergier og oppmuntre nettverk til å dele ressurser, fasiliteter og kapasitetsutviklingsmuligheter (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir og Meijer, 2019). Effektive ordninger for å finansiere samarbeid mellom ulike sektorer og byråer som støtter elever og skoler, kan forbedre både kvaliteten og kostnadseffektiviteten til tjenestene (UNESCO, 2020).

Å sikre likeverdige utdanningsmuligheter for de som står i fare for å bli ekskludert, er ikke bare ansvaret til utdanningspolitiske designere. Det krever at flere aktører jobber i tett innrettede administrative systemer for å støtte de mange forskjellige fasetter i sårbare menneskers liv. Bruk av én tjenesteleverandør som henvisningspunkt for andre tjenester



eller levering av flere tjenester på enkeltsteder kan redusere duplisering og forbedre kvaliteten ytterligere, ettersom servicefagfolk kommuniserer og samarbeider (UNESCO, 2020).

Gjennom hele finansierings- og ressursfordelingssystemet må det være åpenhet i planleggingen, med effektiv overvåking for å sikre at midler brukes til det tiltenkte formål. Dette sikrer likeverdighet og gjør det mulig for alle elever å få maksimal nytte av utdanningen. For tiden finnes det ofte hull i klar informasjon og data om ressursfordeling til spesielle og inkluderende miljøer og utgifter til både generelle og spesifikke formål (European Agency, 2016b).

For å inkludere alle elever må skolene utvikle seg og gå fra individuell behovsbasert finansiering til en helhetlig skoletilnærming. Dette muliggjør universell støtte for alle gjennom fleksibel, elevsentrert, personlig tilrettelagt læring. Dette bør igjen øke skolenes evne til å redusere lærevansker og diskriminerende praksis ved å transformere organisering, undervisningspraksis og klasseromsmiljøer (European Agency, 2018c; OECD, 2016). Det bør anerkjennes at individuelle og kompensierende tilnærminger generelt fører til høyere kostnader, ettersom mer ekstern støtte og kompetanse er nødvendig for å gjøre opp for lærernes manglende forberedelse til mangfold.

Skolenes evne til å øke forebyggende tiltak kan forbedres ytterligere gjennom fleksibel finansiering som gir tilgang til støtte fra lokalsamfunnet (f.eks. for å øke elevengasjementet gjennom bredere læreplanmuligheter og veiledning).

Det er viktig at finansiering og ressursfordeling må være likeverdig. Mekanismer bør sikre oppmerksomhet på elevens fremgang ved å koble til elevresultater, i stedet for bare å sørge for tilgang (f.eks. plassering i mainstream) og deltakelse i aktiviteter uten reell læring. Ifølge Agency kan likeverdighet omfatte:

- likeverdighet i innsyn
- likeverdighet i fordeling av læremuligheter og passende støtte
- likeverdighet i å oppnå muligheter for suksess i akademisk og sosial læring og i overgangsmulighetene
- likeverdighet i å nå personlig autonomi under og etter formell utdanning og tilknytningsmulighetene som er åpne for elever med SEN [spesielle pedagogiske behov] som støtter deres inkludering i samfunnet (European Agency, 2011, s. 56).

Til slutt bør land vurdere at inkluderende opplæring på lengre sikt kan føre til kostnadsbesparelser. Elever som kobler seg fra eller ikke opplever suksess på skolen, uansett grunn, har større sannsynlighet for å kreve tilleggstenester som voksne





(f.eks. inntektsstøtte, bolig, helsevesen) med høye økonomiske og sosiale kostnader for samfunnet (OECD, 2010; 2015). Agency fant ut at det å delta på en spesiell setting er:

... korrelert med dårlige akademiske og yrkesmessige kvalifikasjoner, arbeidsforhold i skjermede verksteder, økonomisk avhengighet, færre muligheter til å leve uavhengig og dårlige sosiale nettverk etter uteksaminering (European Agency, 2018d, s. 11).



### **En effektiv ledelse som fastsetter klare roller og ansvar, muligheter for samarbeid og autonomi på alle systemnivåer.**

Burns (2015) peker på at effektiv ledelse fungerer ved å bygge kapasitet, åpen dialog og aktørmedvirkning. Ledelse er en balanse mellom ansvarlighet og tillit, nyskaping og risikounngåelse, konsensusbygging og vanskelige valg. Det sentrale nivået er fortsatt viktig – selv i desentraliserte systemer – for å utløse og styre utdanning gjennom en strategisk visjon, klare retningslinjer og tilbakemeldinger (European Agency, 2017b). Nivået som politikken skapes på og beslutninger tas – og forholdet mellom disse nivåene – er imidlertid avgjørende. Aktører må være tydelige på graden av autonomi og beslutningstaking innenfor sine ansvarsområder, og være godt forberedt på og støttet i en slik utvikling. Ainscow (2015) påpeker at beslutningstakere må erkjenne at politiske detaljer ikke er egnet til sentral regulering – og blir bedre behandlet av de som forstår lokale sammenhenger. Disse lokale aktørene bør stole på å handle til elevenes beste og samarbeide til fordel for alle.

Donnelly (2016; European Agency, 2017b) argumenterer for at kapasitetsbygging for å øke prestasjonene til lokalsamfunn nødvendigvis innebærer:

- Ledelse som er «muliggjørende» og har som mål å utvikle en samarbeidskultur basert på klar visjon
- Støtte til faglig utvikling som øker individuell og kollektiv kapasitet til å gjennomføre inkluderende opplæring av høy kvalitet
- Nyskaping implementert med plass til å lære av erfaring og feil
- Ansvarlighet som verdsetter bredere prestasjoner, ikke enkle tiltak drevet av markedsavhengige krefter
- Målrettet finansiering
- Eksplisitte og tydelige nasjonale verdier når det gjelder likeverdighet og inkludering.

Å utvikle slik praksis kan kreve betydelige strukturelle og kulturendringer når det gjelder ansvarlighet. Dette kan innebære at lokale myndigheter beveger seg bort fra et «kommando- og kontrollperspektiv», mot et av de muliggjørende og tilretteleggende samarbeidstiltakene (Ainscow, Dyson, Hopwood og Thomson, 2016), med tanke på at inkluderende opplæring er et kollektivt ansvar (Ydo, 2020).



Samarbeid på alle systemnivåer er viktig. Dette bør omfatte arbeid mellom utdanningsdepartementer og andre som sosiale og helsedepartementer. Det bør være et tilsvarende samarbeid mellom disse sektorene, byråene, tredjesektororganisasjonene og skolene på lokalt nivå (European Agency, 2018c).

Endelig bør ledelsen sikre fokus på likeverdigheten. EU-kommisjonen/EACEA/Eurydice (2020) bemerker at ledelse (og finansiering) som påvirker likeverdigheten inkluderer:

- Skolevalg og differensiering av regelverk
- Akademiske opptakskriterier, tidlig kartlegging og karakterrepetisjon
- Skolens autonomi der høye nivåer kan føre til forskjeller i kvalitet og påvirke likeverdigheten
- Ansvarlighet knyttet til elevkompetanse og utfall, samt andre tiltak
- Tiltak for å støtte vanskeligstilte skoler og elever med lav oppnåelse
- Aktiviteter utenfor skolen.



**Et omfattende rammeverk for kvalitetssikring og ansvarlighet for overvåking, gjennomgang og evaluering som støtter høy kvalitet for alle elever, med fokus på likeverdige muligheter for de som står i fare for marginalisering eller utelukkelse.**

Bevisstgjøring og dialog med aktører bør gi en mulighet til å bli enige om et syn på effektiv praksis i inkluderende opplæring, utfordre underliggende forutsetninger, tro og verdier, identifisere prioriteringer og evaluere fremgang (European Agency, 2014a). Det kan ytterligere avklare roller, ansvar og aktøransvarlighet og støtte utviklingen av indikatorer som reflekterer forventningene. Når systemer ser elevene mer helhetlig, verdsetter ulike elevresultater, er det nødvendig med et mer omfattende sett med kvalitetsindikatorer. UNESCO (2017a) bemerker:

I land med snevre kriterier for å definere suksess, kan overvåkingsmekanismer hindre utviklingen av et mer inkluderende opplæringssystem. Et velfungerende opplæringssystem krever politikk som fokuserer på alle elevers deltakelse og oppnåelse (s. 21).

I tillegg til å samle bevis rundt – eller måle – ferdighetene og kompetansen som trengs for elevenes suksess i skolen og i deres fremtidige liv, må overvåking inkludere nøyaktig og pålitelig informasjon om ressurser og andre innspill, strukturer og prosesser som til slutt påvirker læringen. Slike tiltak er særlig viktige i forhold til minoritetsgruppene sine erfaringer og de som potensielt er sårbare for undertrykk, for å støtte likeverdig praksis. Kvalitetsstandarder og indikatorer kan hjelpe skoler med å legge inn kvalitetssikring i retningslinjene sine og fungere som læringsorganisasjoner som har som mål å stadig forbedre sin praksis (Ebersold og Meijer, 2016).



Indikatorer for inkludering i og rundt skoler kan også understreke at eleven står i sentrum for en rekke systemer som jobber sammen for å forme utviklingen (European Agency, 2016a; 2017a). Dette kan igjen støtte samsvar og samordne tiltak i planlegging, implementering, overvåking og evaluering på tvers av skole, lokalsamfunn, regionale og nasjonale nivåer. Spesielt kan bevis fra evalueringsprosessen bidra til å styrke organisatorisk læring og involvering og utvikling av aktører på alle nivåer.

Indikatorer kan støtte forståelsen av politikk, strategi og implementering og vise hvor godt et system fremmer progressiv endring (Downes, 2014a; 2014b). Betydelig, strukturelle indikatorer kan gi et overordnet nasjonalt rammeverk for viktige spørsmål å ta opp (Downes, 2015). Dette bidrar til å identifisere muliggjørende forutsetninger for suksess samtidig som aktørers faglige vurderinger respekteres og unngå resept ovenfra og ned.

Fremfor alt bør aktører være involvert i ansvarlighetssystemet, da eierskap kan støtte samarbeidende faglig utvikling, refleksjon og pågående forbedring i og på tvers av skoler.



**Sammenhengende lærerfaglig læring – grunnleggende lærerutdanning, innføring og kontinuerlig faglig utvikling for lærere og lærerutdanner – som utvikler kompetanseområder i alle lærere når det gjelder vurdering og behovsidentifikasjon, læreplanplanlegging (universell utforming), inkluderende pedagogikk, engasjement med og i forskning og bruk av bevis.**

Rådet for Den europeiske union (2020) understreker behovet for et faglig sammenheng for å:

... systematisk dekke læremuligheter knyttet til arbeid i flerspråklige og flerkulturelle miljøer, arbeid med elever med spesielle behov og vanskeligstilt bakgrunn, digitale pedagogikker, bærekraftig utvikling og sunn livsstil (s. 5).

Rådet anerkjenner også behovet for faglig autonomi for å møte en rekke utfordringer. Disse inkluderer å støtte den helhetlige utviklingen av elever med mer varierte læringsbehov og behovet for konstruktive og gjensidig støttende relasjoner med andre aktører.

Byråarbeid fremhever også behovet for klare og sammenhengende koblinger mellom grunnleggende lærerutdanning, innføring og kontinuerlig faglig utvikling for å danne lærernes sammenhengende faglige læring (inkludert både formelle og ikke-formelle læremuligheter) (European Agency, 2015b). Fragmenterte initiativer er utilstrekkelige til å forberede alle lærere til å inkludere alle elever mer systematisk. De reduserer også variasjonen i lærernes effektivitet, noe som påvirker læring (European Agency, 2019a).

Forbedring av lærerfaglig læring krever utvikling av lærerutdanner. De skal ha kunnskap og erfaring innen inkluderende opplæring, samt erfaring i skolen, for å gjøre dem i stand til å utvikle kompetanse i andre.



I tillegg til kjerneverdiene og kompetanseområdene som er skissert i *Profil for inkluderende lærere* (European Agency, 2012), er følgende spesifikke områder nødvendig for å støtte inkluderende praksis:

- Kunnskap og forståelse av vurderingsfunksjonene og bruk av informasjon for å forbedre læringen, gi støtte til å overvinne barrierer og overvåke og evaluere undervisningsmetoder. Den kan også brukes til å rapportere til foreldre og andre aktører og bedømme den generelle skoleprestasjonen.
- Evnen til å samarbeide med andre for å planlegge en relevant læreplan som gir alle elever muligheter til å oppfylle sitt potensial.
- Ferdigheter til å bruke en rekke evidensbaserte undervisningsstrategier for å gi personlig støtte til alle elever. Denne støtten skal gjøre det mulig for elevene å få tilgang til læringsmateriell og ressurser, behandle informasjon og demonstrere sin forståelse på en rekke måter.



**Et enkelt rammeverk for læreplan som er tilstrekkelig fleksibelt til å gi relevante muligheter for alle elever, og et rammeverk for vurdering som anerkjenner og validerer oppnåelse og bredere prestasjoner.**

Det må utvikles et fleksibelt rammeverk for læreplan for å gi grunnlag for å planlegge relevante læremuligheter for **alle** elever, uten egne læreplaner som kan begrense forventninger og muligheter for noen sårbare grupper.

UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå (2019) definerer en inkluderende læreplan som en som:

... tar hensyn til og imøtekommer de forskjellige behovene, tidligere erfaringer, interesser og personlige egenskaper hos alle elever. Den forsøker å sikre at alle elevene er en del av klasserommets felles læringsopplevelser, og at like muligheter gis uavhengig av elevforskjeller.

Som UNESCO (2020) påpeker, trekker imidlertid denne definisjonen oppmerksomheten mot flere utfordringer. For det første er det politiske spenninger om hva slags samfunn folk ønsker å oppnå gjennom utdanning. For det andre er det praktiske utfordringer med å sikre fleksibilitet til å betjene ulike sammenhenger og behov uten å skille elever. For det tredje er det tekniske utfordringer med å sikre at læreplanen tjener likeverdighet ved å være relevant og skape broer for å sikre at ingen elever blir avskåret.

Alves, Pinto og Pinto (2020) konkluderer:

Hvis skolene oppfordres til å være inkluderende, men det er en preskriptiv læreplan som ikke tillater lærere å tilpasse innhold, pedagogiske tilnærminger eller vurdering til ulike elevkarakteristikker og behov, kan det resulterende paradokset forhindre ekte inkludering (s. 282).



COVID-19-pandemien har også fremhevet behovet for fleksible tilnærminger, spesielt blandet og e-læring, for å administrere elever med en rekke behov og interesser. Disse elevene kan kreve en rekke justeringer når det gjelder tempo, presentasjon, innhold, måter å svare på, etc.

I nært knyttet til læreplan bør landene utvikle et rammeverk for vurdering som fremmer inkludering og som kan identifisere og verdsette alle elevers fremgang og oppnåelse. FNs komité for rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (2016) sier at:

Standardiserte vurderinger må erstattes av fleksible og flere former for vurderinger og godkjenning av individuell fremgang mot brede mål som gir alternative læringsveier (s. 9).

Vurdering bør først og fremst støtte læring. Det skal dekke hele spekteret av læringsutbytte (dvs. faglige og bredere læringsområder) gjennom læreplan og uformelle, ikke-formelle og utenomfaglige aktiviteter. Her kan vurderingsinformasjon brukes til å justere læreplan- og undervisningsmetodene, identifisere og overvinne lærevansker og informere støttebeslutninger.

Når lærere identifiserer lærevansker gjennom sin pågående vurdering, bør de samarbeide med spesialister for å undersøke både elevens egenskaper og miljøvariablene ytterligere.

Vurdering kan være knyttet til kvalifisering for ytterligere ressurser eller tjenester (f.eks. innspill fra faglærere for elever med synshemming). Det bør imidlertid ikke føre til merking, tilbaketrekking eller separat bestemmelse. Støtte bør gis basert på elevens støttebehov uten å kreve formell sertifisering som kan føre til strategisk atferd.

Periodisk summativ vurdering kan støtte pågående vurdering. Den kan brukes til rapportering, sertifisering av fremdrift og oppnåelse, tildeling av ressurser og gruppering av elever for dataanalyse. Imidlertid bør rollen som vurdering av høye innsatser være klar for å unngå utilsiktede konsekvenser som undervisning i prøver og muligens innsnevring av læreplanen. Prestasjon går utover akademisk oppnåelse (f.eks. målt på standardiserte tester) og bør vurdere «kritisk tenkning, samarbeidsevner, kreativitet, uavhengighet og problemløsningsevne» (European Agency, 2016c, s. 19). Som nevnt ovenfor bør rammeverk for vurdering sikre at områder som tidligere ble sett på som mindre viktige enn akademisk fremgang, som sosial og emosjonell velvære, blir anerkjent som avgjørende for læring og suksess.

Alves et al. (2020) antyder at bruk av vurderingsinformasjon krever kritisk refleksjon over betydningen av suksess ettersom «forestillinger om prestasjon er relatert til læreplanen, og til hvilke typer og former for kunnskap som verdsettes» (s. 282).

Til slutt kan vurderingsinformasjon informere om overvåking og evaluering av pensum, undervisningsmetoder, støttestrategier, elevgrupperinger, ressursfordeling og andre aspekter ved skoleorganisasjonen.



## De operasjonelle elementene for inkluderende opplæringsystemer



Følgende prinsipper er knyttet til åtte operasjonelle strategier, strukturer og prosesser som anses som avgjørende for inkluderende politikk og praksis.



**Strukturer og prosesser for å muliggjøre samarbeid og effektiv kommunikasjon på alle nivåer – mellom departementer, regionale og lokale beslutningstakere og mellom tjenester og fagområder, inkludert ikke-statlige organisasjoner og skoler.**

Utdanningspolitikken tar form i stadig mer komplekse miljøer, med utdanningssystemer som beveger seg fra ovenfra og ned-strukturer til mer horisontale interaksjoner mellom flere aktører (Viennet og Pont, 2017). Dette fører til endringer i tilnærminger til politikkimplementering, med mer forhandling og involvering av lærere, skoleledere, elever, lokale og regionale beslutningstakere, blant andre (OECD, 2020).

Kommunikasjon er helt klart en viktig kanal for både å formidle meldinger og samle tilbakemeldinger. Det er også viktig å bygge enighet mellom aktører, få offentlig støtte og fremme eierskap i politikken (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) understreker behovet for ledere på alle nivåer for å etablere forutsetningene for utfordrende ikke-inkluderende, diskriminerende og urettferdig utdanningspraksis. Dette gjør at de kan «bygge konsensus og engasjement for å sette de universelle verdiene for inkludering og likeverdighet i praksis» (s. 26).

På lokalt nivå bemerker byrået at et samarbeidende læringsfellesskap er nøkkelen til å øke prestasjonen. Skoleutvikling bør drives av hele skolesamfunnets engasjement for å finne bedre måter for alle å leve, jobbe og lære sammen. Det innebærer å skape partnerskap, samarbeide og engasjere seg i felles aktiviteter for å få til bærekraftig utvikling (European Agency, 2018e).



**En strategi for å øke deltakelsen i inkluderende barnehage og støtte familier som opplever ulempe.**

Forskning viser at det er klare fordeler for barn som deltar i barnehagelærerutdanning og omsorg (ECEC) når det gjelder deres samlede utvikling og, mer spesifikt, deres akademiske prestasjoner. Dette funnet er spesielt gyldig for vanskeligstilte elever (EU-kommisjonen/EACEA/Eurydice, 2020), da det forbedrer deres sosiale inkludering og langsiktige livsjanser. Det er imidlertid bare verdt å investere i en slik bestemmelse hvis tjenestene er av høy kvalitet, tilgjengelige, rimelige og inkluderende (Rådet for Den europeiske union, 2019). Bestemmelsen må også være «en del av en integrert



barnerettighetsbasert pakke med policy tiltak for å bedre utfallet for barn og bryte intergenerasjonelle ulempecykluser» (ibid., s. 1).

Når det gjelder familiestøtte, er ECEC-tjenester ofte den første personlige kontakten med foreldre. Som sådan kan de danne et godt grunnlag for en integrert tilnærming til tjenester, for eksempel rådgivning for foreldre som opplever vanskeligheter.

Den europeiske søylen for sosiale rettigheter (Europaparlamentet, Rådet for Den europeiske union, Europakommisjonen, 2017) fastsetter en rekke sentrale prinsipper for å måle sosialpolitikk. Disse inkluderer prinsipp 11 om barnepass og støtte til barn. Prinsipp 11 anerkjenner ECECs betydning for bedre barnetrygd senere i livet, retten til rimelig utdanning og god kvalitetspleie, og alle barns rett til beskyttelse mot fattigdom. Det inkluderer også barns rett fra vanskeligstilt bakgrunn til «konkrete tiltak for å øke like muligheter» for å sikre tilgang til tilstrekkelig sosial støtte og livsmuligheter (ibid., s. 19). Prinsipp 9 understreker retten til en positiv balanse mellom arbeid og fritid for «foreldre og personer med omsorgsansvar», inkludert «egnet permisjon, fleksible arbeidsordninger og tilgang til omsorgstjenester» (ibid., s. 16).

Deltakelsen i ECEC i hele EU har økt de siste årene på grunn av en kombinasjon av faktorer. Disse inkluderer investeringer i å øke barnehageplasser, bredere informasjonsdeling om tilgjengelig tilbud, gjøre ECEC-tilbudet rimeligere og i noen tilfeller gjøre deltakelse i ECEC obligatorisk.



**En strategi for å støtte alle elever i tider med overgang mellom faser av utdanningen – og spesielt når de beveger seg inn i voksenlivet – gjennom yrkesopplæring, videreutdanning og høyere utdanning, selvstendig liv og sysselsetting.**

Overgang mellom utdanningsnivå krever koordinering for å sikre at utdanningen fortsetter jevnt. Barn med vanskeligstilt bakgrunn står overfor ekstra utfordringer i overgangen fra barnehagelærerutdanning til skole. I slike tilfeller kan land svare med språkstøtte og økonomiske tiltak for å støtte deltakelse (UNESCO, 2020). Overgangen mellom videregående opplæring og videregående opplæring og integrering i samfunnet er imidlertid ofte vanskeligere (Moriña, 2017).

Byrået bemerket dårlig overgang til voksen alder som en definisjon av frafall i skolegang. Den antyder at innflytelsesrike faktorer på skolenivå inkluderer skoleorganisasjon og praksis som å fremme en vekstmentalitet for å utfordre lav selvtillit og selvtillit, eliminere lærevansker og tilnærminger for å øke motivasjonen og engasjementet (European Agency, 2019b).

Forskning tyder på at tildeling av elever – spesielt i tidlig alder – til yrkesfaglige spor på lavere nivå både kan øke utdanningsforskjellene og påvirke utdanningsnivået negativt. Det forhindrer noen elever i å gå videre til høyere utdanning uten å oppnå ytterligere kvalifikasjoner (EU-kommisjonen/EACEA/Eurydice, 2020).

EU-kommisjonen (2017a) foreslår at landene bør utvikle ulike utdanningsveier til sertifisering og fremme fleksible læringsveier. Dette vil gi alle elever muligheten til å



oppnå anerkjente kvalifikasjoner, finne meningsfull sysselsetting og oppfylle personlig utvikling. Det er også gunstig hvis det er permeabilitet mellom ulike spor (for eksempel akademisk og yrkesmessig) for å gi mer fleksibilitet og legge til rette for elevvalg.

Til slutt fant byrået at overgangsprogram av høy kvalitet på ungdomsskolen, kan øke sannsynligheten for at personer med nedsatt funksjonsevne finner arbeid – spesielt hvis disse programmene er samfunnsbaserte (European Agency, 2018d). Å bli utdannet i et inkluderende opplæringsmiljø kan også påvirke hvilken type arbeid personer med nedsatt funksjonsevne kan få tilgang til. Elever har muligheter til å få flere akademiske og yrkesfaglige kvalifikasjoner, med sannsynligheten for bredere ansettelsesmuligheter.



**Strukturer og prosesser for å legge til rette for samarbeid mellom skoler, foreldre og medlemmer av samfunnet for å støtte inkluderende skoleutvikling og forbedre elevenes fremgang.**

Familiemedvirkning i utdanningsprosessen er avgjørende. Men som UNESCO (2017a) bemerker, kan foreldre mangle tillit, og det kan være nødvendig å jobbe for å utvikle kapasiteten og bygge nettverk.

UNESCO internasjonale utdanningsbyrå (2016) fremhever noen viktige punkter å vurdere når du arbeider med familier:

- Familier og lokalsamfunn har rett til involvering og kan gi en rekke bidrag. Spesielt har de kunnskap om sine barn som fagfolk ikke har.
- Å bygge familie- og samfunnsinvolvering er en trinnvis prosess basert på tillit. Eksepsjonell innsats er nødvendig for å fremme involvering av marginaliserte grupper.
- Familier og samfunnsgrupper kan noen ganger ta en ledende rolle som aktivister for inkluderende opplæring.
- Familiens rettigheter til involvering kan bygges inn i lovgivning eller inn i systemet for ledelse.
- Lokalsamfunn kan også være involvert i ledelsen av skoler eller utdanningssystemet som helhet.
- Skoler kan fungere som en ressurs for samfunnet ved å tilby tjenester eller bli base for andre etater (s. 32).

Utover familien hjelper samarbeidet med lokalsamfunnet skolene med å berike læringsopplevelser og resultater og bedre støtte unge mennesker til å utvikle kompetansen de trenger. Dette kan omfatte samarbeid med lokale tjenester, samfunnsorganisasjoner, bedrifter, andre skoler, høyskoler og universiteter (Europakommisjonen, 2017b). Etablering av partnerskap med andre fagpersoner (f.eks. helse, sosialomsorg, tredjepartsorganisasjoner) kan ytterligere støtte





kapasitetsbygging og utvide ferdighetene til skolesamfunn for å møte et bredere spekter av forskjellige behov, samtidig som læreplanen forbedres og kvaliteten på tilbudet forbedres for alle elever.



**Et system for datainnsamling/informasjon som:**

- gir tilbakemelding for å informere om kontinuerlig forbedring på tvers av hele systemet (f.eks. overvåking av tilgang til formell og uformell utdanning, deltakelse, læring og akkreditering);
- støtter beslutningstakere på alle nivåer for å identifisere «signaler» som indikerer behovet for akutte tiltak angående skoler som trenger ytterligere støtte.

Fra et politisk perspektiv er tilgang til gyldige og pålitelige data som bevisgrunnlag for å utvikle inkluderende opplæringspolitikk på regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå avgjørende (European Agency, 2014b).

Ved å understreke behovet for et fornyet fokus på overvåking med en likeverdighetslinse, peker Bærekraftsmål 4 på at data skal være pålitelige, rettidig og oppsamlet. Dette fokuset på likeverdighet krever også større kapasitet til å analysere data om deltakelse og læringsutbytte på alle nivåer (UNESCO, 2017b). Videre forbedrer presentasjon av data på en tilgjengelig og brukervennlig måte bruken av alle aktører, og jobber mot pågående forbedring.

Byrået bemerker at tilgang til enhver form for utdanning er en likeverdighetsmisjon som fungerer som en forutsetning for alle andre spørsmål (European Agency, 2020). Byrået gir avtalte definisjoner for å støtte innsamling av data om elever som er ute av enhver form for anerkjent utdanning, som strekker seg utover skolen. Rapporten (ibid.) erkjenner også at noen elever vil være usynlige – ikke identifisert av data eller overvåkingssystemer og ikke representert i noen database. Den understreker at selv om antallet av disse elevene kan være svært lite, bør landene erkjenne at de eksisterer og vurdere ulike former for datainnsamling for å gjøre dem mer synlige.

*Global Education Monitoring Report [Global overvåkningsrapport for utdanning]* (UNESCO, 2020) angir to hovedformål for datainnsamling i forhold til inkludering:

For det første kan data fremheve hull i utdanningsmuligheter og resultater blant elevgrupper. De kan identifisere de som står i fare for å bli etterlatt og hindringene for inkludering. For det andre, med data om hvem som blir etterlatt og hvorfor, kan regjeringer utvikle evidensbaserte retningslinjer og overvåke implementeringen (s. 65).

En viktig utfordring på dette arbeidsområdet er at selv om datainnsamling knyttet til inkludering må fokusere på rettighetene til hele elevpopulasjonen, må data fra systemnivå spesifikt se på de gruppene av elever som kan være i fare for marginalisering, utelukkelse eller underdrying (Ainscow et al., 2016).



Selv om statistisk informasjon kan være tilgjengelig på områder som elevoppmøte, atferd og fremgang, utvikler stadig flere systemer seg for å spore elever og gi informasjon om skolens verdiskaping. Mens kvalitativ informasjon kan samles inn fra aktørundersøkelser, etc., oppgir Ainscow et al. at:

... statistisk informasjon alene forteller oss svært lite. Det som bringer slike data til liv er når «innsidere» begynner å granske og stille spørsmål sammen om deres betydning, og bringer sine detaljerte erfaringer og kunnskap til å bære på tolkningsprosessen (ibid., s. 29).

Avgjørende er at data bør gjenspeile et bredt syn på utdanning og gå utover å måle resultater med det formål å sammenligne, for å måle hva som virkelig verdsettes i inkluderende opplæring på skole-, lokalt, regionalt, nasjonalt og til og med internasjonalt nivå.



**En strategi for å utvikle spesialistressurs for å støtte alle elever og øke kapasiteten til ordinære skoler, med detaljer om tverrsektorielt arbeid og faglig utvikling for alle ansatte.**

Innenfor satsingen på inkluderende opplæring må ledere være tydelige på hvordan kompetansen og ressursene fra spesialistressurs kan støtte overgangen til et mer inkluderende system, samtidig som de sikrer kvalitetsstøtte til elever fra potensielt sårbare grupper.

Med tanke på dette dilemmaet bemerker UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå (2016) at det er nyttig å vurdere skillet mellom behov, rettigheter og muligheter:

Alle barn har behov (f.eks. for passende undervisning), men de har også rett til å delta fullt ut i en felles sosial institusjon (en lokal ordinær skole) som tilbyr en rekke muligheter for dem. Altfor ofte blir foreldre tvunget til å velge mellom å sikre at barnets behov blir oppfylt (noe som noen ganger innebærer spesiell utplassering) og sikre at de har de samme rettighetene og mulighetene som andre barn (som ifølge Salamanca-erklæringen innebærer ordinær utplassering) (s. 35).

Den understreker at målet bør være å skape et system der disse valgene ikke lenger er nødvendige.

I overgangsperioden kan spesialistressurs spille en viktig rolle ved å omdanne seg til ressursentre for å støtte ordinære skoler (UNESCO, 2017a). Slike sentre bør støtte skolene til å:

- utvikle sin evne til å møte mer varierte elevbehov;



- utvikle kompetansen til lokale ledere og skoleledere samt lærere for å styrke samarbeidet med andre fagpersoner, for å sikre støtte av høy kvalitet for alle elever.



En strategi for å utvikle og støtte skoleledere som samarbeider med andre for å skape en inkluderende og likeverdig skolekultur med sterke relasjoner, høye forventninger, proaktive og forebyggende tilnærminger, fleksibel organisering og sammenhengende støtte til å gripe inn når elevene står i fare for å mislykkes og ekskludere.

Effektiv skoleledelse påvirker elevenes prestasjon, undervisningskvalitet og motivasjon for ansatte positivt (EU-kommisjonen, 2017b). Byrået foreslår at ledere:

... ta ansvar for og verdsette alle elever. De jobber for å sikre elevenes fulle deltakelse og engasjement ved å sette en klar retning, utvikle ansatte og andre aktører og bruke alle tilgjengelige bevis, erfaringer og kompetanse til å samarbeide og opprettholde læringsfellesskapet og støtte alle for å oppnå best mulig resultater (European Agency, 2019c, s. 10).

Videre understreker det skoleledernes rolle i å adressere urettferdighet og bygge fellesskap i en kultur der mangfold verdsettes.

Ved å jobbe mot systemforbedring kan ledere skape muligheter for skoleansatte til å:

- ta på seg flere roller i klasseromsundervisning (f.eks. koordinering eller lederroller, støtte til kolleger, inkludert veiledning, faglig utvikling, involvering i skoleutvikling) og arbeid på andre systemnivåer (f.eks. prosjektarbeid, utenomfaglige aktiviteter, samarbeid med eksterne partnere);
- bli involvert i utviklingen av utdanningssystemet (f.eks. skoleevaluering, politisk dialog, politikkutvikling);
- engasjere seg i skole-til-skole-nettverk for å dele kompetanse og undervisningsressurser, spre nyskaping eller støtte skoleutvikling (Europakommisjonen, 2018).

Byrået oppsummerer de viktigste tiltakene som trengs for å øke elevens prestasjoner (European Agency, 2018e):

- **Skap en prestasjonskultur.** Dette krever at ledere utvikler en inkluderende skolekultur, med positive relasjoner og fokus på elevens trivsel. Ansatte og andre aktører engasjerer seg i forskning og opprettholder høye forventninger til alle elever.
- **Løft grenser for læring.** Dette krever at ledere sammen utvikler en ekte læreplan som støtter alle elevers tilgang til meningsfulle læremuligheter gjennom inkluderende pedagogikk og bruk av vurdering primært for læring.



- **Utvikle et system med gjensidig støtte.** Denne handlingen anerkjenner lederens viktige rolle i å muliggjøre støtte, for elever, men også for lærere, slik at alle kan gjøre fremskritt i læringsfellesskapet. Ledere anerkjenner også sine egne støttebehov og sørger for at disse blir oppfylt, for eksempel gjennom nettverksbygging og faglig utvikling.
- **Gi næring til alle elever.** Her blir det å lytte til elever sett på som avgjørende. Ledere oppfordrer lærere og andre til å reagere på måter som oppmuntrer til utvikling av en vekstmentalitet for å støtte prestasjoner.
- **Del lederskap.** Ledere som jobber på ulike systemnivåer – skole, lokalt, regionalt og nasjonalt – engasjerer alle aktører i å utvikle en inkluderende visjon og sikre engasjement fra kolleger og fra det bredere samfunnet rundt skolen.
- **Fokuser på det som betyr noe.** Skolene overvåker elevenes fremgang, deltakelse og engasjement, og evaluerer politikk og praksis. Ledere sørger for at informasjon brukes til å forbedre seg ytterligere, noe som setter elevene i sentrum.
- **Oppnå mer sammen.** Ledere står sentralt i samarbeidet med kolleger og spesialister i skolen, og til samarbeid med andre skoler, organisasjoner og støttesystem. De anerkjenner familiens og andre medlemmers viktige rolle i inkluderende skoleutvikling.



**Et veiledningsrammeverk for å utvikle lærings- og undervisningsmiljøer der elevstemmer blir hørt og deres rettigheter oppfylt gjennom personlige tilnærminger til læring og støtte.**

EU-kommisjonen (2017a) legger opp til en ambisjon for undervisnings- og læringsmiljøer. Den antyder at medlemslandene bør:

... oppmuntre til tilnærminger som støtter elever i utdanning og opplæring, blant annet gjennom å samle elevenes tilbakemeldinger på læringsopplevelsene sine, sammen med inkludering i mangfold og likeverdighetsbestemmelser som prøver å kompensere for ulike startposisjoner, det vil si bestemmelser som går utover likeverdige muligheter, for å sikre inkludering i mangfold og fremgang mot likeverdighet (s. 2).

Når elevene blir lyttet til og gitt litt innflytelse i sitt eget liv, blir lærere og elever medskapere i undervisnings- og læringsprosessen. Elever, lærere, foreldre og lokalsamfunn samarbeider for å støtte fremgang mot felles mål (OECD, 2019).

Avgjørende er at personlig tilrettelagt læring og støtte ikke kan oppnås ved å importere spesiell pedagogisk tenkning og praksis (for eksempel individualiserte eller segregerte grupperesponser) til vanlige omgivelser (UNESCO, 2017a). Skolene må bevege seg bort fra ideen om å reagere på vanskeligheter «i» barnet og prøve å passe elevene inn i det eksisterende systemet. I stedet bør de fokusere på å endre skolestrukturer og prosesser.



---

Personlig tilrettelagt læring utvider det som er tilgjengelig for alle i klassen, og anvender prinsippene for universell utforming for å lære å vurdere alle elever og ta hensyn til lærings- og undervisningsmiljøet. I stedet for å planlegge for det meste av klassen og deretter differensiere for noen, bør lærerne ha en rekke strategier å bruke fleksibelt, slik at elevene ikke trenger å slite eller mislykkes før de får tilgang til støtte.

Elever med mer komplekse støttebehov kan trenge ekstra ressurser og innspill fra spesialister. Imidlertid kan den viktigste formen for støtte gis fra ressurser som er tilgjengelige for alle skoler – det vil være elever som støtter elever, lærere som støtter lærere, foreldre som partnere i barnas utdanning, og lokalsamfunn som tilhengere av skoler og andre læringsentre (UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå, 2016).



## AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Effektiv utdanningsendring krever erkjennelse av at implementering er like viktig som selve politikktutformingen. Det er et sentralt aspekt i politikken som lykkes med å nå skoler og klasserom (OECD, 2020).

De kunnskapsbaserte hovedprinsippene som presenteres i denne rapporten, fokuserer derfor på både politikktutvikling og implementering og i tråd med Agency's medlemslands prioriteringer. Det er klart at opplæringsystemene varierer fra land til land. De er dynamiske systemer på flere nivåer med ekstra kompleksitet som oppstår fra kulturelle, sosiale, religiøse og andre kontekstuelle forskjeller (for eksempel forskjeller i sentraliserte eller mer sentraliserte ledelsestrukturer). Derfor, som Loreman, Forlin og Sharma (2014) påpeker, er det ingen «raske rettelser» angående internasjonalt relevante indikatorer. På lengre sikt kan land potensielt bruke de viktigste prinsippene i dette dokumentet til å utvikle slike indikatorer. Disse kan informere innsamling og tolkning av både kvalitative og kvantitative data innenfor et kvalitetssikrings- og ansvarsrammeverk som er relevant for landenes egne kontekster.

Hvis alle de ovennevnte komponentene er til stede, bør alle nivåer i opplæringssystemet jobbe sammen for å bli mer likeverdige, effektive og effektive i å verdsette elevmangfold og øke oppnåelsen av **alle** elever og systemaktører.



## REFERANSER

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

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. og Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Grunnskoler reagerer på mangfold: barrierer og muligheter]. 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) (Sist brukt juli 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. og Pinto., T.J., 2020. «Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges» [Utvikling av inkluderende opplæring i Portugal: Beviser og utfordringer] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. «Intersectionality: A pathway towards inclusive education?» [Interseksjonalitet: en vei mot inkluderende opplæring?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Tillit og utdanning. Styrende komplekse opplæringsystemer]. Hovedpresentasjon holdt på OECD Governing Complex Education Systems Conference, Haag, 7. desember, 2015.

De forente nasjoner, 1989. *Barnekonvensjonen*, 20 November 1989

De forente nasjoner, 2006. *Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*

Den europeiske union, 2012. *Charter of Fundamental Rights of the European Union* [Charter for grunnleggende rettigheter i EU]. 2012/C 326/02

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Desentralisering – en oversikt over internasjonale trender]. Hovedpresentasjon holdt på European Agency Thematic Seminar on Decentralization in Education Systems, Reykjavík, 27. oktober, 2016.

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Tilgang til utdanning i Europa: Et rammeverk og en sakliste for systemendring]. 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* [Mot en differensiert, helhetlig og systemisk tilnærming til foreldremedvirkning i Europa for forebygging av tidlig skolefravall]. Paris: EU-kommisjonen, Urbact, Forebygge



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 og strukturelle indikatorer for sosial inkludering i skolene – inkludert relasjonssystemer for foreldremedvirkning og one-stop shop samfunnshus]*. Invitert presentasjon i EUs kommisjonsskolepolitiske gruppe, Rue Joseph II, Brussel, 4.–5. juni, 2015.

Ebersold, S. og Meijer, C., 2016. «Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends» [Finansierte inkluderende opplæring: Utfordringer, problemer og trender i regler], i A. Watkins og C. Meijer (red.), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education, Volume 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» [Finansierte inkluderende opplæring for å redusere misforhold i utdanning: trender, problemer og drivere], in M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas og A.J. Artilles (red.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage

EU-kommisjonen, 2017a. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High-Quality Education For All [Konklusjoner fra rådet og representanter for medlemsstatenes regjeringer, møte i rådet, om inkludering i mangfold for å oppnå en utdanning av høy kvalitet for alle]*. 2017/C 62/02

EU-kommisjonen, 2017b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life [Kommunikasjon fra Kommisjonen til Europaparlamentet, Rådet, Den europeiske økonomiske og sosiale komité og Komiteen for regionene. Skoleutvikling og utmerket undervisning for en god start i livet]*. SWD (2017) 165 final

EU-kommisjonen, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Lærere og skoleledere i skolen som læringsorganisasjoner. Veiledende prinsipper for politikktutvikling i skoleutdanningen]*. Brussel: DG Utdanning, Ungdom, Idrett og Kultur, Skoler og Flerspråklighet

EU-kommisjonen, 2020. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025 [Kommunikasjon fra Kommisjonen til Europaparlamentet, Rådet, Den europeiske økonomiske og sosiale komité og Komiteen for regionene for å oppnå Det europeiske utdanningsområdet innen 2025]*. COM (2020) 625 final

EU-kommisjonen, 2021. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. EU Strategy on the Rights of the Child [Kommunikasjon fra Kommisjonen til Europaparlamentet, Rådet, Den europeiske økonomiske og sosiale komité og Komiteen for regionene. EU-strategi om barnets rettigheter]*. COM (2021) 142 final





EU-kommisjonen/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Likeverdighet i skoleutdanning i Europa: Strukturer, retningslinjer og studentprestasjoner]*. Eurydice-rapporten. Luxembourg EUs publikasjonskontor

Europaparlamentet, Rådet for Den europeiske union, Europakommisjonen, 2017. *European Pillar of Social Rights [Europeisk søyle av sosiale rettigheter]*. Luxembourg EUs publikasjonskontor

Europarådets kommissær for menneskerettigheter, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Bekjempelse av skolesegregering i Europa gjennom inkluderende opplæring]*. Plasser papir. Strasbourg: Europarådet. [rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65](https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65) (Sist brukt 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 [Kartlegging av implementeringen av politikk og retningslinjer for inkluderende opplæring: Gjennomgang av utfordringer og muligheter for utvikling av 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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. *Profil for inkluderende lærere*. 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) (Sist besøkt 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 [Utdanning for alle: Spesialundervisning og inkluderende opplæring i Malta. Vedlegg 2: Forskningsrapport]*. 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 [Inkluderende opplæring i Europa: Å sette teori i praksis. Den internasjonale konferansen, 18. november, 2013. Refleksjoner 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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015a. *Posisjonen til Agency på inkluderende opplæringsystemer*. 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) (Sist besøkt juli 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Styrke og støtte lærerne til å fremme inkluderende opplæring. Litteratur gjennomgang]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)



European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluderende barnehage: En analyse av 32 europeiske eksempler]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, 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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Finansiering av inkluderende opplæring: Kartlegge landsystemer for inkluderende opplæring]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016c. *Raising the Achievement of all Learners in Inclusive Education: Literature Review [Bedre skoleprestasjoner for alle elever i inkluderende opplæring – litteraturanmeldelse]*.

(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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners A Resource to Support Self-Review [Øke prestasjonen til alle elever: En ressurs som støtter selvgjennomgang]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Desentralisering i utdanningssystemer – Seminnarrapport]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Gjennomgang og analyse av politikk og retningslinjer i ulike land: Metoderapport – Revidert 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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Analyserammeverk for kartlegging av inkluderende opplæringspolitikk]*. (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) (Sist besøkt juli 2021)



European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Finansieringspolicy for inkluderende opplæringsystemer: Ressursfaktorer for å redusere forskjeller i utdanning]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d. *Bevis for forbindelsen mellom inkluderende opplæring og sosial inkludering: Siste sammendragsrapport*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Viktige handlinger for å øke prestasjonen: Veiledning for 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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Lærernes faglige læring for inkludering: Litteratur gjennomgang]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Forebygge frafall: En gjennomgang av litteraturen]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluderende skoleledelse: Utforske politikk over hele Europa]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly og M. Turner-Cmucha, red.). Odense, Danmark. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis) (Sist besøkt 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 [Elever utenfor skolen i EAs inkluderingsstatistikk (EASIE) – konseptuell arbeidsoppgave]*. (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) (Sist besøkt oktober 2021)

FNs komité for rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Generell kommentar nr. 4, artikkel 24: Rett til inkluderende opplæring]*, 2. september 2016. CRPD/C/GC/4/. [refworld.org/docid/57c977e34.html](http://refworld.org/docid/57c977e34.html) (sist besøkt juli 2021)



Lozano, T., Forlin, C. og Sharma, U., 2014. «Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature» [Måleindikatorer for inkluderende opplæring: En systematisk gjennomgang av litteraturen], i C. Forlin og T. Lozano (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 av inkluderende opplæring i utdanningspolitikk: tilfellet med Sverige] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Menneskerettighetsrådet, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Styrke barn med funksjonshemninger til glede for sine menneskerettigheter, inkludert gjennom inkluderende opplæring]*. Rapport fra FN's høykommissær for menneskerettigheter, Menneskerettighetsrådets førtiende sesjon, FN's generalforsamling

Moriña, A., 2017. «Inclusive education in higher education: challenges and opportunities» [Inkluderende opplæring i høyere utdanning: utfordringer og muligheter] *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 kommisjon for utdanningsrammeverk: En ny moderne tilnærming til utforming av utdanningspolitikk for elever med spesielle opplæringsbehov /nedsatt funksjonsevne] *Frontiers in Education*, 4. [doi.org/10.3389/educ.2019.00072](https://doi.org/10.3389/educ.2019.00072) (Sist besøkt juli 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Den høye prisen på lav utdanningsytelse: Den langsiktige økonomiske effekten av å forbedre PISA-resultatene]*. Paris: OECD-publisering

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Universelle ferdigheter: Hvilke land som står for å vinne]*. Paris: OECD-publisering

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Studenter med lav prestasjon: Hvorfor de faller bak og hvordan de kan hjelpe dem å lykkes]*. PISA. Paris: OECD-publisering

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Fremtiden for utdanning og ferdigheter 2030: Begrepsmessig læringsrammeverk. Studentbyrå 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%20for%202030%20concept%20note.pdf) (Sist besøkt juli 2021)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Utdanningspolitiske perspektiver nr. 9. Et implementeringsrammeverk for effektiv endring i skolene]*. Paris: OECD-publisering



Rådet for Den europeiske union, 2019. *Council recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems [Rådsanbefaling av 22 mai 2019 på høy kvalitet barnehageutdanning og omsorgssystemer]*. 2019/C 189/02. Brussel: Rådet for Den europeiske union.

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

Rådet for Den europeiske union, 2020. *Council conclusions on European teachers and trainers for the future [Rådets konklusjoner om fremtidens europeiske lærere og instruktører]*. 2020/C 193/04. Brussel: Rådet for Den europeiske union.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704) (Sist besøkt juli 2021)

Rådet for Den europeiske union, 2021. *Council Resolution on a strategic framework for European co-operation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) [Rådsresolusjon om et strategisk rammeverk for europeisk samarbeid i utdanning og opplæring mot Det europeiske utdanningsområdet og videre (2021–2030)]*. 6289/1/21 REV 119, februar 2021

UNESCO, 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Incheonerklæring og rammeverk for tiltak for implementering av bærekraftsmål 4]*. Paris: UNESCO.

[uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) (Sist besøkt juli 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [En veiledning for å sikre inkludering og likeverdighet i utdanning]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Pakke ut mål for berekraftig utvikling 4: Utdanning 2030 – En Guide]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Global overvåkningsrapport for utdanning 2020: Inkludering og utdanning: Alle betyr alt]*. Paris: UNESCO

UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Nå ut til alle elever: En ressurspakke for støttende inkluderende opplæring]*. Genève: UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå.

[unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279) (Sist brukt juli 2021)

UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluderende læreplan]*. Genève: UNESCOs internasjonale utdanningsbyrå.

[ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum](http://ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum) (Sist brukt juli 2021)

UNESCOs styringskomité for SDG-utdanning 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Erklæring om støtte. Ansvarlighet og rett til utdanning]*. Paris: UNESCO



---

Viennet, R. og Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Implementering av utdanningspolitikk: En litteraturgjennomgang og foreslåtte rammeverk]. OECDs arbeidsnotater for utdanning, nr. 162. Paris: OECD-publisering

Ydo, Y., 2020. «Inclusive education: Global priority, collective responsibility» [Inkluderende opplæring: Global prioritet, kollektivt ansvar] *Prospects*, 49, 97–101. [doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y) (Sist besøkt juli 2021)



Sekretariatet:

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

Brussel-kontoret:

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

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

**NO**

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

