





















finns mer finansiellt stöd att hämta om elever placeras i inkluderande miljöer och att man lägger större vikt vid hur resultaten blir (och då inte bara kunskapsresultat).

- *Pålitliga data*: För att få in data av hög kvalitet krävs ett systematiskt tillvägagångssätt som inbegriper elever, placering, lärare och resursfrågor. Data relaterade till elevplacering är en viktig och nödvändig utgångspunkt, men de måste även kompletteras med tydliga data om vilka resultat och effekter som systemet leder till. Data om elevernas resultat, vilken effekt den inkluderande undervisningen har haft på dem, är mycket svårare att samla in och därför görs detta inte i alla länder.

Huvudresultaten från diskussionerna kan till sist sammanfattas som följer: planering och genomförande av inkluderande undervisning är en process som berör hela utbildningssystemet och alla elever, rättvisa och kvalitet går hand i hand, inkluderande undervisning måste ses om ett begrepp under utveckling, där frågor relaterade till mångfald och demokrati blir alltmer viktiga.



## SÅ TIDIGT SOM MÖJLIGT

### Inledning

Så tidigt som möjligt innebär i första hand att man sätter in insatser i ett tidigt skede när barnet är litet. Häri ingår även andra viktiga delar, som att man ingriper så fort man upptäcker behovet, att utredning görs tidigt, att det stöd som behövs sätts in så fort som möjligt och att man förbereder och planerar övergången från en utbildningsfas till annan och till arbetslivet.

I Agencys projekt har man visserligen inte analyserat hur man kan minska avhoppet från skolan, men för att antalet avhopp ska minska behövs bra politik och praktik när det gäller tidig upptäckt, liksom tidigt och effektivt stöd.

### Tidiga insatser

Under den hearing i EU-parlamentet som Agency anordnade 2011 la ungdomar fram följande ståndpunkter: "Inkludering börjar i förskolan" (European Agency, 2012a, s. 14), "Det är positivt med mångfald: det är viktigt att förbereda människor från början, att arbeta med barnen för att utbilda nästa generation" (ibid., s. 29).

Inom ramen för Agencys rapport *Tidiga insatser för barn i behov av stöd – Framsteg och utveckling 2005–2010* från 2010 definieras tidiga insatser för barn i behov av stöd så här:

*en sammansättning av olika slags insatser för små barn och deras familjer, som ges efter deras önskan, vid en viss tid i barnets liv. De täcker alla slags insatser som ges när ett barn är i behov av sådana för att: trygga och stärka barnets personliga utveckling, stärka familjens egna förmåga och främja social inkludering av barnet och familjen (European Agency, 2010, s. 7).*

Bland de olika element som är relevanta för tidiga insatser måste särskilt tillgängligheten av dem betonas:

*en gemensam målsättning för alla insatser är att så tidigt som möjligt nå ut till alla barn och familjer som är i behov av stöd. Det är en generell prioritering i alla länder för att kompensera för de regionala skillnader som finns i fråga om tillgången på resurser. Man vill garantera att alla barn och familjer som ansöker om stöd får tillgång till samma service (ibid., s. 8).*

Tidiga insatser diskuterades även inom ramen för projektet *Mångfaldsfrågor och specialpedagogik*:

*Lärare och professionella från resursteamet hade också klara prioriteringar. De innefattade: hög prioritet för tidig intervention; betydelsen och behovet av att samarbeta med föräldrarna [bland annat] (European Agency, 2009a, s. 53).*



## Tidig upptäckt och utredning

I Agencys rapport *Bedömning och inkludering: Riktlinjer och metoder* ges en uttömmande beskrivning av denna viktiga aspekt. Där står:

*En första bedömning av elever som tros ha behov av särskilt stöd i undervisningen kan ha två möjliga syften:*

- *Identifiering som är kopplad till ett beslut om att eleven har behov som kräver ytterligare resurser som stöd för lärandet;*
- *Underlag för kursinnehåll, då bedömning har fokus på att belysa elevens starka och svaga sidor inom olika områden av sitt lärande. Sådan information används ofta formativt, kanske som inledning till en individuell undervisningsplan eller för andra målrelaterade metoder, snarare än som en nulägesbeskrivning (Watkins, 2007, s. 22).*

”Flerprofessionella team genomför tidiga utredningar med ordinarie klasslärare, föräldrar och elever fullt delaktiga i processen” (ibid., s. 37).

Vikten av tidig utredning och därpå följande tidiga stödåtgärder betonades även i Agencys rapport *Mångfaldsfrågor och specialpedagogik* (2009a), liksom i resultaten i Agencys rapport om kartläggning av hur riktlinjer för inkluderande undervisning implementeras *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education (MIPIE)* (2011a).

## Tidigt stöd

I de flesta av Agencys rapporter talar man om vikten och fördelarna med tidigt insatt stöd.

I projektet *Inkluderande undervisning och goda exempel* nämner man att

*specialåtgärder för elever bör vara: 1. så tidiga som möjligt; 2. så flexibla som möjligt (om en åtgärd inte fungerar, välj en annan); 3. så ”enkla” som möjligt (utan negativa sidoeffekter); 4. så nära som möjligt (i grundskoleklassen eller skolan); och 5. så kortvariga som möjligt (European Agency, 2003, s. 15).*

I rapporten *Lärarutbildning för inkluderande undervisning i Europa – Utmaningar och möjligheter* hävdar man att

*[i]nvesteringar i utbildning för små barn och ett allt mer inkluderat utbildningssystem representerar troligen en mer effektiv användning av resurserna än kortsiktiga initiativ som utformats för att överbrygga klyftor eller stödja olika marginaliserade grupper (European Agency, 2011b, s. 78).*



## Planera övergångar

Flera av Agencys rapporter har handlat om behovet av en tidig plan för hur övergångar från en utbildningsnivå till en annan, liksom från utbildning till arbetsliv, ska gå till (2002a, 2002b, 2006 och 2013).

I rapporten *Övergång från skola till arbetsliv – Principer och rekommendationer* betonar man att de olika länderna måste "försäkra att utvecklingen av planer för övergången från skola till arbetsliv påbörjas tillräckligt tidigt i den studerandes skolgång, inte först i slutet av grundskolan" (European Agency, 2002a, s. 5).

Inom ramen för det arbete som Agency har genomfört inom detta område, *Individuella planer för övergång från skola till arbetsliv*,

*framkommer att övergången till arbetslivet är en del av en lång och komplex process som täcker alla faser i livet och som måste hanteras på bästa sätt. "Ett bra liv för alla", likaväl som "ett bra arbete för alla" är målet för en bra övergång från skola till arbetsliv. Typen av åtgärder eller skolans organisation får inte störa eller förhindra en sådan process* (European Agency, 2006, s. 8).

Sammanfattningsvis kan man säga att huvudmålet med tidiga insatser är att tillhandahålla meningsfulla och positiva aktiviteter som främjar barnens utveckling och familjernas medverkan och som har positiv effekt på livskvalitet, social inkludering liksom på samhället i stort. Man får inte glömma att stödinsatser är nödvändiga för vissa men att de gynnar alla. Alla barn har rätt att få stöd då de behöver det. För att lyckas med det krävs samordning mellan de olika inblandade aktörerna och samarbete mellan alla intressenter.



---

## INKLUDERANDE UNDERVISNING GAGNAR ALLA

### Inledning

Man börjar i Europa, liksom i världen i övrigt, allt tydligare inse att det är absolut nödvändigt att arbeta mot inkluderande policy och praktik inom skola och utbildning. I *rådets slutsatser om utbildningens sociala dimension* skriver man att "alla studerande gagnas av att man skapar förutsättningar för att framgångsrikt integrera elever med särskilda behov i ordinarie verksamheter" (Europeiska unionens råd, 2010, s. 5).

Europeiska kommissionens grönbok om migration och rörlighet understryks att

*[s]kolorna måste spela en framträdande roll när det ska skapas ett samhälle präglad av samhörighet, eftersom de ger ungdomar från invandrar- och värdsamhällena de bästa möjligheterna att lära känna och respektera varandra [...] språklig och kulturell mångfald kan vara en ovärderlig resurs för skolorna* (Europeiska kommissionens 2008, s. 1).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) pekar (2009) tydligt på att inkluderande undervisning är en rättvisefråga och att det därför också är en kvalitetsfråga som har betydelse för alla elever. Man betonar tre huvudaspekter angående inkluderande undervisning: att inkludering och kvalitet går hand i hand, att det finns ett samband mellan tillgänglighet och kvalitet och att dessa är ömsesidigt förstärkande och att kvalitet och rättvisa är av största vikt för att man ska kunna garantera inkluderande undervisning.

Denna fråga har även tagits upp i flera av Agencys projekt. I rapporten från Agencys konferens *Förbättrade skolresultat för samtliga elever (RA4AL)* (European Agency, 2012c) konstaterar man att frågor om hur inkludering ska definieras har blivit allt viktigare men att det verkar finnas en växande konsensus om att det är viktigt att man ser på inkludering som en rättighetsfråga för att man ska kunna skapa större likvärdighet och social rättvisa och för att man ska kunna arbeta mot ett samhälle som är fritt från diskriminering. Debatten om inkludering har därför utvidgats från att mest handla om att omplacera barn som anses ha behov av särskilt stöd i vanliga skolor till att handla om hur man ska kunna ge undervisning av hög kvalitet, med alla fördelar som det för med sig, till alla elever.

I takt med att man i fler och fler länder börjar se inkluderande undervisning som ett vidare begrepp inser man även att mångfald är något naturligt i alla grupper av elever och att inkluderande undervisning kan ses som ett sätt att öka medvetenheten genom att **alla** elever är tillsammans (tillgång till utbildning), att alla är delaktiga (kvaliteten på lärandeupplevelsen) och klarar sig bra i skolan (inlärningsprocesser och resultat).



I Agencys arbete *Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer* (European Agency, 2009b) understryks vikten av ett elevcentrerat förhållningssätt där man fokuserar på personligt lärande, på bedömning som har positiv effekt på lärandet samt samarbete med föräldrar och familjer. Dessa element är dock viktiga för att kvaliteten på undervisningen ska bli bra för alla elever.

### **Inkluderande undervisning som medel för att förbättra skolresultaten för alla elever**

Wilkinson och Pickett noterar att ”större jämlikhet förbättrar hela befolkningens välfärd samtidigt som den utgör nyckeln till en nations prestationer och resultat” (2012, s. 44). De hävdar att om

*ett land exempelvis vill att skolbarnen ska nå en högre genomsnittlig kunskapsnivå måste man rikta in sig på att minska den underliggande ojämlikhet som skapar en brantare social gradient för utbildningsprestationerna* (ibid., s. 44–45).

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) bestrider (2011) uppfattningen att inkludering av alla elever skulle verka menligt på skolresultaten överlag. Arbetet med att höja resultaten för eleverna med sämst resultat måste inte ske på bekostnad av de högpresterande eleverna. Även resultaten från UNESCO:s rapport *Learning Divides* (Willms, 2006) visar att bra skolresultat och rättvisa kan gå hand i hand och att de länder som har de bästa skolresultaten även brukar vara de som har lyckats höja resultaten för alla elever överlag (European Agency, 2012d).

Enligt Agencys rapport *Förbättrade skolresultat för samtliga elever*:

*hittade Farrell och hans kolleger (2007) en liten mängd forskning som tyder på att placering av elever med behov av särskilt stöd i vanliga skolor inte medför några större negativa konsekvenser på skolresultaten överlag eller på elevernas beteende eller attityder. Inte heller i en systematisk litteraturöversikt som genomfördes på uppdrag av Evidence for Policy and Practice Initiative (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) fann man att det skulle ha några negativa effekter på elever som inte är i behov av särskilt stöd om man placerar elever som är i behov av sådant stöd i vanliga skolor* (European Agency, 2012d, s. 8).

Fördelarna med inkludering för elever utan funktionsnedsättning har beskrivits i flera studier. Bland annat har följande fördelar kunnat iakttas:

*ökad förståelse och acceptans för individuella skillnader och mångfald, respekt för alla människor, förberedelse för vuxenlivet i ett inkluderande samhälle och möjligheter att införskaffa ny kunskap genom att lära, och lära av, andra.*



*Sådana effekter har även dokumenterats i aktuell forskning, till exempel hos Bennett och Gallagher (2012) (European Agency, 2012d, s. 8).*

*Positiva effekter med inkluderande placering av elever med behov av särskilt stöd har noterats av forskare som MacArthur et al. (2005) och de Graaf et al. (2011). Man har bland annat kunnat notera förbättrade sociala relationer och nätverk, förebilder bland kompisar, bättre skolresultat, högre förväntningar, ökat samarbete mellan skolpersonal och att familjer bättre kunnat integrera sig i samhället (European Agency, 2012d, s. 8).*

Andra fördelar kan vara att de får möjlighet att delta i fler utvecklande aktiviteter och att de kan få intyg och bevis på sina kunskaper.

*Man bör överväga att försöka tillhandahålla fler tillfällen till inlärning och skapa fler möjligheter för elever att upptäcka talanger på flera olika områden utöver akademiska kunskaper (ibid., s. 25).*

Chapman et al. (2011) har i sin forskning särskilt fokuserat på

*ledarskap som har en positiv effekt på skolresultaten för elever med behov av särskilt stöd eller funktionsnedsättning och hävdar att mångfald bland eleverna, under rätta organisatoriska förutsättningar, kan ge upphov till bättre samarbete och leda till att man hittar innovativa sätt att undervisa grupper som annars kan vara svåra att nå fram till (European Agency, 2012d, s. 21).*

### **”Det som är bra för elever i behov av särskilt stöd är bra för alla elever”**

Denna slutsats som lades fram i byråns publikation *Inkluderad undervisning och goda exempel* (European Agency, 2003, s. 29) har sedan dess ofta upprepats i Agencys arbete.


I samma studie betonade man till exempel att

*kamrathandledning eller samarbete i undervisningen (peer tutoring/cooperative learning) är effektivt på både det kognitiva och känslomässiga området av elevernas inlärning och utveckling. Elever som hjälper varandra, särskilt i ett system med flexibel och välplanerad elevgruppering, drar nytta av att lära varandra (ibid., s. 21).*

I Agencys arbete om inkluderande undervisning i den senare delen av grundskolan från 2005 hävdade man att

*[a]lla elever – däribland elever i behov av särskilt stöd – uppvisar förbättringar i sitt lärande med systematisk vägledning, kartläggning, planering och utvärdering av deras arbete (European Agency, 2005, s. 5)*

och att



---

*[a]lla elever drar nytta av samarbetsinriktat lärande: den elev som förklarar för den andra eleven tar in informationen bättre och minns den längre och behoven hos den lärande eleven möts bättre av en kamrat vars förståelse inte skiljer sig så mycket från dess egen (ibid., s. 17).*

I rapporten *Förbättrade skolresultat för samtliga elever* hävdas att

*system där eleverna kan arbeta mot gemensamma mål, men där de följer olika vägar för att nå fram, med olika inlärningsstilar och typer av bedömning, bör vara mer inkluderande och förbättra resultaten för alla elever (European Agency, 2012d, s. 25).*

I Agencys arbete *Inkludering och bedömning* noterar man även behovet av att alla elever och föräldrar/familjer är delaktiga i både undervisning och bedömning (Watkins, 2007).

I samma rapport pekar man på att man måste vara mycket försiktig med differentieringsprocessen. Den kan förknippas med individualisering och personlig anpassning och ses som ett sätt att möta särskilda behov hos individer eller grupper, men den är ofta lärarcentrerad snarare än elevledd. Den personliga anpassningen måste utgå från alla elevers behov och intressen.

I byråns senare *i-access*-projekt noteras att fördelarna med tekniska hjälpmedel och, så kallad, möjliggörande teknik ofta kan utnyttjas av många olika typer av användare. "Tillgänglighet är bra för användare med funktionsnedsättning och/eller behov av särskilt stöd i lärandet men kan också vara bra för andra användare" (European Agency, 2012e, s. 22).

I publikationen *Ungas syn på inkluderande undervisning* uttrycker unga med och utan funktionsnedsättning sina åsikter i frågan, och åsikterna utgör en tydlig sammanfattning av den inkluderande undervisningens fördelar för alla elever. Som en ung elev sa: "Inkluderande undervisning bör gälla alla barn. Vanliga skolor bör ligga i närheten av deras hem. Det gör att de kan träffa människor i grannskapet" (European Agency, 2012a, s. 11). Andra sa så här: "Elever med eller utan behov av särskilt stöd kan lära sig av varandra och utbyta kunskaper", "Det är bra för oss – bra för dem", "Det är viktigt att tillstå vinsterna för alla i klassen" och "Inkluderande undervisning gör att vanliga elever blir tolerantare och öppnare" (ibid., s. 22).

## **Uppföljning**

Eftersom inkluderande undervisning nu även anses innebära kvalitetssäkrad utbildning för alla elever måste man hitta nya sätt att följa upp resultaten. I Agencys arbeten angående indikatorer samt i *MIPIE*-rapporten (2011a) föreslås att man på skolnivå skulle kunna samla in data om de faktorer som påverkar kvaliteten på skolans intagningsstrategier. Följande kriterier förefaller viktiga för sådan





datainsamling: att det finns icke-diskriminerande intagningsregler, riktlinjer och strategier som gör att eleverna kan berätta om sina behov, tydliga rutiner för att motverka mobbning, att befintliga riktlinjer om inkluderande undervisning tillämpas, att personalen utbildas om intagningsfrågor och om att skapa en välkomnande skolmiljö, att det finns ett välfungerande samarbete med elever och deras familjer och strategier för att hjälpa elever och deras familjer att aktivt delta i skolgemenskapen och klassrummet och att det finns rutiner för information, vägledning och rådgivning och vilken effekt dessa har på eleverna.

Sammanfattningsvis kan man säga att man i den nu utvidgade debatten om inkludering försöker åstadkomma kvalitetssäkrad utbildning för alla elever, med alla fördelar det innebär för alla. Bra resultat och rättvisa kan gå hand i hand.

Utbildningssystemet är komplext och splittrat, och i dagsläget finns inget enhetligt synsätt på inkluderande undervisning. Generellt finns inte mycket stöd att få för de rektorer och skolledare som försöker få till stånd en förändring i enskilda situationer. Generellt ökar mångfalden inom systemet, men gamla traditioner hindrar utvecklingen. Skolorna måste bli bättre. Man måste se till att de blir medvetna om situationen, det måste finnas samstämmighet mellan lagstiftning och policy/praktik, relevanta begrepp måste klargöras och alla intressenter måste få kontinuerligt stöd så att skolorna uppmuntras att arbeta proaktivt snarare än reaktivt. Om man lär känna eleverna och ingriper så tidigt som möjligt kan man åstadkomma bra stöd för alla elever som ska delta i den vanliga undervisningen.



## PERSONAL MED HÖG KOMPETENS

### Inledning

Punkten om personal med hög kompetens innefattar grund- och fortbildning, lärarnas inriktning, värderingar och utbildningsnivå, effektiv rekrytering och attityder likaväl som nätverksarbete och samordning mellan alla personalgrupper.

Ungdomarna som var med i hearingen i Europaparlamentet som Agency anordnade 2011 lyfte fram följande:

*Utgångspunkten för inkluderande undervisning är lärarnas medvetenhet och utbildning. [...] Lärarna ska vara medvetna om allas behov och ge eleverna möjligheter att uppnå sina mål. Vi har alla våra begåvningar – tillsammans blir vi en ännu bättre arbetsgrupp (European Agency, 2012a, s. 12–13).*

### Grund- och fortbildning

Adekvat grund- och fortbildning av lärare och andra personalgrupper anses vara en av de viktigaste faktorerna för att kunna åstadkomma inkludering av hög kvalitet. I Agencys rapport *Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer – Underlag för tillämpning* betonar man att

*[a]lla lärare bör utveckla förmågan att möta den mångfald av behov som elever kan ha. I grund- och fortbildning, bör lärare utrustas med den kompetens, kunskap och förståelse som ger dem trygghet i att effektivt bemöta variationen av behov i elevgrupperna (European Agency, 2011c, s. 15).*

I Agencys rapport *Lärarytelse för inkluderande undervisning i Europa – Utmaningar och möjligheter* tar man upp hur grundutbildningen för lärare är uppbyggd. Där står bland annat:

*En av de viktigaste prioriteringarna [...] var behovet av att se över utbildningarnas struktur för att förstärka utbildningen för inkluderande undervisning och smälta samman de ordinarie lärarytelse med speciallärarytelse. Lärares förändrade roll uppmärksammas allt mer, med betoning på behovet av betydande förändringar av hur lärare blir förberedda för sin professionella roll och sitt ansvar (European Agency, 2011b, s. 18).*

Dessutom hävdar man att

*[L]ärarytelse är huvudaktörer för att säkerställa en kvalitativt god lärarytelse. Många europeiska länder har dock inga uttryckliga riktlinjer för vilken kompetens de bör besitta, eller om hur de bör väljas ut eller utbildas (ibid., s. 64).*



## Kompetensen hos inkluderande lärare och andra pedagoger

Inom ramen för Agencys projekt *Lärarutbildning för inkluderande undervisning* *Kompetensprofil för lärare* (European Agency, 2012b) tog man fram en guide för utformande och genomförande av grundutbildning för alla lärare. I projektet formuleras ett ramverk med grundvärderingar och kompetensområden som passar för alla lärarutbildningar och som ska förbereda alla lärare för att arbeta inkluderande och omfatta all slags mångfald.

I ramverket av grundvärderingar och kompetensområden ingår:

**Att sätta värde på elevers olikheter** – elevers olikheter värdesätts som en resurs för undervisningen. De kompetensområden som kan kopplas till denna grundvärdering handlar om: hur man uppfattar inkluderande undervisning; lärares syn på elevers olikheter.

**Att stödja alla elever** – lärare har höga förväntningar på alla elevers resultat. De kompetensområden som kan kopplas till denna grundvärdering handlar om att: främja alla elevers teoretiska, sociala och emotionella utveckling; använda effektiva undervisningsmetoder i heterogena klasser.

**Arbeta med andra** – samarbete och teamwork ska ligga till grund för alla lärares arbete. De kompetensområden som kan kopplas till denna grundvärdering handlar om: att arbeta med föräldrar och familjer; att arbeta med andra yrkesgrupper.


**Personlig professionell utveckling** – undervisning är en lärande verksamhet och lärare tar ansvar för sitt eget livslånga lärande. De kompetensområden som kan kopplas till denna grundvärdering handlar om: lärare som reflekterande yrkesutövare; grundutbildning som grund för kontinuerligt professionellt lärande och utveckling (ibid., s. 7).

## Rekrytering

Effektiva rekryteringsmetoder och att man lyckas behålla lärarna och andra personalgrupper anses vara viktiga faktorer i många av Agencys projekt. I Agencys rapport *Lärarutbildning för inkluderande undervisning i Europa – Utmaningar och möjligheter* betonar man att

*[e]ffektiva tillvägagångssätt för att förbättra rekryteringen av lärarstuderande och minska avhoppet bör utforskas i kombination med olika sätt att öka antalet lärare med olika bakgrund, däribland lärare med funktionsnedsättningar* (European Agency, 2011b, s. 72).

I projektrapporten pekar man på att



---

*[n]ågra länder har intagningsprov för att reglera antagningen till lärarutbildningen, men aktuell forskning av Menter och kollegor (2010) visar att det finns många dimensioner av effektivt lärande som inte går att förutse på ett säkert sätt genom akademiska tester. Slutsatsen stöds i högsta grad av litteraturgenomgången och de nationella rapporterna i det här projektet, vilka lyfter fram betydelsen av attityder, värderingar, övertygelser kombinerat med kunskap och förmåga för att utveckla inkluderande verksamheter. Detta och fallenhet för att utveckla sådan kompetens som krävs är svår att förutse, även genom intervjuer. Det krävs mer forskning om metoder för antagning av lärare (European Agency, 2011b, s. 19–20).*

### **Positiv attityd**

Att lärare och andra personalgrupper har en positiv attityd har pekats ut som en viktig faktor när det gäller inkluderande undervisning i de flesta av Agencys rapporter. I Agencys projekt *Inkluderande undervisning och goda exempel* noteras följande:

*Inkludering beror till stor del på lärarens attityder till elever i behov av särskilt stöd och funktionshinder, deras inställning till olikheter i klassen och deras förmåga att anpassa undervisningen efter dessa olikheter. I allmänhet har lärarens attityder blivit betraktade som en avgörande faktor när det gäller att nå ett större mått av inkludering i skolan (European Agency, 2003, s. 11).*

Även i Agencys rapport *Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer – Underlag för tillämpning* betonas betydelsen av en positiv attityd. Där står bland annat:

*Alla lärare bör ha positiva attityder till alla elever och viljan att samarbeta med sina kollegor. Alla lärare bör se mångfald som en styrka och stimulans för sitt eget fortsatta lärande (European Agency, 2011c, s. 14).*

I Agencys publikation *Bedömning och inkludering: Riktlinjer och metoder* antyds att

*[d]e ordinarie klasslärarnas attityder till inkludering, bedömning och bedömningar som främjar inkludering är avgörande för att lyckas. Positiva attityder kan utvecklas genom kunskaper, stöd, resurser och erfarenheter av framgångsrik inkludering (Watkins, 2007, s. 51).*

### **Nätverk och samarbete**

I alla Agencys rapporter talar man om hur effektivt det är med samarbete och samordning mellan olika inblandade yrkesgrupper och med tvärprofessionella stödfunktioner. Ett nämnvärt exempel är Agencys rapport *Lärarutbildning för inkluderande undervisning: Kompetensprofil för lärare (TE4I)*, där man betonar att



*[g]enomförandet av inkluderande undervisning bör ses som en kollektiv uppgift, där olika aktörer har olika uppgifter och ansvar att uppfylla. Det stöd som lärare i klassrummen behöver för att uppfylla sin roll, är bland annat tillgång till strukturer som underlättar kommunikation och samarbete med olika yrkesföreträdare (däribland dem inom högre utbildning), liksom möjligheter till kontinuerlig professionell utveckling (European Agency, 2012b, s. 23).*

I Agencys projekt *Inkluderande undervisning och goda exempel, del II* lyfter man fram samarbetsinriktad eller kooperativ undervisning och gemensam problemlösning som särskilt viktiga faktorer när det gäller att skapa fungerande inkluderande arbetsmetoder. I projektet hävdas bland annat att "[l]ärare behöver stöd från och möjlighet att samarbeta med en rad kollegor inom skolan och yrkesgrupper utanför skolan" (European Agency, 2005, s. 4).

Sammanfattning:

För att åstadkomma inkluderande undervisning behövs en systemförändring där utbildningen av lärare och andra pedagoger ser annorlunda ut, inte bara till innehållet utan även när det gäller etiska värderingar.

Huvudaspekterna angående personal med hög kompetens kan sammanfattas i ett antal indikatorer gällande lagstiftning om inkluderande undervisning som utvecklas och presenteras i Agencys rapport *Indikatorer – för utveckling av inkluderande undervisning i Europa*:

*Grundläggande lärarutbildning och fortbildningsprogram för lärare inrymmer specialpedagogik eller frågor som gäller inkludering.*

*Lärare och annan personal får stöd i att utveckla sina kunskaper, färdigheter och attityder vad gäller inkludering så att de är beredda att möta alla elever i den ordinarie undervisningen.*

*Kurser och möjligheter till fortbildning för att öka lärarnas pedagogiska kompetens och färdigheter finns.*

*Lärare planerar, undervisar och granskar tillsammans.*

*Öronmärkta resurser sätts av för kompetenshöjning inom området att möta särskilda behov i inkluderande undervisning (Kyriazopoulou och Weber, 2009, s. 29).*



## STÖDSYSTEM OCH FINANSIERINGSMEKANISMER

### Inledning

I november 2011 anordnade European Agency en hearing i EU-parlamentet i Bryssel. Åttioåttio ungdomar, både med och utan behov av särskilt stöd och/eller funktionsnedsättning, som gick på högstadiet, gymnasiet eller på yrkesutbildning var med och diskuterade vad inkluderande undervisning betyder för dem. Några av resultaten därifrån är direkt relaterade till insatser och finansiering: "inkluderande undervisning kräver extra resurser som tid och pengar, men alla elever måste få den utbildning de vill ha" (European Agency, 2012a, s. 13).

*Fysiskt tillgängliga lokaler är viktigt (hissar, automatiska dörrar, strömbrytare som går att nå osv.) [...] Vid skrivningar behövs mer tid [...] Interna stödsystem behövs för att stödja elever med funktionsnedsättningar (ibid., s. 27).*

*Det är bra om människor från utanför skolans värld kan företräda elever i behov av särskilt stöd. Det fanns lärare som inte ville medverka till att inkluderande undervisning skulle fungera för mig och andra. Lärare bör acceptera alla elever (ibid., s. 19).*

*Nedskärningar påverkar redan vissa stödåtgärder – personal som t.ex. arbetar som handledare blir av med jobben. Skolorna får pengar, men det är så dysfunktionellt att det innebär att "vanliga" lärare förväntas ge stöd som de inte vet något om (ibid., s. 27).*

*Inkluderande undervisning sägs ofta vara dyr, men spariver leder till att vi får betala mer för att lösa svårigheterna i slutänden. [...] Även om ett land inte har stora resurser behöver inkluderande undervisning genomföras på bästa sätt. Inkluderande undervisning är en investering. Vi måste investera i människor: människor är den enda resursen (ibid., s. 24).*

### Stödsystem och finansieringsmekanismer

Stödsystem och finansieringsmekanismer är relevant för alla utbildningsnivåer och därför berörs flera olika frågor. Man kan dessutom inte begränsa resonemanget till endast utbildningsområdet:

*Barn och ungdomar kommer inte att ha framgång i sina studier om grundläggande hälsa och sociala och emotionella behov inte tillgodoses. Det kan kräva stöd för familjer och samhällen och kräver att sådana tjänster som hälsovård och socialtjänst samarbetar för att säkerställa ett holistiskt förhållningssätt (European Agency, 2011c, s. 18).*

Man är allmänt medveten om att evidensbaserad politik är av yttersta vikt för att system med inkluderande undervisning ska kunna utvecklas på lång sikt. Man



började uppmärksamma detta i Agencys arbete redan 1999 i rapporten *Finansiering av specialpedagogisk undervisning* där man hävdade att

*utvärdering och uppföljning inom länderna var något som kunde förbättras inom specialpedagogikområdet. Först och främst är det viktigt att säkerställa och uppmuntra till att allmänna medel används på ett effektivt sätt så att man får ut så mycket som möjligt av dem. För det andra förefaller det nödvändigt att visa brukarna av utbildningssystemet (eleverna i behov av särskilt stöd och deras föräldrar) att undervisningen i inkluderande miljöer (med alla extra hjälpmedel och stöd) är av tillräckligt hög kvalitet (European Agency, 1999, s. 158).*

Både finansiering och stödåtgärder har tagits upp i flera andra av Agencys projekt. Nedanstående slutsatser och resultat belyser således dessa två frågor från olika perspektiv som tagits upp i olika projekt som Agencys har genomfört.

### ***Tidiga insatser för barn i behov av stöd***

”[T]endensen [är] att tidiga stödinsatser erbjuds så nära barnen och deras familjer som möjligt” (European Agency, 2010, s. 17), det vill säga i kommunerna.

*Tidiga insatser för barn i behov av stöd ska vara tillgängliga för alla familjer, oberoende av socioekonomiska förutsättningar. [...] Detta innebär att allmänna medel ska täcka alla kostnader [för insatser] som erbjuds av den offentliga sektorn, icke-statliga organisationer, icke vinstdrivande organisationer med flera. Alla insatser ska också uppfylla de nationella kvalitetskrav som finns (ibid., s. 21).*

*Offentliga medel för tidiga insatser för barn i behov av stöd är vanligtvis statliga, regionala eller kommunala. För det mesta finansieras insatserna av en kombination av de tre nivåerna, sjukförsäkringar och medel genom icke vinstdrivande organisationer (ibid., s. 22).*

Bland rekommendationerna för hur man ska förbättra samordningen av tidiga insatser märks bland annat:

*Tidiga insatser till barn i behov av stöd utförs ofta av flera olika enheter och alltid av flera olika yrkesföreträdare. Beslutsfattare bör ta konsekvensen av detta genom att utveckla gemensamma råd och riktlinjer för ansvariga för hälsovården, skolan och socialtjänsten. Material för information och rådgivning om regionalt och lokalt stöd bör vara gemensamt för de olika enheterna. Endast så kan det gemensamma förhållningsättet kommuniceras och få genomslag på regional och lokal nivå (ibid., s. 39–40).*



## **Inkluderande undervisning och goda exempel**

*[Det finns] olika metoder att arbeta med olikheter eller differentiering i klassen. Dessa metoder är inte bara beroende av läraren, utan också av fördelning av medel och andra yttre faktorer.*

Denna slutsats finns i Agencys rapport *Inkluderad undervisning och goda exempel* (European Agency, 2003, s. 8).

*Att arbeta med elever i behov av särskilt stöd är inte bara en fråga om nödvändiga resurser på klassnivå. Man måste vara på det klara med att organisationen på skolnivå också har betydelse för vilka resurser som lärare kan använda i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd (ibid., s. 13).*

*Användningen av resurserna inom skolan måste organiseras flexibelt. [...] skolor kunde använda de ekonomiska resurserna på många olika sätt efter egna önskemål och prioriteringar. Byråkrati bör undvikas och även elever utan behov av särskilt stöd eller med mindre behov bör få möjlighet till stöd (ibid., s. 14).*

”Fördelning av medel och andra stimulansåtgärder spelar en avgörande roll” (ibid., s. 15).

*En finansieringsmodell som baserar sig på den verksamhet som bedrivs på den regionala och kommunala nivån tycks vara den mest lyckade modellen för fördelning av medel. I en sådan modell är budgeten för särskilda behov delegerad från en central nivå till regionala institutioner (kommuner, distrikt eller nätverk av skolor). På regional nivå tas beslut hur pengarna används och vilka elever som ska få tillgång till särskilt stöd [...] Därför är en decentraliserad modell troligen mer kostnadseffektiv och ger färre möjligheter till oönskat strategiskt handlande. Men det är hur som helst klart att den centrala myndigheten tydligt måste ange vilka mål som måste uppnås (ibid., s. 16).*

## **Yrkesutbildning**

För att kunna skapa yrkesutbildningar behövs långsiktig planering inom utbildningssektorn och samarbete med arbetsmarknadens parter.

*Fokus ligger på att knyta starkare band ... och ta fram läroplaner för yrkesutbildningar som innehåller sådant som behövs i arbetslivet ... organisera och genomföra kompetensutvärderingar, tillsammans bestämma vad som ska ingå i de nya yrkesbevisen, riktlinjerna och läroplanerna och anpassa yrkesutbildningarna efter arbetsmarknadens behov (European Agency, 2014, s. 23).*

*På individnivå får eleverna med behov av särskilt stöd hjälpmedel för att klara av yrkesutbildningen (till exempel tekniska hjälpmedel, teckenspråkstolkar,*





*specialanpassade läromedel, dikteringshjälp eller andra former av praktiskt stöd*) (ibid., s. 15).

Hur utbildningsmålen ska anpassas till arbetsmarknaden avgörs bäst på regional nivå (det vill säga på region-, läns- eller kommunnivå). Så långt deras regionala ansvarsområde sträcker sig har regionala rådgivande organ tillsammans med arbetsmarknadens parter en viktig roll att spela när det gäller anpassningen av utbildningarna. De kan se till att det finns alternativa utbildningsmöjligheter.

Yrkesutbildningsinstitutioner drivs av olika aktörer i olika europeiska länder. De kan drivas av lokala myndigheter, icke-statliga organisationer, privata företag eller andra aktörer. I de europeiska länder som undersökts ligger huvudansvaret för finansiering hos myndigheter på regional eller kommunal nivå. I de flesta länder är finansieringskriterierna olika beroende på om skolorna är privat eller offentligt ägda. Andra åtgärder för att elever i behov av särskilt stöd ska få arbete är till exempel att man betalar kostnaderna för stöd till arbete, så kallad supported employment, att man inte behöver betala pensionsavgift och invaliditetsförsäkring, belöningar för att kvoteringsantal överstigs, finansiellt stöd till personer med funktionsnedsättning som startar företag, lägre arbetsgivaravgifter, skattelättnader om man anställer ungdomar med behov av särskilt stöd och belöningar för föredömligt arbete som delas ut på årsbasis. Det finns även varianter där ungdomarna kan utföra ett arbete samtidigt som de får behålla en del av sina bidrag (till exempel aktivitetsersättning), som man inte betalar skatt eller sociala avgifter på. De anställda kan även få behålla andra ersättningar (till exempel bilstöd eller handikappersättning) för en viss tid.

### ***Informations- och kommunikationsteknik (IKT)***

Tillgänglig IKT kan utan tvekan underlätta för elever med olika behov av särskilt stöd att delta i utbildningsaktiviteter på samma villkor som alla andra. Elever i behov av särskilt stöd betonade vikten av IKT under hearingen i EU-parlamentet 2011:

*I vårt land finns en organisation som står för hjälpmedel och IT. Skolan kan låna hjälpmedel av organisationen och eleverna kan också ta med dem hem. När de inte behöver de här hjälpmedlen längre kan de användas av andra elever i samma skola eller i andra skolor. Det är jätteviktigt att ha tillgång till tekniska hjälpmedel* (European Agency, 2012a, s. 14).

Tyvärr kan dock följande noteras:

*När utvecklingen mot rättvisa i skolan genom tillgänglig IKT börjar överskuggas av den negativa ekonomiska utvecklingen står det klart att övergripande europeiska och internationella riktlinjer måste fungera som tydliga förebilder på det här området* (European Agency, 2013, s. 24).



Upphandling kan i dessa sammanhang ses som en finansieringsmekanism om tillgänglighet tas med som ett skullkrav. Tillgänglighet bör alltid tas med i beräkningen vid upphandling av alla typer av varor och tjänster.

*För att IKT-hjälpmedel ska kunna användas för livslångt lärande i olika sammanhang, även i hemmamiljö, behövs ofta hjälp från olika yrkesgrupper... Individer och samhällsfunktioner måste samarbeta, och även riktlinjerna för olika arbetsområden måste samordnas. Man måste även tänka på nya sätt när det gäller finansieringen av IKT så att beslut kan fattas på lokal nivå utifrån lokala behov (UNESCO Institute for Information Technologies in Education och European Agency, 2011, s. 88).*

Sammanfattning:

Finansieringssystemen måste uppfylla fyra krav för att de ska anses vara helt och hållet i linje med målen i utbildningspolitiken.

Finansieringspolitiken måste på alla sätt främja inkluderande undervisning. Det innebär att skattepolitiken måste utformas så att det finns incitament för att placera och stödja elever i inkluderande miljöer och så att detta inte ska innebära någon ekonomisk börda. Det finns ett antal olika sätt att finansiera undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Skolpeng förefaller dock vara den finansieringsform som bäst uppfyller sagda krav.

Finansieringspolitiken måste utgå helt från utbildningsbehoven. Hur stor skolpengen ska vara kan bestämmas genom analyser av hur stora kostnaderna är för att stödja elever med vissa bestämda diagnoser.

Finansieringspolitiken måste vara utformad så att det går att uppfylla behoven på ett flexibelt, effektivt och ändamålsenligt sätt. Istället för att finansiera eller allokera vissa specifika resurser, som förutbestämda typer av personal, utrustning eller fysisk anpassning, kan man med skolpeng bestämma på lokal nivå hur pengarna används bäst.

Finansieringspolitiken måste vara utformad så att det går att få stöd från relevanta funktioner och så att samarbete mellan olika sektorer underlättas.

Generellt bör det finnas incitamentssystem som ger mer pengar om ett barn placeras i en inkluderande miljö, och man måste även lägga större vikt vid (inte bara de kunskapsrelaterade) resultaten.



---

## PÅLITLIGA DATA

### Inledning

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, liksom EU:s handikappstrategi 2010–2020 och de strategiska målen i Utbildning 2020 fungerar alla som rättesnören för inkluderande undervisning ute i de olika länderna. I FN-konventionen uppmanar man var och en av konventionsstaterna att åta sig att

*insamla ändamålsenlig information, däribland statistik och forskningsrön, som gör det möjligt att utforma och genomföra riktlinjer som ger verkan åt denna konvention* (Utrikesdepartementet, 2008, artikel 31)

och att

*i enlighet med sitt rättssystem och sitt förvaltningssystem, bibehålla, förstärka, utse eller inom konventionsstaten upprätta en mekanism, inklusive en eller flera oberoende mekanismer enligt vad som befins ändamålsenligt för att främja, skydda och övervaka genomförandet av denna konvention* (ibid., artikel 33).

Man är allmänt medveten om att evidensbaserad politik är av yttersta vikt för att system med inkluderande undervisning ska kunna utvecklas på lång sikt.

Beslutsfattare, datainsamlingsexperter och forskare är medvetna om behovet av datainsamling på nationell nivå som inte bara uppfyller kraven i de internationella riktlinjerna men som också kan användas inom ramen för ett gemensamt synsätt så att man kan arbeta för att skapa synergieffekter på nationell och internationell nivå. I Agencys arbete har det framkommit att beslutsfattare har behov av att få många olika typer av information och att olika organisationer på både nationell och europeisk nivå måste börja ta sig an frågan om datainsamling på nya sätt. Behovet av sådana data må vara tydligt, men det är långt ifrån lika lätt att veta vilka metoder och rutiner för insamling och analys som är bäst.

I Agencys arbete, särskilt aktiviteterna i projekten *Indikatorer – för utveckling av inkluderande undervisning i Europa* (Kyriazopoulou och Weber, 2009) och *Kartläggning av hur riktlinjer för inkluderande undervisning implementeras (MIPIE)* (European Agency, 2011a) har man resonerat om behovet av information om inkluderande undervisning på nationell nivå och kommit fram till fem särskilt viktiga områden angående datainsamling som bör övervägas vid policyutformning:

- Datainsamlingen på nationell nivå måste vara förankrad i överenskommelser på internationell och europeisk nivå.
- Man måste förstå vilken betydelse skillnaderna i ländernas utbildningssystem har.
- Effektiviteten i den inkluderande undervisningen måste analyseras.



- Insamlade data ska kunna ge information om kvalitetssäkringsfrågor.
- Elevernas utveckling på lång sikt måste följas upp.

Beslutsfattare behöver kvalitativa och kvantitativa data utifrån vilka de kan skapa sig bild av kvaliteten på utbildningen för elever i behov av särskilt stöd. Ovanstående huvudfrågor uttrycks även i en central rekommendation i *World Report on Disability* (WHO/Världsbanken, 2011): länderna måste utveckla de befintliga datainsamlingssystemen för kvantitativa data men även genomföra detaljerade och specifika kvalitativa undersökningar om kostnadseffektivitet och andra kvalitetssäkringsrelaterade frågor.

*MIPIE-projektet efterfrågar ett gemensamt ramverk för insamling av data som bygger på existerande rutiner, liksom på internationella överenskommelser och förfaranden. [...] Man kan särskilja tre olika dimensioner i hur ett gemensamt ramverk kan utvecklas:*

- *ett gemensamt system bör bygga på gemensamma koncept och definitioner;*
- *insamlingen ska ge information som kan resultera i både kvantitativa och kvalitativa ställningstaganden;*
- *ett ramverk bör omfatta flera nivåer, för att analysera riktlinjer nationellt och internationellt (European Agency, 2011a, s. 3).*

Ovanstående behövs för att ge stöd till länder att utveckla ”datainsamling som ger underlag för att övervaka elevernas rättigheter och hur effektivt systemet för inkluderande undervisning är” (ibid., s. 4).

### **Bevakning av elevernas rättigheter**

Det måste finnas ett övergripande ramverk för bevakning av rättighetsfrågor, där man måste fastställa både kvantitativa och kvalitativa indikatorer gällande en rad olika faktorer:

#### *(i) Deltagande i utbildning*

I Agencys rapport *Tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd* hävdas följande:

*För att kunna kontrollera om utbudet av insatser möter de behov som finns och för att kunna planera verksamhetsförbättringar bör beslutsfattare ha effektiva verktyg. Ett system för att samla in och utvärdera tillförlitlig data på nationell nivå bör utvecklas (European Agency, 2010, s. 37).*

I rapporten *Deltagande i inkluderande undervisning* skriver man att:

*även om nationella och lokala myndigheter redan samlar in stora mängder data om utbildning vet man väldigt lite om deltagande ... Den största delen av*



*de data som samlas in i uppföljningssyften idag är statistiska uppgifter om hur många som börjar och slutar skolan ... Få länder har systematiska metoder för insamling, analys och tolkning av kvalitativa data om deltagande på individ-, klass- och skolnivå även om frågor om deltagande och inkludering ofta tas upp i skolornas egna genomgångar och inspektionsrapporter (European Agency, 2011d, s. 19).*

I denna rapport varnar man även för potentiella risker med datainsamling angående deltagande:

*... rutinerna för att kontrollera utvecklingen hos barn i behov av särskilt stöd kan fungera som hinder för deras deltagande och utveckling genom att dessa barn pekats ut som annorlunda. Att placera barn i en kategori för att kunna undersöka deras deltagande kan leda till att man utan att vilja det skapar särskilda arrangemang för deras undervisning (ibid., s. 17–18).*

#### *(ii) Tillgång till stöd och anpassning*

I tre av Agencys undersökningar har man tittat på olika aspekter av stöd till elever i behov av särskilt stöd: I litteraturöversikten i projektet *Vocational Education and Training* citeras Redley (2009):


*Det finns inga pålitliga nationella siffror om hur många organisationer som erbjuder supported employment eller hur många med inlärningssvårigheter som är anställda i dem, och myndigheterna deltar inte i denna process (European Agency, 2012f, s. 41).*

I den studie som Agency genomfördes i samarbete med UNESCO:s Institute for Information Technologies in Education, där man undersökte användningen av IKT i undervisningen av personer med funktionsnedsättning, hävdas följande:

*Både för att uppfylla FN-konventionen (2006) och regionala (det vill säga europeiska) och nationella riktlinjer behövs det utförligare information som är relaterad till kvantitativa och kvalitativa indikatorer och riktvärden om IKT i undervisningen av personer med funktionsnedsättning (UNESCO Institute for Information Technologies in Education och European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, s. 93).*

När det gäller att informationen för lärande ska vara tillgänglig hävdas i rekommendationerna i byråns *i-access*-projekt att

*överensstämmelsen med riktlinjer [om tillgänglighet] systematiskt bör ses över. En sådan översyn kan för närvarande bara rekommenderas, men på sikt bör översynen utvidgas. [...] Det finns ett behov av att samla in kvantitativa och kvalitativa data, vari även information om slutanvändarna av den tillgängliga informationen bör ingå. Översynen bör dock inte begränsas till siffervärden*



---

utan bör även inbegripa bra exempel på hur arbetet kan utföras som kan fungera som förebilder för andra länder och organisationer (European Agency, 2012e, s. 40–41).

### *(iii) Bra inlärningsresultat och övergångsmöjligheter*

Övergången från skola till arbetsliv har undersökts i två av byråns projekt. I båda noterar man att det råder brist på data inom detta område. I rapporten *Övergång från skola till arbetsliv* noteras följande:

*Nationella uppgifter innefattar bara den öppna arbetslösheten, men många personer i behov av särskilt stöd är inte anmälda som arbetssökande – de har inte ens en chans att komma in på arbetsmarknaden* (European Agency, 2002a, s. 2).

I uppföljningsstudien (European Agency, 2006) sågs inga tecken på utveckling på detta område.

### *(iv) Etnisk bakgrund*

I Agencys undersökning om kulturell mångfald framkom att det råder brist på data rörande en viktig faktor, nämligen om eleverna i behov av särskilt stöd också har utländsk bakgrund:

*Många av de länder som deltog i projektet rapporterade att det idag saknas data om elever som har utländsk bakgrund och behov av särskilt stöd. Olika myndigheter har olika ansvar och det finns ingen gemensam strategi för datainsamling. Det finns också andra orsaker till bristen på data. En del länder för ingen officiell statistik över personers etniska ursprung utöver medborgarskap och födelseland eftersom det är förbjudet att registrera personuppgifter som ras, etniskt ursprung, funktionsnedsättning eller religiös tro. I andra länder förekommer ingen systematisk insamling av data om elever i behov av särskilt stöd eller om elever med utländsk bakgrund och behov av särskilt stöd på nationell eller lokal nivå* (European Agency, 2009a, s. 28).

## **Uppföljning av effektiviteten i systemen för inkluderande undervisning**

De data som samlas in för att mäta effektiviteten i systemen för inkluderande undervisning rör kostnadseffektivitet liksom ett antal andra frågor om hur eleverna upplever sin utbildning: hur den första utredningen går till, hur inblandade elever och deras familjer är under hela utbildningstiden och hur verkningsfulla lärmiljöerna är när det gäller att överbrygga hinder och ge alla elever en meningsfull utbildningsupplevelse.

I Agencys studie *Bedömning och inkludering* framkom att skolor skulle behöva hjälp med



... vägledning om hur information från bedömningar, särskilt standardiserad information som samlats in för nationell styrning, kan användas för att förbättra metoder för alla elever (Watkins, 2007, s. 56).

I rapporten *Förbättrade skolresultat för samtliga elever* hävdas följande:

*I syfte att uppnå större rättvisa i utbildningen behövs en uppsättning prestationsindikatorer som är anpassade till den lokala verksamheten och där man fokuserar på insatser, resurser, processer och resultat. Informationen (inklusive data) bör användas för att tillhandahålla stöd och för att undersöka hur framgångsrik inkluderande policy och praktik är, men man måste även vara försiktig så att inte system för ansvarsutkrävande leder till oönskade förändringar (European Agency, 2012d, s. 22).*

I denna studie tar man upp potentiella problem med saken i fråga:

*Som det ser ut idag är det på många sätt svårt att skapa lämpliga mekanismer för ansvarsutkrävande och att hitta sätt att mäta betygsresultat och övervaka rättvisa. Trots att man ofta efterlyser oemotsägliga siffror varnar Fullan (2011) för "att statistik kan vara en fantastisk tjänare, men även en fruktansvärd härskare" (s. 127), och Hargreaves och Shirley (2009) hävdar att man måste sätta ansvarstagande före ansvarsutkrävande. De föreslår att ansvarsutkrävande bör fungera som ett samvete genom stickprov och att man bör kämpa emot överutbudet av testad standardisering som motverkar mångfald och kreativitet (s. 109) (European Agency, 2012d, s. 22).*

Inom *MIPIE*-projektet hävdades att uppföljningen av hur effektiva system med inkluderande undervisning är även måste inbegripa hur effektiva lärarutbildningarna är (European Agency, 2011a). I *TE4I*-projektet tar man upp ett antal olika frågor som rör tillgängligheten på data inom detta område. När det gäller antalet lärare från minoritetsgrupper sägs följande:

*De flesta länder som inte samlar in information, rapporterar ändå anekdotiskt om underrepresentation av personer med funktionsnedsättning och personer från minoritetsgrupper bland studerande och färdiga lärare och situationen verkar vara densamma för lärarutbildare (European Agency, 2011b, s. 20).*

I rapporten antyds även att det behövs data som kan leda till evidensbaserad förändring:

*Bristen på storskalig, kumulativ forskning och empiriska resultat i lärarutbildningen har uppmärksamats av OECD (2010) [...] forskning bör genomföras för att skapa en informationsbank med relevant forskning, som kan ligga till grund för förändringar. Exempelen i rapporten lyfter fram några viktiga frågor för forskning:*



- *hur effektiva olika undervisningsätt är,*
- *tillvägagångssätt för lärarutbildningar och kursplaner för grundutbildning för lärare,*
- *den roll fristående, integrerade och utspridda kursavsnitt spelar och hur man på bästa sätt ska utveckla lärarutbildningen mot en samlad grundutbildning som förbereder lärarna för mångfald (European Agency, 2011b, s. 66).*

I MIPIE-projektet hävdas att

*[p]å skolnivå bör datainsamling:*

- *ge information som lärare och skolpersonal kan använda för att planera och ge lämpligt stöd och åtgärder;*
- *ge en tydlig bild av hur föräldrar och elever ges möjlighet till full delaktighet i undervisningen (European Agency, 2011a, s. 6).*

För att detta ska vara möjligt skriver man så här:

*Det finns ett behov av synergier mellan aktörer på nationell nivå. Om övergripande nationell information ska reflektera verkligheten på ett bra sätt bör arbetet bygga på tydliga motiv för datainsamling, på nationell, regional, skol- och klassrumsnivå (ibid., s. 7).*

Sammanfattningsvis kan man säga att datainsamling kan fungera som underlag för beslutsfattare när det gäller inkluderande undervisning. Ansvarsutkrävande efterfrågas alltmer, på internationell nivå, liksom på europeisk och nationell. Dessutom görs idag fler och fler jämförelser mellan skolor och mellan länder. Tillgängligheten på så kallade stordata (metaanalys av stora datauppsättningar från många olika källor) innebär möjligheter, men även stora utmaningar för den inkluderande undervisningen.

Efterfrågan på evidensbaserad politik och resursfördelning innebär att man måste ha tillgång till meningsfulla data om alla elever. Det är viktigt att veta vilka elever som får vilket stöd och när och var de får det (alla elever inräknade). Det är också viktigt med data om kvaliteten på stödet som ges och om resultaten det leder till (utvärdera det praktiska arbetet).

Vid datainsamling måste man vara försiktig så att man inte klassificerar, kategoriserar eller sätter etiketter på elever för att få fram information om vilket stöd de får. De många olika definitionerna som man sätter på eleverna och systemen med etiketter utgör ett problem som inte kan ignoreras.

Att ställa de rätta policyfrågorna bör vara utgångspunkten när man samlar in data som ska ligga till grund för policyutformning.





## INFÖR FRAMTIDEN

Det främsta syftet med konferensen i november 2013 var att diskutera och sammanfatta Agencys arbete under de senaste tio åren. De fem huvudpunkter som beskrivits i de föregående kapitlen är de som framstod som viktigast när det gäller inkluderande undervisning. De är resultatet av en omfattande analys av de frågor inom ämnet som man i medlemsländerna ansett vara de viktigaste.

Konferensens andra syfte vara att titta framåt och fundera över vad Agency kan göra mer för att stödja medlemsländerna i att förbättra kvaliteten och effektiviteten på den inkluderande undervisningen som de ger elever med funktionsnedsättning och/eller i behov av särskilt stöd.

Agency vill gärna ge länderna mer handfast stöd med att implementera resultaten av arbetet. Det innebär att Agency vill komma med mer konkreta policyrekommendationer som beslutsfattare kan använda för att åstadkomma förändring och utveckling av policyinnehållet.

Agency är medveten om att arbetet som redan utförs är helt i enlighet med alla internationella och europeiska policyinitiativ gällande utbildning, rättvisa och lika möjligheter och rättigheter för människor med funktionsnedsättning och/eller behov av särskilt stöd. Agencys arbete ska ge klara och enhetliga rekommendationer om hur policy kan omsättas i praktiken. Agency har som målsättning att förse länderna med information om vilka framsteg de gör i förhållande till målen i Utbildning 2020 och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006) liksom i olika direktiv och andra dokument från EU.

På alla olika nivåer, från lärar,- klassrums- och skolnivå till kommun- och regionnivå, liksom när det gäller övergripande policyfrågor på nationell nivå, finns behov av vägledning i hur man ska uppnå inkluderande undervisning. Agency har möjlighet att ge länderna vägledning i hur inkluderande undervisning kan åstadkommas och hur sådan undervisning påverkar kvaliteten på utbildningen i stort.

Vi kommer att låta diskussionerna under konferensen, liksom mer djupgående diskussioner inom Agency, ligga till grund för detta ytterligare åtagande i Agencys framtida arbete.



---

## LITTERATURFÖRTECKNING

Bennett, S. och Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [Utbildning för elever med funktionsnedsättning i Ontarioprovinen]. Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. och West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Ledarskap som främjar resultaten för elever funktionsnedsättning och behov av särskilt stöd]. Nottingham: National College for School Leadership

European Agency for Development in Special Needs Education, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion* [Finansiering av specialpedagogisk undervisning – En studie i 17 länder om relationen mellan finansieringen av specialpedagogisk undervisning och inkludering]. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education, 2002a. *Övergång från skola till arbetsliv. Principer och rekommendationer*. Middelfart, Danmark: Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition\\_transition\\_svtext.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_svtext.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2002b. *Övergång från skola till arbetsliv. Möjligheter och hinder för studerande i behov av särskilt stöd i 16 europeiska länder. Sammanfattande rapport*. Middelfart, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-sv.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-sv.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. *Inkluderad undervisning och goda exempel. Sammanfattande rapport*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från <http://www.european-agency.org/sites/default/files/iecp-sv.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2005. *Inkluderande undervisning och goda exempel, del 2. Sammanfattande rapport*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/iecp\\_secondary\\_sv.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/iecp_secondary_sv.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2006. *Individuella planer som stöd för övergången från skola till arbetsliv*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/itp\\_sv.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/itp_sv.pdf)



European Agency for Development in Special Needs Education, 2009a. *Mångfaldsfrågor och specialpedagogik*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education\\_Multicultural-Diversity-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009b. *Huvudprinciper för att främja kvaliteten i inkluderande undervisningsmiljöer – Underlag för beslutsfattare*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. *Tidiga insatser för barn i behov av stöd – Framsteg och utveckling 2005–2010*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments\\_ECI-report-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011a. *Kartläggning av hur riktlinjer för inkluderande undervisning implementeras: Utmaningar och möjligheter för att utveckla indikatorer*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie\\_MIPIE-summary-of-proposals-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie_MIPIE-summary-of-proposals-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011b. *Lärarutbildning för inkluderande undervisning i Europa – Utmaningar och möjligheter*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011c. *Huvudprinciper för att främja kvaliteten i inkluderande undervisningsmiljöer – Underlag för tillämpning*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_keyprinciples-rec-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators* [Deltagande i inkluderande undervisning – ett ramverk för framtagande av indikatorer]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i



juli 2014 från <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a. *Ungas syn på inkluderande undervisning*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education\\_YoungViews-2012SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b. *Lärarutbildning för inkluderande undervisning – Kompetensprofil för lärare*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-SV.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> June 2012* [Förbättrade skolresultat för samtliga elever – Kvalitet i inkluderande undervisning. Rapport från konferensen i Odense, Danmark den 13–15 juni 2012]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012d. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education* [Förbättrade skolresultat för samtliga elever – kvalitet i inkluderande undervisning]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Tillgänglig information för livslångt lärande: rekommendationer och slutsatser i i-access-projektet]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012f. *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review* [Yrkesutbildning: policy och praktik inom specialpedagogikområdet – litteraturöversikt]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i juli 2014 från



<http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence* [Läroarbildning för inkludering: underlagsbaserade projektrekommendationer]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion* [Europeisk och nationell politik för IKT för inkludering]. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat i juli 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion\\_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Yrkesutbildning – sammanfattning över informationen från länderna]. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET Summary of Country information 2014.pdf>

Europeiska gemenskapernas kommission, 2008. *Grönbok – Migration & rörlighet: utmaningar och möjligheter för EU:s utbildningssystem*. {SEK(2008) 2173}, KOM/2008/423 slutlig. Bryssel: Europeiska gemenskapernas kommission

Europeiska unionens råd, 2010. *Rådets slutsatser av den 11 maj 2010 om utbildningens sociala dimension*. Hämtat den 6/10 2014 från [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010XG0526\(01\)&from=SV](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010XG0526(01)&from=SV)

Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. och Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Inkluderande undervisning av elever i behov av särskilt stöd och studieresultat i engelska skolor] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Den norska modellen för utbildning för alla i gymnasiet]. Norwegian Directorate for Education and Training. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf>



- Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Förändringsledaren: att lära sig göra det som betyder mest]. San Francisco: Jossey-Bass
- de Graaf, G., van Hove, G. och Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Mer studieteknik i vanliga skolor? Placering i vanlig klass eller specialklass – skillnad i studieteknik hos låg- och mellanstadieelever med Downs syndrom i nederländska skolor] *Journal of International Disability Research*, December 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x
- Hargreaves, A. och Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [Det fjärde sättet – den inspirerande framtiden för förändring av utbildningen]. Ontario Principals' Council och National Staff Development Council. Thousand Oaks, Kalifornien: Corwin Press
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. och Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [Inkludering i skolorna – effekten på elevresultaten]. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London
- Kyriazopoulou, M. och Weber, H. (red.), 2009. *Indikatorer – för utveckling av inkluderande undervisning i Europa*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-SV.pdf)
- MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Vi lär oss mer tillsammans: arbete mot inkluderande undervisning i skolor på Nya Zeeland]. Wellington: IHC
- MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. och Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Deltagande eller exkludering? Hur barn med funktionsnedsättning upplever sin skolgång]. Föredrag på Children's Issues Conference, Dunedin, Nya Zeeland, juli 2005
- Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. och Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century* [Litteraturoversikt om 2000-talets lärarutbildning]. Scottish Government Social Research. Edinburgh: Scottish Government
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [PISA i fokus. Förbättra resultaten: från botten upp]. 2011/2 (mars). Paris: OECD



Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Att förstå det sociala utanförskapet och den försämrade välfärden för medborgare med inlärningssvårigheter] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Riktlinjer för policyutformning för inkludering i undervisningen]. Paris: UNESCO

UNESCO:s Institute for Information Technologies in Education och European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [IKT i undervisningen för elever med funktionsnedsättning: genomgång av innovativt arbete i praktiken]. Moskva: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Hämtat i juli 2014 från <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice>

Utrikesdepartementet, 2008. *Sveriges internationella överenskommelser, Nr 26, Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. New York den 13 december 2006*. Stockholm: Utrikesdepartementet. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd\\_swedish.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_swedish.pdf)

Watkins, A. (red.), 2007. *Bedömning och inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtat den 6/10 2014 från [http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-SV.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-SV.pdf)

WHO (World Health Organization)/Världsbanken, 2011. *World Report on Disability* [Världsrapport om funktionsnedsättningar]. Genève: WHO Press. Hämtat i juli 2014 från [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en/index.html](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html)

Wilkinson, R. och Pickett, K., 2012. *Jämlikhetsanden: Därför är mer jämlika samhällen nästan alltid bättre samhällen*. Stockholm: Karneval förlag

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Utbildningsklyftan: tio policyfrågor om resultat och rättvisa i skolor och skolsystem]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics





# SV

Sekretariat:

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

Brysselkontoret:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Brussels  
Belgium  
Tel: +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)

