

Organisering af støtte til inkluderende undervisning

Sammenfattende rapport



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANISERING AF STØTTE TIL INKLUDERENDE UNDERVISNING

Sammenfattende rapport

Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning



Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning (Agenturet, tidligere kendt som Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov) er en uafhængig, selvstyrende organisation, støttet af Agenturets medlemslande og de europæiske institutioner (Kommissionen og Parlamentet).



Denne publikation er finansieret med støtte fra Europa-Kommissionen. Publikationen afspejler udelukkende forfatterens synspunkter, og Kommissionen kan ikke holdes ansvarlig for brug af oplysningerne heri.

Enkeltpersoners synspunkter som anført her i dokumentet repræsenterer ikke nødvendigvis agenturets, medlemslandenes eller Kommissionens officielle synspunkter. Kommissionen kan ikke holdes ansvarlig for brug af dokumentets information.

Redaktion: Verity Donnelly og Mary Kyriazopoulou, Agenturets medarbejdere

Uddrag fra dette dokument er tilladt under forudsætning af tydelig kildehenvisning. Henvisninger til rapporten skal gengives som følger: Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning, 2014. *Organisering af støtte til inkluderende undervisning – Sammenfattende rapport*. Odense, Danmark: Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning

Rapporten er offentliggjort på 22 sprog og findes i en elektronisk version. Dette skal sikre en bedre tilgængelighed af dokumentet. Det kan hentes fra agenturets websted: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-542-1 (Elektronisk)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

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

Bruxelles-kontor
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Bruxelles Belgien
Tlf.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INDHOLD

1. RESUMÉ	5
1.1. Vigtigste fund.....	5
2. INKLUSION SOM ET KVALITETSPROBLEM.....	7
2.1. Terminologi og en fælles forståelse af inklusion.....	7
2.2. Lovgivning og politik	8
2.3. Overvågning og evaluering	9
3. STYRKELSE AF KAPACITETEN I DE ALMENE SKOLER	11
3.1. Ledelse og håndtering af forandringer.....	11
3.2. Læreruddannelse og personaleudvikling	12
3.3. Udvikling af ressourcecentre.....	12
4. ORGANISERING AF FORANSTALTNINGER OG STØTTE I DET ALMENE SKOLESYSTEM	14
4.1. Undervisningsmetoder	14
4.2. Læseplan.....	14
4.3. Vurdering.....	15
4.4. Organisering af støtte.....	16
5. SAMARBEJDE OG NETVÆRKSSAMARBEJDE	17
5.1. Støtte i lokalsamfundet	17
5.2. Inddragelse af forældrene	18
6. FINANSIERING OG RESSOURCETILDELING	19
7. KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER	21
7.1. Konklusioner	21
7.2. anbefalinger	22
7.2.1. Børns rettigheder og deltagelse	22
7.2.2. Begrebsmæssig klarhed og sammenhæng.....	23
7.2.3. Kontinuum af støtte.....	23
7.3. Afsluttende bemærkninger	24
8. REFERENCER.....	25



1. RESUMÉ

Projektet for organisering af støtte til inkluderende undervisning (OoP), udført af Det Europæiske Agentur for Inklusion og Specialundervisning (Agenturet) i årene 2011–2013, undersøgte følgende centrale spørgsmål: hvordan er støttesystemerne organiseret til at imødekomme behovene hos elever, der findes at have et handicap, der ligger under De Forenede Nationers konvention om rettigheder for personer med handicap (UNCRPD – De Forenede Nationer, 2006) i inkluderende læringsmiljø inden for den almene skolesektor?

Rapporten samler de centrale spørgsmål undersøgt i projektaktiviteterne og præsenterer en række anbefalinger for tilrettelæggelsen af støtte og praksis, for at forbedre støtten til alle elever i det almene skolesystem og især, dem med handicap.

Projektet udforskede en række centrale temaer, som blev identificeret som prioriteter gennem tidlige projektaktiviteter – gennemgang af forskningslitteratur og indsamling af information fra de specifikke lande. Disse temaer er følgende:


- **Inklusion som et kvalitetsproblem.** Tilstedeværelsen og deltagelsen af alle elever i skolefællesskabet, fremmer kvaliteten af undervisningsoplevelsen.
- **Styrkelse af kapaciteten i det almene skolesystem, til at reagere på forskellige behov.** Et centralt element her, er at udvikle den rolle hvori specialister bliver en ressource til at støtte den almene sektor.
- **Samarbejde og netværkssamarbejde.** Samarbejde fremmer effektiviteten af undervisningsstøtte og støtte fra flere agenturer i den almene sektor,
- **Finansiering og ressourcetildeling.** Støtten bør målrettes på fleksible måder, for at opfylde behovene hos alle elever, også dem med handicap.

Fem steder blev udvalgt til opfølgende besøg: Essunga (Sverige), Wien (Østrig), Flensburg (Tyskland), Ljubljana (Slovenien) og Valletta (Malta). I efteråret 2013, var disse steder også vært for en række tematiske seminarer, for at nærmere udforske de faktorer, der følger fra besøgene, der har indflydelse på tilrettelæggelsen af støtte i inkluderende læringsmiljø, idet der tages hensyn til forskellige landes unikke forhold.

1.1. Vigtigste fund

Fra projektbesøg på skoler og seminarer, blev følgende punkter noteret som værende nødvendige for udviklingen af inkluderende undervisning og tilrettelæggelsen af effektiv støtte for elever i det almene undervisningssystem:

- Begrebsmæssig klarhed om inkluderende undervisning.

- 
-
- Lovgivning og politikker, der anerkender synergien mellem De Forenede Nationers konvention om rettigheder for personer med handicap og De Forenede Nationers konvention om barnets rettigheder (UNCRC – De Forenede Nationer, 1989), der prioriterer handicappede børns rettigheder og sikrer en ensartet politik og praksis på alle systemets niveauer.
 - En systemisk opfattelse, der fokuserer på udviklingen af »evnen til at være inklusiv« i uddannelsessystemet som helhed, og tilskynder stærke forbindelser, samarbejde og støtte mellem og inden for alle niveauer (f.eks. mellem nationale og lokale beslutningstagere, uddannelses- og skoleledere, lærere, andre fagfolk, studerende og familier).
 - Inklusiv ansvarlighed, der involverer alle involverede parter, herunder elever, og informerer de politiske beslutningstagere, for at sikre den fulde deltagelse og præstation af alle elever, men især dem, der er sårbare over for dårlige præstationer.
 - Stærk, fælles lederskab til effektivt at håndtere forandringer.
 - Læreruddannelse og løbende faglig udvikling inden for inklusion, for at sikre, at lærerne udvikler positive holdninger og tager ansvaret for alle elever.
 - En klar rolle for faglige specialister til at udvikle til resourcecentre, for at øge evnen på de almene skoler og sikre levering af velkvalificeret faglig støtte af høj kvalitet, til elever med handicap.
 - Skole-organisation, undervisningsmetoder, læseplaner og vurdering, der støtter lige uddannelsesmuligheder for alle.
 - Effektiv udnyttelse af ressourcerne gennem kollegialitet og samarbejde, udvikling af et fleksibelt kontinuum af støtte, i stedet for tildeling af midler til særlige grupper.

Der er bred enighed om disse områder i forskningslitteraturen og i nyere udgivelser fra Agenturet, som *Nøgleprincipper for udvikling af kvaliteten i den inkluderende undervisning* (Det Europæiske Agentur, 2011), samt i projektaktiviteterne fra *Organisering af støtte-projektet*.

Nærmere oplysninger er tilgængelige i projekternes produktion (litteratur-anmeldelse, projektbesøg-rapporter, tematisk seminar materiale), der kan findes på [projektets webområde](#).



2. INKLUSION SOM ET KVALITETSPROBLEM

OoP-projektets idegrundlagbegrebsramme støtter behovet for systemændringer, for at flytte fra en underskudsmodel (behovsbaseret) for handicap, som lokaliserer problemet til eleven, til en model, som sikrer elevens rettigheder til uddannelse, for at sikre, at alle deltager aktivt i læringsprocessen. Dette understreger behovet for et skift fra kompenserende metoder og organisering af støtte i form af individuel støtte, til hvordan støttesystemer kan organiseres, for at gøre almene skoler bedre i stand til at opfylde alle elevers krav på en uddannelse af høj kvalitet – for at forhindre svigt, i stedet for en »afhjælpende« indsats.

Dette afsnit vil omhandle inklusion som et kvalitetsproblem, hvilket indebærer at der skal reageres på de forskellige behov hos alle elever.

2.1. Terminologi og en fælles forståelse af inklusion

Brugen af ordene »inklusion« og »inkluderende undervisning« og deres tilknyttede betydninger varierer meget mellem de forskellige lande, og også mellem forskellige regioner inden for det samme land.

På de tematiske seminarer, påpegede eksperterne behovet for en fælles idé om inklusion, med vægt på den menneskelige side, snarere end den tekniske side, og på idéen, at inkluderende undervisning er bedre for alle elever i forbindelse med forberedelse på deres videre liv. Mangeårige traditioner skal overvindes, med et skifte fra en medicinsk tankegang, til skoler hvor alle hører til. Inklusion handler om ALLE elever.

I de besøgte inklusive skoler, var elever med særlige undervisningsmæssige behov (SEN) og/eller handicap ikke kun fysisk til stede i klasseværelserne, men deltog og arbejdede sammen med deres jævnaldrende, i forhold til deres eget niveau af opnåelse. Som Crawford og Porter har påpeget, kan inkluderende undervisning defineres som pædagogiske arrangementer, hvor lærerne [skolerne] har instruktions og andre støttemidler til at:

- *byde velkommen til og inkludere alle elever, i hele deres mangfoldighed og ekstraordinære personligheder, i den almindelige klasseundervisning, på den lokale skole, sammen med deres jævnaldrende;*
- *fremme deltagelsen og, i videst mulig omfang, udviklingen af alle elevernes menneskelige potentiale; og*
- *fremme deltagelsen af alle elever i socialt værdsættende relationer med forskellige kammerater og voksne (2004, s. 8).*

En sådan definition kræver nytænkning og en erkendelse af, at mangfoldighed, og især handicap, ikke er et problem eller en »forstyrrende« faktor.



Inklusion skal starte fra de tidlige år – hvis børn vokser op sammen, vil de lære at acceptere hinandens forskelle. Hvor børn adskilles, i »specielle« klasser, i et forsøg på at holde de almene grupper homogene, kan en sådan foranstaltning blive stadigt mere kompleks at håndtere – med en indvirkning på kvaliteten af elevernes støtte.

Endeligt, i en tid med økonomisk recession, vil en tildeling af ressourcer, der vil beskytte de enkelte elevers lige ret til uddannelse af høj kvalitet i det almene skolesystem, blive afgørende. **Inklusion er ikke et middel til at skære ned på finansiering, men en vej til at sikre større kvalitet og lighed for alle elever.**

2.2. Lovgivning og politik

På europæisk (EU) plan, giver artikel 26 i Den Europæiske Unions charter om grundlæggende rettigheder (De Europæiske Fællesskaber, 2000) et vejledende princip for EUs lovgivningsmæssige og politiske foranstaltninger til støtte for fuld inklusion af børn med handicap. Dette afspejles i Den europæiske handicapstrategi 2010–2020 (Europa-Kommissionen, 2010), som klart støtter inklusion af børn med handicap i almen undervisning. Desuden forpligter det, gennem Erhvervsuddannelsernes 2020-program (Rådet for Den Europæiske Union, 2009), EU til at støtte medlemslandenes indsats for at fjerne juridiske og organisatoriske barrierer for handicappede, der begynder almen undervisning og systemer for livslang læring og garanterer dem inkluderende undervisning og personaliseret uddannelse på alle uddannelsesniveauer.

Mere end halvdelen af Agenturets medlemslande, der deltager i OoP-projektet har undergået væsentlige ændringer i de seneste år. De fleste lande lægger stadig større vægt på alle elevers retskrav på at gå på en almen skole, mens et mindre antal giver forældrene ret til at vælge skoler for deres børn med særlige undervisningsmæssige behov/handicap. En anden, mindre gruppe lande refererer til uddannelser, der tilbydes det »mest passende sted«, eller til elever, der modtager uddannelse »tilpasset deres behov og evner«. Det er imidlertid almindeligt anerkendt, at det fortsat er en udfordring, at sikre retten til støtteordninger inden for alle former for juridiske rammer.

I studiebesøg og de tematiske seminarer, fremhævede eksperterne behovet for at fokusere på kvaliteten af støtten, frem for kvantiteten. Positive skridt lande tager for at fremme en sådan fremgangsmåde, omfatter:

- Fastholdelse af specialiserede færdigheder og viden og støtte til almene skoler, gennem ressourcecentre (ofte tidligere specialskoler) og ekspertisecentre.
- Erkendelse af behovet for støtte til mange elever i den almene undervisning (uden at fokusere på værdiforringelse/SEN) for at muliggøre tidlig indgriben



og overvinde eventuelle midlertidige barrierer for læring. Dette gør det muligt at bruge ressourcer mere effektivt, for at tilbyde løbende støtte til elever med mere komplekse behov for støtte.

- Uddannelse af alle elever på ét sted – sigter mod at skabe fleksible læringsmiljøer, med kapacitet til at opfylde en række behov for støtte (og forbinder en række lokale tjenesteydelser).
- Uddannelses af lærere og -skoleledere så de udvikler kvalifikationer til at arbejde i inkluderende læringsmiljø.
- Der skal arbejdes sammen med forældrene, for at berolige dem med hensyn til kvaliteten af støtten i den almene undervisning (i modsætning til specialskoler), og fordelene ved den almene undervisning.
- Det skal sikres, at støtten fortsætter gennem overgangen fra skole til højere/videregående uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse.

Til slut bør både UNCRC (artikel 23 (3), 28 og 29 (1a)) og UNCRPD (artikel 24) betragtes, for at sikre, at både alders- og handicap-dimensioner indgår i lovgivning og politikker, eftersom landene går fra debattere betydningen af inklusion, til **et fokus på et helt uddannelsessystem, der fører til et mere retfærdigt og lige samfund.**

2.3. Overvågning og evaluering

National uddannelsespolitik fastsætter generelt målene for landets uddannelsessystem, herunder foranstaltning af støtte til elever med handicap. Regioner, kommuner og skoler er ansvarlige for at gøre målene konkrete og lægge egne planer for aktiviteter, der sigter mod at nå de nationale mål. De kvalitetsindikatorer, der anvendes til overvågningsformål kan stamme fra pædagogiske planer og/eller forskningsbaseret dokumentation på flere niveauer i uddannelsessystemet. I nogle lande vil overvågningssystemet (inspektion) vurdere uddannelsesinstitutionernes indsats, for at sikre, at deres elever når de opsatte læringsmål og udviklingsmål, samt bredere resultater, herunder i hvilket omfang støtten er »inkluderende«.

I projektet tematiske seminarer, påpegede eksperter, at nogle kontrolsystemer vurderer forskellige aspekter af undervisningsstøtte, som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med inklusion. For eksempel vil en fokusering på prøver eller resultatorienterede tilgange ikke understøtter inkluderende praksis. Der er derfor behov for at udvikle effektive og inklusive måder at overvåge og evaluere foranstaltningen og sikre, at der er enighed mellem de politiske beslutningstagere, inspektører, skoleledere mv., om definitionen af succes, og om hvad kvalitet er (under hensyntagen til elevernes ambitioner). Alle interessegrupper bør være



opmærksomme på de spørgsmål, der skal stilles, når de overvåger og evaluerer kvaliteten af støtten, for at sikre, at systemerne belønner tidlig støtte og forebyggelse.

Landene engagerer sig i stigende grad i dataindsamling og mens sådanne oplysninger kan hjælpe med planlægning og udvikling (navnlig for at sikre lighed og lukke eventuelle præstations»huller«), bør det ikke være den vigtigste drivkraft.

Til slut skal inspektion og revision fokusere på tidlig indgriben – ikke på fejl eller forseelser – og yde støtte til skolerne for at øge deres evne til at opfylde behovene hos alle elever.



3. STYRKELSE AF KAPACITETEN I DE ALMENE SKOLER

Dette afsnit vil behandle effektive metoder til at styrke kapaciteten i den almene undervisning, til at blive inklusiv og gøre plads til at bruge specialskolerne som en ressource.

3.1. Ledelse og håndtering af forandringer

Forandring skal starte med os selv, i vores institutioner. Som det blev påpeget af personale i Essunga-skolen, er »det eneste, vi kan ændre, den måde vi arbejder på«.

Uddannelse er en af de vigtigste succesfaktorer for en national økonomi og kvaliteten af lederskabet synes at være en af dets hjørneste. Taipale indikerer, at: »... skoleledernes arbejde vil blive endnu mere udfordrende, hvilket skaber pres for at udvikle ledelsessystemet, og ledertræning som helhed« (2012, s. 42). Skolebesøg og seminarer fremhævede især behovet for støtte til »ensomme principper«.

Lederskab er en kritisk faktor i levering af kvalitetsstøtte til eleverne. Alle projektbesøg viste betydningen af lederskab i forbindelse med at udvikle en positiv skolekultur, respekt for elever og fleksible reaktioner på mangfoldighed. Under alle besøg, var samarbejde eller »delt« lederskab og stærke relationer yderligere succesfaktorer, sammen med et tæt samarbejde med forældrene.

Succesfulde skoler har også ledere, der støtter faglig udvikling, for eksempel gennem anvendelse af forskningsresultater til at udvikle nytænkning og praksis. Det er vigtigt, at lærerne føler sig støttet. Som en østrigsk lærer bemærkede: »Det er yderst vigtigt at vide, at der altid er en person, jeg kan stille spørgsmål. Jeg føler mig sikker.« Støtte til personale bør ydes gennem et »team omkring læreren«, for at dele viden og opbygge kvalifikationer, der giver værktøjer til forskellige behov og situationer.

Effektiv støtte til alle elever kræver et klart fokus på læring, anerkendelse af alle former for præstation (ikke kun akademisk succes), og især, systemer der lader eleverne udtrykke deres synspunkter og påvirke beslutninger både i skolen og i deres egen læring. Den kreative brug af ressourcer, som gennem udvikling af netværk, er yderligere træk ved den inkluderende ledelse der blev bemærket under projektbesøgene.

Andre metoder til organisering/ledelse af støtte omfatter: at gøre brug af fleksible og forskelligartede elevgrupperinger, udvidelse af skoledagen eller skolens vilkår, hvilket giver fleksibilitet omkring mængden af tid brugt i den almene klasseundervisning, samt mulighed for at tilpasse klasselokalet.

Endelig er der behov for at lederne engagerer sig i selvanmeldelse, for at sikre at de er ansvarlige over for forældre, elever og lokalsamfundet.



3.2. Læreruddannelse og personaleudvikling

Læreruddannelse spiller en central rolle i udviklingen af holdninger samt viden og færdigheder. **Lærerne skal være i stand til at tage ansvar for alle elever – ikke uddelegere assistenter eller andet personale.** De bør se på børnene, begyndende med de basale behov de alle har til fælles, i stedet for kun at tænke i form af ekstra ressourcer. Lærere skal ansættes med den forståelse, at jobbet handler om alle elever.

Indledende læreruddannelse og løbende faglig udvikling bør ske i samarbejde mellem skolerne og eksterne institutioner, for at sikre udviklingen af skolerne og de enkelte lærere. Læreruddannelse og den bredere arbejdsstyrke har også brug for uddannelse og løbende støtte.

Der er behov for en yderligere indsats, for at undersøge, hvordan uddannelse kan udvikle selvtillid, øge kapaciteten til at opfylde forskellige behov, og udvikle kvaliteter som engagement, tillid, accept og respekt. På projektets seminarer spurgte de delegerede: hvordan kan vi opfordre personer, som allerede er højt kvalificeret, til at »lære« at reflektere og til at acceptere usikkerhed? De konkluderede, at støtte fra både top-til-bund og bund-til-top er nødvendig, med hjælp fra »objektive udenforstående« (for eksempel i praksisfællesskaberne).

Lærere har brug for færdigheder i bedømmelsen og brug af værktøj, som f.eks. til formativ vurdering og selvsvurdering. De har brug for at vide, hvad de vurderer, og hvorfor og skal være mere opmærksomme på de forskellige behov og individualisering af læringen – »undervisning til midten« er ikke passende. Lærere har også brug for færdigheder inden for nye teknologier til at støtte inklusion og bredere præstation.

Samarbejde, faglige netværk og dialog mellem medarbejderholdene er vigtigt, for at udvikle den individuelle og kollektive kapacitet.

Slutteligt, har nye lærere brug for rollemodeller/mentorer og der bør være et kontinuum af støtte og løbende faglig udvikling, for at engagere alle skolens medarbejdere i refleksion og forbedring.

3.3. Udvikling af ressourcecentre

I mange af de deltagende lande, har der været tiltag i retning af at skabe tættere bånd mellem de almene skoler og specialskolerne, eller mod udvikling af specialskolerne til ressourcecentre.

I de tematiske seminarer, spurgte eksperter om »hvad disse ressourcecentre vil gøre anderledes?« Såfremt sådanne centre findes for at give institutionel og individuel støtte, skal de specialiserede færdigheder og viden opretholdes. Personalet på disse ressourcecentre vil kræve et stærkt, fortsat lederskab og støtte, for at gøre det



muligt for dem at opfylde deres nye roller og ansvar. Efteruddannelse bør gives, for at sikre, at personalet på disse ressourcecentre og støttecentre er udstyret til at samarbejde med deres kollegaer, samt elever, fra den almene undervisning. Mens man øger de almene skolars kapacitet som en central del af deres nye rolle, bør det gøres klart, at nogle elever altid vil have behov for ekspertise og input fra specialiseret personale (især dem med, for eksempel, sensorisk funktionsnedsættelse og komplekse behov).

Alt i alt synes antallet af specialskoler at være faldende i de fleste lande, men i et par lande, er antallet af elever, der går på specialskoler stigende (ofte for særlige grupper af elever, som dem med sociale, følelsesmæssige og adfærdsmæssige behov og meget komplekse handicap). Der er dog mange eksempler på at specialskoler bliver en del af en lokal inklusions »proces«, med specialiseret personale, der arbejder på fleksible måder, for at hjælpe skabe bedre muligheder inden for den almene uddannelsessektor.

Dog skal det understreges, at udviklingen af ressourcecentre og støtte af høj kvalitet, afhænger af en bæredygtig forsyning af behørigt kvalificeret personale. Mens større samarbejde med frivillige organisationer og interessenter i lokalsamfundet har en vigtig rolle at spille, i forbindelse med levering af sammenhængende tjenester omkring elever og deres familier, må dette ikke blive en erstatning for erfaring og ekspertise.



4. ORGANISERING AF FORANSTALTNINGER OG STØTTE I DET ALMENE SKOLESYSTEM

Dette afsnit vil behandle »foranstaltningerne«, i form af undervisningsmetoder, læseplan og vurdering og at den støtte der ydes i det almene skolesystem.

4.1. Undervisningsmetoder

De undervisningsmetoder, der anvendes til elever med handicap i det almene skolesystem er ens i de fleste medlemslande. Disse omfatter ekstra undervisningstid, mindre grupper/individuel undervisning og teamundervisning, eller samarbejdsundervisning (sammensætningen af en faglærer fra den almene undervisning med en lærer, der har et SEN-speciale). I Essunga, fandt de lærere, der blev interviewede i løbet af projektbesøget, at denne fremgangsmåde var uvurderlig som en form for faglig udvikling og anerkendte, at »have to lærere i klassen, tvinger dig til at forbedre dig og tænke over, hvad du gør«. En vigtig del af dette arrangement er, at alle elever har adgang til lærere med fagekspertise og at faglærere understøttes i at udvide deres repertoire af metoder, til at imødekomme stadig mere forskelligartede behov i klasseværelset.

Ligeledes i Flensborg, bruges teamundervisning og partnerklasser med god effekt, med vægt på refleksion, samarbejde og kommunikation. Personalet accepterer, at de er ansvarlige for alle elever i klassen.

På nogle af de besøgte skoler i løbet af projektet, bruges struktur til at øge brugen af tid og sikre, at alle elever forstår, hvad der forventes af dem. Vejledning gives i studiemetoder og eleverne støttes i at engagere sig i mere aktiv undervisning. Sådanne tilgange, sammen med gensidig støtte, har vist sig at gavne alle elever.

For elever, der kræver et højere niveau af støtte og differentierede ressourcer og opgaver, skal man huske, at differentiering ofte kan være lærer-centreret i stedet for elevstyret, i et forsøg på at tilpasse elever til et eksisterende system, i stedet for at bidrage til omdannelsen af system og rutiner.

4.2. Læseplan

En justering der er blevet foretaget i en række lande, er at give en vis **fleksibilitet til at tilpasse læseplanen eller reducere kravene**. Information fra landene, samt besøg og seminarer, viser, at et primært fokus på akademiske præstationer/nationale standarder kan udgøre en hindring for inklusion. I lande, hvor læseplanen undergår reform, er der vægt på adgang til læseplanens rammer – men også en erkendelse af, at for nogle elever, især dem med intellektuelle handicap, vil der være behov for at tilpasse indholdet eller endda at bruge dele af læseplanerne som kontekst for læring, hvor indholdet ikke anses for relevant/hensigtsmæssigt.



I nogle tilfælde kan tidspres, skabt af en særligt tung læseplan, skabe yderligere vanskeligheder for skolerne, da lærere kan føle behov for at holde sig til de »traditionelle« evaluerings- undervisningsmetoder, som ikke er elevcentrerede.

4.3. Vurdering

Mens en række lande er begyndt at bevæge sig væk fra at bruge behovskategorier vedrørende forskellige former for handicap, er denne praksis stadig fremherskende. Florian og kolleger (2006) påpeger, at mens systemer for klassificering kan variere meget mellem de forskellige lande, er de normalt bygget på en medicinsk model for handicap, og for nylig bemærkede en rapport fra Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), at landenes egne systemer for klassificering er bygget på forskellige begrebsliggørelser af forskel og normalitet. På den ene side begrundes denne mærkningsproces en tildeling af ekstra ressourcer og sikrer, at rimelige tilpasninger foretages; på den anden side, kan mærkningen føre til »social adskillelse og udvikling af en forkælet identitet« (NESSE, 2012, s. 20).

I erkendelse af dette dilemma, spirer en række nye politikker. Nogle lande anvender OECDs tværnationale kategorier – A: Handicap, B: Vanskeligheder og C: Ulemper (Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, 2005) – mens andre bruger Den Internationale Klassifikation af Funktionsevne, Funktionsevnenedsættelse og Helbredstilstand.

Andre lande fokuserer på individuelle behov sammen med et kontinuum af støtte. I et forsøg på at reducere bureaukratiet omkring en langvarig vurdering udført af flere agenturer, har nogle lande indført en integreret vurderings- og planlægningsproces, der involverer alle organer i produktionen af en koordineret støtteplan, især for elever med mere komplekse behov.

Vurdering udføres normalt af et tværfagligt team/specialistcenter, der ofte arbejder sammen med skolen (og forældrene) i vurderingsprocessen. Sådanne centre/teams (der ofte arbejder på regional basis) yder støtte i form af pædagogisk rådgivning og ressourcer, og i nogle lande kan de også foretage beslutninger angående placering.

Vurdering kan ofte rekvireres af skoler eller af forældre, der i stigende grad involveres i beslutningsprocessen.

På skoleniveau er et vurderingsrammewærk, der inkluderer undervisning og læring og involverer eleverne selv – som anbefalet af agenturets arbejde med inkluderende elevvurderinger (Det Europæiske Agentur, 2009) – mere tilbøjelige til at støtte inkluderende praksis. I Wien bemærkede skolens besøgsrapport, at der lægges vægt på, hvad eleven kan gøre, at lytte til elevens feedback og give kommentar på deres arbejde/ydelse, snarere end at give karakterer. **Det er nødvendigt at give eleverne adgang til et fleksibelt vurderingsrammewærk med fælles struktur og principper,**



snarere end en detaljeret eller præskriptiv ramme, der antager at alle har de samme behov.

4.4. Organisering af støtte

I de fleste lande, er eller anden form for individuel undervisning/støtte/læringsplan på plads, og selv om disse har forskellige navne, er funktionen stort set den samme. Landene kan henvise til pædagogisk støtte, individuel tilpasning og opmærksomhed på læringsmiljøet og koordinering af alle involverede tjenester sammen med eleven. Sådanne planer anses for at være af særlig betydning i perioder med overgang mellem uddannelsens forskellige faser.

Eftersom skolerne stræber efter at forbedre den grundlæggende uddannelse de tilbyder, betragtes et vist niveau af støtte som normen for alle elever på forskellige tidspunkter i løbet af deres uddannelse og i stigende grad henvises der til et »kontinuum af støtte«, for at indføre større fleksibilitet til at reagere på elevernes behov.

Samarbejdstiltag har vist sig at være mest effektive, på de besøgte skoler, hvor lærerstaben og fagfolk fra en række discipliner arbejder sammen. For eksempel kan lærere fra specialundervisningen, vejledere, trænere, sundhedspersonale og socialarbejdere danne et »netværk« omkring eventuelle elever med behov for støtte. **Effektivt samarbejde øger sandsynligheden for behovet for identificering af støtten – og behandlingen af denne – så tidligt som muligt.**

Andre former for støtte til elever omfatter kommunikationsstøtte (f.eks. tegnsprog, punktskrift, symboler), ofte forsynet sammen med specialiserede hjælpemidler/udstyr og input fra specialiserede/mobile lærere. Tilknytning af ekstra lærer/støttelærer (LSAs) er også brugt i mange lande. Besøget på Malta viser, at udbredelsen af assistenter kræver omhyggelig styring, for at undgå at eleverne bliver afhængige. LSAs ser i stigende grad deres rolle som en del af et team, der arbejder for at støtte alle elever i klasseværelset, ikke udelukkende eleverne med handicap.

Især for elever med mere komplekse behov, er det nødvendigt at opretholde ekspertise indenfor personaleteams, for at sikre, at eleverne har adgang til passende ressourcer og specialudstyr, samt undervisning af høj kvalitet, der trækker på viden og erfaringer indenfor de særlige behov for støtte.



5. SAMARBEJDE OG NETVÆRKSSAMARBEJDE

Dette afsnit vil behandle samarbejds- og netværkssystemer, der tilbyder støtte til eleverne fra flere agenturer, som en integreret del af deres uddannelse.

5.1. Støtte i lokalsamfundet

Projektet for organisering af støtte viste hvor vigtigt det var at skolerne modtager støtte fra de lokale politikere og uddannelsesforvaltninger. I alle projektbesøg, viste nøglepersoner i lokalsamfundet en ægte interesse i elevernes trivsel. Disse personers roller inkluderede at sætte spørgsmålstejn ved nogle af de måder tingene blev håndteret tidligere og at stole på, at skolelederne kan træffe beslutninger på egen hånd, også selv om der er et element af risiko. Solide relationer mellem forskellige aktører i lokalsamfundet har ført til stærke støttenetværk omkring skolen, der har været afgørende for at skabe forandring.

Multi-agentur tjenester i lokalsamfundet har brug for at arbejde tæt sammen med skolerne – og med forældrene – så støtten er ens på alle lokaliteter. Personale der kender barnet og familien, kan yde støtte i uddannelses- og lokalsamfundene. For at understøtte en bevægelse væk fra en »medicinsk« model, kan sundhedstjenesterne traditionelt leveres på skoler eller i lokale medborgerhuse, både for at lette adgangen og for at forbedre kommunikationen mellem fagfolk fra forskellige fagområder. I alle modeller skal barnet være »i centrum« af koordinerede tjenester, der bør spille en rolle i forbindelse med støtte til både skoler og familier. Dette blev afspejlet i en erklæring fra kommunalinspektør under besøget i Flensborg:

... det handicappede barn bliver centrum for tilrettelæggelsen af støtten, og tjenesterne skal være satellitter, der roterer rundt omkring eleven. Alle aktører i lokalsamfundet samarbejder i et kontinuum og mødes regelmæssigt, for at tilbyde den bedste støtte til børn med handicap.

På seminarerne påpegede deltagerne, at koordination mellem agenturer og andre – for eksempel frivillige grupper – er en nøglefaktor, og kan yde støtte til skoler/lærere til at støtte den holistiske udvikling af børnene. Tjenesterne bør understøtte ændringer i omgivelserne, ikke blot individet.

Til sidst, for at bringe agenturerne sammen, er der behov for en konsolideringsperiode hvor der bygges fælles rammer (f.eks. fælles vurdering, fælles finansieringsprioriteringer, fælles faglig udvikling), samt delt evaluering. **Kultur, professionelle konstruktioner og forventninger deles mellem agenturerne og multi-agenturer og pædagogiske tilgange kombineres, for at bruge ressourcerne på den bedste måde.**



5.2. Inddragelse af forældrene

Forældrenes involvering i deres børns undervisning er en central faktor i udviklingen af tillidsfulde relationer mellem skoler og familier. Under projektbesøgene, var det klart, at samarbejdet med forældrene er et centralt aspekt i støtten til eleverne, eftersom forældrene er de vigtigste støttegivere i deres børns verden.

I interviews afholdt i forbindelse med projektbesøg, fremhævede forældrene at de godt kan lide at være involveret i deres barns udvikling på skolen, og at de gerne vil informeres om deres barns udvikling og at være involverede i læringsprocessen. De sætter pris på det, når lærerne fokuserer på, hvad eleven kan gøre, i stedet for udfordringerne.

På seminarerne understregede deltagerne, at forældre har rettigheder, men har brug for ærlig vejledning – ikke modstridende professionel rådgivning – for at de kan træffe et informeret valg. Familierne bør inddrages i enhver vurdering og have beføjelse til at følge deres børns udvikling. Forældre er de bedste fortalere for deres børn, men de kan også øve indflydelse på politikker og anbringelsen af deres eget barn.

Til slut, selv om presset for resultater er stigende i skoler over hele Europa, er der tegn på, at inklusion ikke fører til dårligere resultater og fordelene ved inklusion bør fremhæves.



6. FINANSIERING OG RESSOURCETILDELING

Dette afsnit vil behandle en virkningsfuld og effektiv udnyttelse af ressourcer, for at identificere behov og målrette støtte.

Ifølge Booth og Ainscow bør ressourcerne ses som mere end blot penge, udstyr eller personale. Ved at vedtage en bred forståelse, bør skolerne lære at identificere de ressourcer, der er tilgængelige på enhver skole, men som endnu ikke er taget i brug. Booth og Ainscow siger at sådanne ressourcer kan findes »i ethvert aspekt af en skole; i eleverne, forældrene/omsorgspersonerne, lokalsamfundet, og lærerne; igennem ændringer i kulturer, politikker og praksis« (2002, s. 5). Som Kesälahti og Väyrynen påpeger:

På inkluderende skoler, bør vi gøre en indsats for at identificere de ressourcer eleverne kan tilbyde, ved at stole på deres evne til at styre deres egen læring og kapacitet til at støtte hinanden. Det samme gælder for skolens personale. De kan have ideer, færdigheder, initiativer, eller kendskab til de faktorer der skaber hindringer for læring og deltagelse (2013, s. 81).

De fleste lande modtager finansiering fra staten, til uddannelse af elever med handicap. I nogle lande overdrages disse midler til de lokale myndigheder eller kommuner. I andre er der en blanding af central og lokal finansiering. Med hensyn til specialundervisning, tilbyder de fleste lande central finansiering til yderligere personale, specialudstyr og transport.

For elever med handicap, er finansieringen normalt forbundet med vurderingen af eleverne. I de fleste lande, skrives en erklæring eller formel beslutning af en specialist/multi-agentur team eller resourcecenter, for at sikre yderligere midler.

Efter vurdering, afsætter de fleste lande en række yderligere »SEN timer« eller LSA-tid.

I nogle lande er et hvis antal timers ekstra støtte nu inkluderet i almindelige foranstaltninger. Pædagogisk vurdering og støtte tildeles som en del af det almene undervisningssystem. I mange lande kan kommunen yde ekstra finansiering til hjælpemidler, udstyr eller ekstra personale (LSAs). For at støtte inklusion, har et mindre antal lande reduceret antallet af elever i klasserne, hvor der er elever med handicap.

Nogle lande driver et rygsæks- eller »elev kurv«-system via kommunerne. Her følger finansieringen eleverne. Men denne type »elev-bundet« finansiering giver kun yderligere ressourcer til de elever, der har identificerede vanskeligheder, der opfylder SEN-kriterierne, mens andre, der kan have behov, ikke er i stand til at få adgang til støtte.



En nylig undersøgelse foretaget i Østrig påpeger, at input-orienteret støtte – med et fast beløb til skoler, baseret på antallet af elever, der er anerkendte som havende SEN – ikke er tilstrækkeligt lydhør, da behovet varierer fra elev til elev og over tid. En resultat-model ses også som problematisk, da ressourcerne trækkes tilbage, hvis et program er en succes. **Der er behov for at gå fra et system, der belønner en sådan mangel på succes til en model der tilbyder tidlig støtte og forebyggelse.**

En yderligere overvejelse er, at **støtte til enkelte elever ikke nødvendigvis forbedrer skolesystemets kapacitet.** Hvis skolerne fokuserer på mængden, snarere end kvaliteten af ressourcerne, er det usandsynligt at de vil foretage de nødvendige ændringer i den måde, hvorpå de almene skolesystemer og -personale reagerer på elever (Frattura og Capper, 2007).

Skolerne bør, i stedet for at kæmpe for de begrænsede »yderligere« ressourcer, der til rådighed for dem, udvikle omkostningseffektive støttenetværk og faglig udvikling der involverer samarbejde mellem lokale parter og lokale skoler/støttecentre (Ainscow et al, 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Eksempler på en sådan praksis blev set under projektbesøg, hvilket de følgende citater viser:

»Det er muligt at ændre en skole med de tilgængelige ressourcer« (administrerende direktør, chef for uddannelse og sociale ydelser, Essunga).

»... det var ikke et spørgsmål om at give flere ressourcer til skolen, men at bruge dem, vi allerede havde fået, på en anden måde« (skoleleder, Flensburg).



7. KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

7.1. Konklusioner

Den begrebsmæssige ramme for Projektet for organisering af støtte (OoP) erkender, at for at gøre fremskridt i retning af en rettighedsbaseret tilgang til elever med handicap, skal landene bevæge sig fra at organisere støtte i form af individuel støtte (ofte baseret på en medicinsk diagnose) til at analysere, hvordan systemerne er organiseret til at støtte det almene skolesystem i at opfylde behovene – og opfylde rettighederne – for alle elever. Inklusionsprocessen bør derfor fokusere på at opbygge de almene skolers evne til at tage højde for elevernes mangfoldighed, i stedet for at fordele yderligere ressourcer for at imødekomme behovene hos udvalgte grupper.

For at understøtte en forandring af systemet, skal involverede parter på alle niveauer være med til at opbygge et fælles syn og værdisæt i forhold til kvalitet og metoder til vurdering, der understøtter inkluderende praksis.

Projektdeltagere fremhævede behovet for at landene udvikler lovgivning, der anerkender alle børns rettigheder – herunder børn med handicap – til tidlig støtte, kvalitetsuddannelse (uden forskelsbehandling) og fuld deltagelse i alle uddannelsesaktiviteter. Selv om det er vigtigt at skabe balance mellem rettigheder for alle interessenter, bør eleverne holdes i centrum. Der bør henvises til både UNCRC og UNCRPD, når der tilrettelægges national lovgivning og uddannelsespolitikker, og der skal gives opmærksomhed på sammenhængen mellem dem.

Netværk skal udvikles til at understøtte skoleledere som forandringsagenter og sikre, at de har en »hold«-tilgang og udvikler en positiv etos og en kultur, der respekterer både personale og elever. De bør arbejde sammen med lokale ledere og medlemmer af lokalsamfundet, for at analysere skolens kontekst og planlægge vejen frem, for at udvikle »strategiske evner«, herunder et klart fokus på læring, stærke relationer, åben kommunikation, kollegialitet, reflektiv praksis og en kreativ tilgang til problemløsning.

Som Peters bemærker, er individualiseret undervisning »en universel ret, ikke et særligt uddannelsesbehov« (2004, s. 42). Alle elever har ret til en relevant og engagerende læseplan (herunder efterskole-aktiviteter), egnet til formålsvurdering, »tilsvarende« læringsmuligheder og pædagogik, der anerkender og møder forskellige kapaciteter »fra start« (universelt design). På denne måde bør uddannelsens kvalitet være designet til at passe til eleverne, i stedet for at passe med skolens administrative strukturer.



Der er også behov for at tage fat på følgende, som kan danne barrierer for at øge rimelighed: underskudstænkning, manglende respekt for forskellighed, rationalisering af dårlig opførsel (skyde skylden på andre), vedligeholdelse af mislykket praksis og accept af negative holdninger på tværs af skolens fællesskab. Her spiller grundlæggende læreruddannelse og løbende faglig udvikling en afgørende rolle.

For at organisere en effektiv støtte til alle elever, især handicappede, har projektsperter også påpeget behovet for en systemisk opfattelse der fokuserer på at udvikle kapaciteten på alle niveauer i systemet. Stærke forbindelser mellem alle systemets niveauer (f.eks. mellem nationale og lokale politikere og uddannelsesinstitutionernes ledere, skoleledere, lærere, andre fagfolk, elever og familier) er nødvendige, for at sikre en sammenhængende strategi.

Et andet problem der er blevet fremhævet af eksperter, er behovet for at klarlægge nye roller for specialskoler og støttepersonale (f.eks. LSAs), som ressourcer, der skal forbedre støtten for alle elever i det almene skolesystem. De påpegede behovet for at bevare specialiseret personale, men at bruge dem kreativt for at støtte hele-skolepraktik samt individuelle elever, hvilket vil udvikle en fleksibel støtte i det almene skolesystem som værende »normen«. Det bør anerkendes, at der vil være tidspunkter, hvor alle elever har brug for noget »ekstra«, og at fagfolk fortsat vil være påkrævede, især for handicap med lav forekomst.

Til sidst vedrørende spørgsmålet om finansiering og ressourcetildelingen, bør skolerne, i stedet for at kæmpe for de begrænsede »yderligere« ressourcer der til rådighed for dem, udvikle omkostningseffektive støttenetværk og faglig udvikling der involverer samarbejde mellem lokale interessenter og lokale skoler/støttecentre (Ainscow et al, 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).


7.2. Anbefalinger

Følgende anbefalinger, der er baseret på de vigtigste projektresultater, henvender sig til politiske beslutningstagere og sigter mod at forbedre støttesystemerne for elever med handicap på de almene skoler.

7.2.1. Børns rettigheder og deltagelse

Beslutningstagerne skal:

- Gennemgå den nationale lovgivning og uddannelsespolitikken, for at sikre, at de er i overensstemmelse med og aktivt støtter principperne i både UNCRC og UNCRPD og opretholder alle elevers ret til fuld deltagelse i skolen, sammen med deres egen lokale sammenligningsgruppe. Dette omfatter især:
 - retten til uddannelse og inklusion;

-
- 
- forbud mod diskrimination på grund af handicap;
 - barnets ret til at udtrykke sit synspunkt; og
 - adgang til støtte.

7.2.2. Begrebsmæssig klarhed og sammenhæng


Beslutningstagerne skal:

- Afklare begrebet inklusion, på tværs af og mellem niveauerne i systemet, som en dagsorden, der øger kvaliteten og rimeligheden for alle elever, og behandler dårlige resultater hos alle sårbare grupper, herunder børn med handicap. Alle politiske beslutningstagere indenfor uddannelsessektoren er nødt til at tage ansvar for **alle** elever.
- Overvej sammenhængen mellem systemets niveauer (f.eks. mellem nationale/lokale politiske beslutningstagere, lokale uddannelses-/skoleledere, lærere, andre fagfolk og elever og deres familier) og styrke dem gennem samarbejde og sammenhængende partnerskaber mellem ministerier og lokale tjenester. Sådanne foranstaltninger bør udvide perspektiver, øge den gensidige forståelse og opbygge den »evnen til at være inklusiv« for uddannelsessystemet som helhed.
- Skabe incitamenter for skolerne, til at inkludere alle elever fra lokalsamfundet og sikre, at de gængse vurderingsmetoder, inspektioner og anden økonomisk ansvarlighed understøtter inkluderende praksis og skaber yderligere forbedring for alle elever.

7.2.3. Kontinuum af støtte

Beslutningstagerne skal:

- Udvikle et »kontinuum af støtte« for lærere, hjælpepersonale og især for skoleledere, gennem anvendelse af forskning, netværkssamarbejde og forbindelser til universiteter og grundlæggende læreruddannelsesinstitutioner, for at tilbyde udviklingsmuligheder for alle grupper som en del af livslang læring.
- Udvikle rollen for specialskoler som en ressource til at øge de almene skolars kapacitet og forbedre støtten til elever. Der er et behov for at opretholde og videreudvikle den faglige viden og færdigheder hos ressourcecenterpersonalet, på måder, der gør dem i stand til at støtte skolens personale (for eksempel gennem rådgivning og samarbejde), samt tilbyde et specialist-netværk, der vil øge støtten til elever, såsom dem med sjældne handicap.

- 
-
- Udvikle mere tilgængelige læseplaner og vurderingsrammer og støtte større fleksibilitet i pædagogik, skole-organisation og ressourceallokering, så skolerne kan arbejde på innovative måder på at udvikle et kontinuum af støtte til elever, i stedet for at tilpasse dem til et eksisterende system.

7.3. Afsluttende bemærkninger

Projektet for organisering af støtte har en idegrundlagbegrebsramme der støtter behovet for at flytte fra en underskudsmodel (behovsbaseret) for handicap, som lokaliserer problemet til eleven, til en model, som sikrer elevens rettigheder til uddannelse, for at sikre, at alle deltager aktivt i læringsprocessen. Dette understreger behovet for et skift fra at organisere støtte i form af individuel støtte, til hvordan støttesystemer kan organiseres, for at gøre almene skoler bedre i stand til at opfylde alle elevers krav på en uddannelse af høj kvalitet.

For at citere Ebersold et al.: »Indsatsen for inklusion i det almene skolesystem er hovedsageligt lavet til dem, der allerede »passer« ind i systemet, som det er« (2011, s. 10). Målgruppen for dette projekt – elever med handicap – kan kræve betydelig støtte for at kunne »passe« ind i de eksisterende systemer. Men som eksemplerne undersøgt i dette projekt viser, kan uddannelsessystemer og almene skoler »transformeres« til at opfylde denne gruppes behov for støtte – til gavn for alle elever.

For at organisere en effektiv støtte til alle elever, inklusive dem med handicap, har projektekspertter fremhævet behovet for en systemisk tilgang der fokuserer på at udvikle stærke forbindelser og gensidig støtte mellem alle niveauer i systemet.

I løbet af projektets aktiviteter, viste eksempler på foranstaltninger, der understregede støtte til læring – for alle – på skoler, der giver muligheder for alle elever til at deltage på lige fod, kan de handicappede »lære uden grænser« (Hart et al., 2004). Som en speciallærer i Slovenien forklarede: »Vi arbejder for hele livet – ikke for en lektion«.

8. REFERENCER

Ainscow, M., Muijs, D. og West, M., 2006. »Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances« [Samarbejde som en strategi til at forbedre skolerne i udfordrende omstændigheder] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. »Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration« *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, marts 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. og Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Indeks for inklusion. Udvikling af læring og deltagelse i skolerne]. Bristol: Center for Studier af inkluderende undervisning

Crawford, C. og Porter, G.L., 2004. *Støtte til lærere: Et fundament for at fremme inkluderende undervisning*. Toronto: L'Institut Roehar Institute

Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov, 2009. *Anvendelse af elevvurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø*. Odense, Danmark: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov, 2011. [Nøgleprincipper for udvikling af kvaliteten i den inkluderende undervisning – anbefalinger for praksis](#). Odense, Danmark: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov (Sidst set november 2014)

Ebersold, S., 2012. »Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques« *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, marts 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt, M.J. og Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Inkluderende undervisning for unge handicappede i Europa: Trends, problemer og udfordringer. En syntese af beviser fra ANEDs landerapporter og yderligere kilder]. Rapport for akademisk netværk af europæiske handicapeksperter. Udgivet af Human European Consultancy og Leeds Universitet

Europa-Kommissionen, 2010. [Meddelelse fra Kommissionen til Rådet, Europa-Parlamentet, Det Europæiske Økonomiske og Sociale Udvalg og Regionsudvalget. Den europæiske handicapstrategi 2010-2020: et nyt tilsagn om et Europa uden barrierer](#). /* COM/2010/0636 final */ (Sidst set november 2014)



- Europæiske Fællesskaber, 2000. » [Den Europæiske Unions charter om grundlæggende rettigheder](#)« (2000/C 364/01) *De Europæiske Fællesskabers Tidende*, C 364, den 18. december 2000 (Sidst set november 2014)
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. og Holland, A., 2006. » Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities« [Tværkulturelle perspektiver om klassificering af børn med handicap: Del I. Problemer i klassificeringen af børn med handicap] *Journal of Special Education*, maj 2006, 40 (1), 36–45
- De Forenede Nationer, 1989. *Børnekonventionen*. New York: De Forenede Nationer
- De Forenede Nationer, 2006. *Konvention om rettigheder for personer med handicap*. New York: De Forenede Nationer
- Frattura, E.M. og Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Førende indenfor social retfærdighed: Omdannelse af skoler for alle elever]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. og McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Læring uden grænser]. Maidenhead: Open University Press
- Kesälahti, E. og Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [At lære fra vores naboer: Begyndelsen af inkluderende undervisning]. Rapport udarbejdet som en del af En Skole for Alle – Udvikling af inkluderende undervisning, Projekt finansieret af EU (Kolartec ENPI CBC). Rovaniemi: Universitetet i Lapland
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Uddannelse og handicap / særlige behov. Politikker og praksis inden for uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse for studerende med særlige behov og særlige undervisningsmæssige behov i EU]. Rapport udarbejdet for Europa-Kommissionen. Bruxelles: Europa-Kommissionen
- Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Studerende med særlige behov, Indlæringsvanskeligheder og ulemper: Statistikker og indikatorer]. Paris: OECD
- Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inkluderende undervisning: En EFA-strategi for alle børn]. Washington, D.C.: Verdensbanken



Rådet for den Europæiske Union, 2009. »[Rådets konklusioner af 12. maj 2009 om en strategiramme for det europæiske samarbejde på uddannelsesområdet \(ET 2020\)](#)«
Den Europæiske Unions Tidende, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Sidst set november 2014)

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [International undersøgelse om pædagogisk ledelse. En undersøgelse om skoleledernes arbejde og efteruddannelse]. Helsinki: Det Finske Nationale Uddannelsesråd

DA

Sekretariat:

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

Bruxelles-kontor:

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

www.european-agency.org

