

# Organisering av tilretteleggelse av støtte til inkluderende opplæring

Sammendragsrapport



**EUROPEAN AGENCY**  
for Special Needs and Inclusive Education



# **ORGANISERING AV TILRETTELEGGELSE AV STØTTE TIL INKLUDERENDE OPPLÆRING**

**Sammendragsrapport**

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



European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA, tidligere kjent som European Agency for Development in Special Needs Education) er en uavhengig og selvstyrt organisasjon som støttes av sine medlemsland og EU-institusjonene (EU-kommisjonen og EU-parlamentet).



Denne publikasjonen er finansiert med støtte fra EU-kommisjonen. Denne publikasjonen reflekterer bare synspunktene til forfatteren, og kommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for bruk som kan gjøres av informasjonen som finnes der.

Alle synspunkter, uttrykt av enkeltpersoner i dette dokumentet, gjenspeiler ikke nødvendigvis den offisielle holdningen til EA, medlemslandene eller Kommisjonen. Kommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for måten informasjon i dette dokumentet kan bli brukt på.

Redaktører: Verity Donnelly og Mary Kyriazopoulou, ansatte i EA

Det er tillatt å bruke utdrag fra dokumentet hvis det gis en klar kildereferanse. Det skal henvises til rapporten på følgende måte: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Organisering av tilretteleggelse av støtte til inkluderende opplæring – Sammendragsrapport.* Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

For økt tilgjengelighet finnes denne rapporten på 22 språk og i elektronisk format som kan bearbeides. Disse er tilgjengelige på EAs nettsted: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

ISBN: 978-87-7110-555-1 (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](mailto:secretariat@european-agency.org)

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

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



## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1. SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
1.1. Hovedfunnene .....	5
<b>2. INKLUDERING SOM ET KVALITETSPROBLEM</b> .....	<b>7</b>
2.1. Terminologi og felles forståelse av inkludering .....	7
2.2. Lovgivning, politikk og retningslinjer .....	8
2.3. Overvåking og evaluering.....	9
<b>3. STYRKE KAPASITETEN TIL ORDINÆRE SKOLER</b> .....	<b>11</b>
3.1. Lederskap og håndtering av endring.....	11
3.2. Lærerutdanning og utvikling av ansatte.....	12
3.3. Utvikling av ressursentre.....	12
<b>4. ORGANISERING AV TILRETTELEGGELSE OG STØTTE I ORDINÆRE MILJØER</b> .....	<b>14</b>
4.1. Læremetoder .....	14
4.2. Læreplan.....	14
4.3. Vurdering.....	15
4.4. Organisering av støtte .....	16
<b>5. SAMARBEID OG SKAPING AV NETTVERK</b> .....	<b>17</b>
5.1. Støtte i lokalmiljøet .....	17
5.2. Foreldredeltakelse.....	17
<b>6. FINANSIERING OG RESSURSER</b> .....	<b>19</b>
<b>7. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER</b> .....	<b>21</b>
7.1. Konklusjoner .....	21
7.2. Anbefalinger .....	22
7.2.1. Barns rettigheter og deltakelse .....	22
7.2.2. Konseptuell klarhet og konsistens .....	23
7.2.3. Sammenhengende støtte.....	23
7.3. Konkluderende merknader .....	24
<b>8. REFERANSER</b> .....	<b>25</b>





## 1. SAMMENDRAG

Prosjektet Organisering av tilretteleggelse av støtte til inkluderende opplæring, ledet av European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA) fra 2011 til 2013, tok for seg følgende nøkkeltema: Hvordan er formidling i inkluderende miljøer i den obligatoriske skolen organisert for å kunne møte behovene til elever som har nedsatt funksjonsevne under FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (UNCRPD – De forente nasjoner, 2006)?

Denne rapporten omhandler de viktigste punktene som ble undersøkt i løpet av prosjektaktivitetene, og legger frem en rekke anbefalinger for organisering av tilretteleggelse av støtte og praksis for å forbedre støtte til alle elever i ordinære skoler, og særlig til dem med funksjonshemminger.

Prosjektet identifiserte en rekke prioriteringsområder i løpet av de første prosjektaktivitetene – gjennomgang av forskningslitteratur og innsamling av opplysninger fra landene. Dette omfatter følgende områder:

- **Inkludering som et kvalitetsproblem.** Tilstedeværelse og deltakelse av alle elever skolen/klasserommet forbedrer kvaliteten av opplæringserfaringen.
- **Styrking av kapasiteten til ordinære skoler for å møte ulike behov.** Et nøkkelelement er å utvikle tilrettelegging av ressurser for å støtte den ordinære skolesektoren.
- **Samarbeid og nettverk.** Samarbeid fremmer effektiviteten til pedagogisk støtte og støtte fra flere etater i den ordinære sektoren.
- **Finansiering og ressurser.** Støtten bør fordeles på en fleksibel måte for å møte samtlige elevers behov, inkludert elever med funksjonshemminger.

Følgende fem besøkssteder ble valgt ut for oppfølging: Essunga (Sverige), Wien (Østerrike), Flensburg (Tyskland), Ljubljana (Slovenia) og Valletta (Malta). Høsten 2013 ble det også holdt en rekke tematiske seminarer på disse stedene, hvor det ble gått i dybden på forholdene som fremkom under besøkene og som påvirker organiseringen av tilretteleggelse i inkluderende miljøer, ved å ta hensyn til de ulike landenes forhold.

### 1.1. Hovedfunnene

Prosjektbesøkene og seminarene resulterte i følgende punkter, vurdert som nødvendige for utvikling av inkluderende praksis og organisering av effektiv støtte for elever i ordinære miljøer:

- Konseptuell tydelighet angående inkluderende opplæring.



- Lovgivning, politikk og retningslinjer som godkjenner samspillet mellom UNCRPD og FN-konvensjonen om barnets rettigheter (UNCRC – De forente nasjoner, 1989) i å prioritere rettighetene til barn med funksjonshemninger, og sikre konsekvent politikk og praksis på alle nivåene i systemet.
- En systemoversikt som fokuserer på å utvikle den «inkluderende evnen» til utdanningssystemet som helhet og som oppfordrer til sterke bånd, samarbeid og støtte mellom og innenfor alle nivåer (dvs. mellom nasjonale og lokale politikere og utdannings- og skoleledere, lærere, andre fagpersoner, elever og familier).
- Inkluderende ansvarlighet som omfatter alle aktører, inkludert elever, og som informerer politiske beslutningstakere for å sikre full deltakelse og oppnåelse for alle elever, men spesielt for de mest sårbare som kan være undertrykte.
- Sterkt og samlet lederskap for å håndtere endring på en effektiv måte.
- Lærerutdanning og kontinuerlig faglig utvikling for inkludering for å sikre at lærerne utvikler positive holdninger og tar ansvar for alle elever.
- En klar rolle for spesialiserte omgivelser til å utvikle seg som ressursentre for å øke evnen til ordinære skoler og sikre støtte av kvalitet og godt kvalifisert faglig støtte for elever med funksjonshemninger.
- Skolens organisering, læremetoder, læreplan og vurdering skal støtte likeverdige læringsmuligheter for alle.
- Effektiv bruk av ressurser gjennom kollegialitet og samarbeid og utvikling av fleksibel sammenhengende støtte fremfor tildeling av midler til bestemte grupper.

Disse områdene er omtalt i forskningslitteraturen og i nyere EA-arbeid, som for eksempel *Nøkkelpinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring* (EA, 2011) samt i prosjektaktiviteter til organisering av tilretteleggelse.

Det finnes ytterligere informasjon i prosjektets produksjon (litteraturgjennomganger, rapporter fra prosjektbesøk, materiell fra tematiske seminarer), som du finner på [prosjektets nettsted](#).





## 2. INKLUDERING SOM ET KVALITETSPROBLEM

OoP-prosjektets konseptuelle rammeverk støtter behovet for å endre systemet fra en knapphetsmodell (behovsbasert modell) for funksjonshemming, som plasserer problemet hos selve eleven, til en modell som tar hensyn til rettighetene til elever i utdanning, og som sikrer at alle deltar aktivt i læringsprosessen. Dette understreker behovet for en overgang fra kompensierende tilnærminger og organisering av tilbudet i form av individuell støtte, til hvordan systemer av støtte kan organiseres for å gjøre vanlige skoler mer i stand til å møte kravene til alle elever for en god utdanning – å forebygge svikt istedenfor å sørge for å «rette opp».

Dette avsnittet omhandler inkludering som et kvalitetsproblem for å møte de forskjellige behovene til alle elever.

### 2.1. Terminologi og felles forståelse av inkludering

Bruken av uttrykkene «inkludering» og «inkluderende utdanning» og tilknyttede betydninger varierer fra land til land, og også fra region til region i ett og samme land.

Under de tematiske seminarene pekte ekspertene på behovet for en felles oppfatning av inkludering, som legger vekt på den menneskelige fremfor den tekniske siden om at inkluderende opplæring er bedre for alle elever med hensyn til forberedelse til livet. Lange tradisjoner må erstattes med en overgang fra skole som fokuserer på medisinske diagnoser til skoler hvor alle hører hjemme. Inkludering gjelder for ALLE elever.

Ved de inkluderende skolene som ble besøkt, var elever med behov for spesialundervisning og/eller funksjonshemminger ikke bare fysisk tilstede i klassen, de deltok og arbeidet sammen med medelevene i henhold til deres eget prestasjonsnivå. Som Crawford og Porter har påpekt, kan inkluderende opplæring defineres som opplæringsordninger der lærere [skoler] har støtte til opplæring og annen støtte for å:

- *ta imot og inkludere mangfoldet av elever med alle deres forskjeller i det vanlige klasserommet og i skolene i nærmiljøet sammen med medelever på samme alder,*
- *fremme deltakelse og i så stor grad som mulig utvikling av alle elevers personlige potensiale og*
- *oppfordre alle elever til å delta i sosiale viktige sammenhenger med forskjellige medelever og voksne (2004, s. 8).*

Denne definisjonen krever nytenkning og erkjennelse om at mangfold, og spesielt funksjonshemming, ikke er et problem eller en «forstyrrende» faktor.



Inkludering må begynne i tidlig alder – hvis barn vokser opp sammen, lærer de å akseptere forskjellene. Der barna sendes til separate, «spesielle» klasser i et forsøk på å ha ordinære, homogene skoler, kan en slik ordning bli stadig mer kompleks å håndtere – og påvirke kvaliteten på støtten til elevene.

I økonomiske nedgangstider vil fordelingen av ressurser for å ivareta hver elevs like rett til kvalitet i utdanning i ordinære omgivelser være avgjørende. **Inkludering er ikke et middel for å kutte finansieringen, men en måte å sikre høyere kvalitet og rettferdighet for alle elever på.**

## 2.2. Lovgivning, politikk og retningslinjer

Artikkel 26 i EUs charter om grunnleggende rettigheter (Det europeiske fellesskap, 2000) fastsetter en prinsipiell retningslinje for EUs rettslige og politiske tiltak for å støtte full inkludering av barn med funksjonshemninger. Dette avspeiles i EUs strategi for funksjonshemmede 2010–2020 (Europakommisjonen, 2010), som tydelig støtter inkludering av barn med funksjonshemninger i ordinær opplæring. Gjennom EUs program for opplæring og utdanning 2020 (Rådet for den europeiske union, 2009), er EU forpliktet til å støtte medlemslandenes innsats for å fjerne juridiske og organisasjonsmessige hindringer for personer med funksjonshemninger som skal inn i de generelle systemene for opplæring og livslange læring, og for å sikre dem inkluderende opplæring og tilpasset utdanning på alle utdannelsesnivåer.

Mer enn halvparten av landene som deltar i OoP-prosjekter har gjennomført betydelige endringer de siste årene. De fleste landene legger stadig mer vekt på den juridiske retten til alle elever til skolegang i ordinær skole, mens noen gir foreldre retten til å velge skoler for egne barn med spesialundervisning/funksjonshemninger. En annen, liten gruppe land viser til at det sørges for opplæring i «det mest passende miljøet», eller til at eleven får opplæring «i henhold til behov og evner». Det er imidlertid utbredt enighet om at retten til støttetjenester i et hvilket som helst juridisk rammeverk er en utfordring.

Under studiebesøkene og de tematiske seminarene fremhevet ekspertene behovet for å fokusere på kvaliteten av støtten fremfor kvantiteten. Landene tok følgende steg i positiv retning for å forenkle en slik tilnæringsmåte:

- Sørge for spesialistferdigheter og kunnskap samt gi støtte til ordinære skoler gjennom ressursentre (ofte tidligere spesialskoler) og ekspertisesentre.
- Erkjenne behovene for støtte hos mange elever i ordinær opplæring (uten å fokusere på vansker/behov for spesialundervisning) for tidlig intervensjon, og å fjerne midlertidige hindringer for læring. Dette bidrar til mer effektiv bruk av ressurser for å kunne gi vedvarende støtte til elever med mer komplekse støttebehov.



- Utdanne alle elever på ett sted – for å skape fleksible læringsmiljøer med kapasitet til å møte en rekke ulike støttebehov (og knytte seg til en rekke lokale tjenester).
- Utdanne lærere og skoleledere til å utvikle kompetanse for å kunne arbeide i inkluderende miljøer.
- Samarbeide med foreldre for å forsikre dem om kvaliteten på støtten i ordinære (i motsetning til spesialtilpassede) miljøer og fordelene ved ordinær opplæring.
- Sikre at støtten er løpende også ved overgangen fra skole til videre/høyere opplæring, utdanning og arbeidsforhold.

Det bør tas hensyn til både UNCRC (artiklene 23(3), 28 og 29(1a)) og UNCRPD (artikkel 24) for å sikre at både alder og grad av funksjonshemming inngår i lovgivning, politikk og retningslinjer, etter hvert som landene går fra å diskutere meningen med inkludering **til å fokusere på et helhetlig opplæringsystem som fører til et likere og mer rettferdig samfunn.**

### 2.3. Overvåking og evaluering

Generelt sett er det den nasjonale utdanningspolitikken som fastsetter målene for landets utdanningssystem, inkludert støtte for elever med funksjonshemninger. Regioner, kommuner og skoler er ansvarlige for å gjennomføre målsetningene og lage egne planer for aktiviteter som tar sikte på å oppnå de nasjonale målene. Kvalitetsindikatorer som brukes til overvåkingsformål kan komme fra undervisningsplaner og/eller forskningsbasert bevis på flere nivåer i utdanningssystemet. I noen land vurderer overvåkingssystemet (inspeksjon) innsatsen til utdanningsinstitusjonene gjør for å sikre at elevene deres oppnår prestasjonsmålene og utviklingsmålesettingene samt videre resultater, inkludert omfanget hvor støtten er «inkluderende».

I prosjektet tematiske seminarer pekte ekspertene på at visse ansvarlighetssystemer verdsetter forskjellige aspekter ved støtte til utdanning som ikke nødvendigvis er i samsvar med inkludering. For eksempel vil ikke fokusering på testing eller resultatorienterte tilnæringsmåter nødvendigvis støtte inkluderende praksis. Det er derfor behov for å utvikle effektive og inkluderende måter å overvåke og vurdere støtte på og sørge for enighet mellom politikere, inspektører, skoleledere osv. om definisjonen av suksess og hva kvalitet er (ved å ta hensyn til elevenes ambisjoner). Alle aktørgruppene må vurdere spørsmålene de vil stille ved overvåking og vurdering av kvaliteten på støtten, for å sikre at systemene belønner tidlig støtte og forebygging.



Landene engasjerer seg stadig mer i innhenting av data, og selv om denne type informasjon kan hjelpe ved planlegging og utvikling (spesielt for å sørge for rettferdighet og å stenge «hull» i måloppnåelse), skal det ikke bli den viktigste pådriveren.

Endelig må inspeksjon og gjennomgang fokusere på tidlig intervensjon – ikke på feil eller forseelser – og støtte skolene i å øke kapasiteten for å kunne møte samtlige elevers behov.



### 3. STYRKE KAPASITETEN TIL ORDINÆRE SKOLER

Dette avsnittet tar for seg effektive måter å styrke kapasiteten til den ordinære sektoren til å bli inkluderende og frigjøre potensialet til spesialistsektoren som en ressurs.

#### 3.1. Lederskap og håndtering av endring

Endring begynner med oss selv, i institusjonene våre. Som ansatte ved skolen i Essunga påpekte, «det eneste vi kan forandre, er måten vi arbeider på».

Utdanning er en av nøkkelfaktorene til suksess i en nasjonal økonomi, og kvaliteten på lederskap ser ut til å være en av hjørnesteinene. Taipale påpeker at: «... rektorers arbeid kommer til å bli enda mer utfordrende, noe som vil skape press for å utvikle et lederskapssystem og opplæring i lederskap som et hele» (2012, s. 42). Stedsbesøk og seminarer fremhevet spesielt behovet for støtte til «ensomme rektorer».

**Lederskap er en kritisk faktor for å sørge for kvalitetsstøtte til elevene.** Alle prosjektbesøkene viste viktigheten av lederskap for utvikling av en positiv skolekultur, respekt for elever og fleksible tilnæringsmåter til mangfold. Ved alle besøkene var laginnsats, fordelt eller «delt» lederskap og sterke forbindelser videre suksessfaktorer, sammen med tett samarbeid med foreldrene.

Vellykkede skoler har også ledere som støtter faglig utvikling, for eksempel gjennom bruk av forskningssammendrag for å utvikle måten å tenke på og praksis. Det er viktig at lærerne føler de får støtte. En lærer fra Østerrike sa: «Det er svært viktig at det er alltid er noen jeg kan stille spørsmål til. Da følger jeg meg trygg». Støtte til ansatte må skje gjennom et «team rundt læreren» for å utveksle kunnskap og bygge kompetanse og sørge for verktøy til forskjellige behov og situasjoner.

Effektiv støtte til alle elever krever klar fokus på læring, erkjennelse av alle fremganger (ikke bare akademisk suksess) og spesielt systemer som setter elevene i stand til å uttrykke sine synspunkter og påvirke beslutninger, både på skolen og med tanke på egen læring. Den kreative bruken av ressurser, som ved utvikling av nettverk, er ytterligere en egenskap ved inkluderende lederskap som ble bemerket i løpet av prosjektbesøkene.

Andre tilnæringsmåter til organisering/håndtering av tilretteleggelse omfatter: bruk av fleksible og forskjellige elevgrupperinger, utvidelse av skoledagen eller skoleperioden, noe som gir fleksibilitet med hensyn til hvor mye tid som brukes i det vanlige klasseromet og tilpasning av klasserommet.

Lederne må selv reflektere over sin egen tilnæringsmåte for å kunne stå til ansvar for foreldre, elever og lokalsamfunnet.



### 3.2. Lærerutdanning og utvikling av ansatte

Lærerutdanning spiller en nøkkelrolle for utvikling av holdninger, kunnskap og ferdigheter. **Lærere må kunne ta ansvar for alle elever – ikke delegere dette til assistenter eller andre ansatte.** De bør se på barna og begynne med de grunnleggende behovene de har felles, istedenfor å bare tenke på ekstra ressurser. Lærere bør ansettes med forståelse for at arbeidet dreier seg fullt og helt om elevene.

Lærerutdanningen og den vedvarende faglige utviklingen bør gjøres i samarbeid mellom skoler og eksterne institusjoner for å sikre skolens og de individuelle læreres utvikling. Lærerskolelærere og den mer utvidede arbeidsstyrken har også behov for opplæring og vedvarende støtte.

Det er behov for videre arbeid for å finne ut hvordan utdanning og opplæring kan utvikle tillit, øke evnen til å dekke forskjellige behov og utvikle kvaliteter som engasjement, tillit, aksept og respekt. Under prosjektseminarer spurte delegatene: Hvordan kan vi oppfordre allerede høyt kvalifiserte personer til å «lære» å reflektere og godta usikkerhet? De konkluderte med at det er behov for støtte både ovenfra og ned og nedenfra og opp, med hjelp fra «objektive outsiders» (for eksempel i praksisfellesskap).

Lærere må ha ferdigheter i å kunne vurdere og bruke verktøy, for eksempel til formativ vurdering og egenvurdering for læring. De må vite hva de vurderer og hvordan, og bli mer oppmerksomme på forskjellige behov og individualisering av læring – «undervisning av gjennomsnittet» egner seg ikke. Lærere må også ha ferdigheter i bruk av nye teknologier for å støtte inkludering og videre prestasjoner.

Samarbeid, faglige nettverk, og dialog mellom grupper av ansatte er avgjørende for å kunne utvikle individuell og felles evne.

Nye lærere trenger rollemodeller/mentorer, og det bør også være vedvarende støtte og løpende faglig utvikling for å engasjere alle skoleansatte i refleksjon og forbedring.

### 3.3. Utvikling av ressursentre

I mange av deltakerlandene har man gått mot å knytte tettere bånd mellom ordinære skoler og spesialskoler eller utvikling av spesialskoler til ressursentre.

Under de tematiske seminarene spurte ekspertene «hva vil ressursentrene gjøre som er annerledes»? Hvis denne type sentre skal gi institusjonell og individuell støtte, må man opprettholde spesialistkunnskapen og kunnskapen. Ansatte ved ressursentrene vil ha behov for et sterkt og permanent lederskap og støtte slik at de kan oppfylle sin rolle og ansvar. Det skal sørges for videre opplæring for å sikre at ressursentre og støttetjenester kan arbeide med både vanlige kolleger og med



elever. Mens økingen av kapasiteten i ordinære skoler vil kunne bli et hovedpunkt i deres nye rolle, må det slås fast at det vil alltid være behov for ekspertisen til og input fra fagpersonell for noen elever (spesielt for dem som for eksempel har persepsjonsvansker og sammensatte behov.)

Generelt sett ser det ut til at antall spesialskoler legges ned i de fleste landene, selv om noen få land har et økende antall elever på spesialskole (dette gjelder ofte spesielle grupper elever, som elever med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige behov og veldig sammensatte funksjonshemminger). Men det finnes mange eksempler på spesialskoler som blir del av «prosessen» for et lokalt inkluderingsområde, med fagpersonell som arbeider fleksibelt for å skape bedre muligheter i den ordinære sektoren.

Det må likevel understrekes at utviklingen av ressursentre av kvalitet og støttetjenester avhenger av vedvarende tilgang til egnet kvalifisert personell. Mens større samarbeid med frivillige organisasjoner og aktører i lokalsamfunnet spiller en viktig rolle for støtte til sammenhengende tjenester for elevene og deres familier, kan dette ikke være en erstatning for erfaring og ekspertise.



## 4. ORGANISERING AV TILRETTELEGGELSE OG STØTTE I ORDINÆRE MILJØER

Dette avsnittet omfatter «tilretteleggelse» når det gjelder læremetoder, læreplaner og vurderinger samt tilbud om støtte i ordinære miljøer.

### 4.1. Læremetoder

Læremetodene som benyttes for elever med funksjonshemninger i ordinær miljøer er de samme i de fleste medlemslandene. Disse metodene omfatter ekstra læretid, små grupper / individuell veiledning og opplæring i lærerteam eller samarbeidsorientert læring (koble en lærer med ordinære fag med en lærer som er spesialisert i spesialundervisning). I Essunga mente lærerne som ble intervjuet i løpet av prosjektet at denne tilnæringsmåten var uvurderlig som en del av den faglige utviklingen og erkjente at «to lærere i klasserommet får deg til å forbedre deg og tenke på hva du gjør». En viktig del av dette er at alle elever skal ha tilgang til lærere med ekspertise på fagområdet, og at faglærere støttes for å utvide tilnæringsmåtene som er nødvendige for å møte det økende mangfoldet av behov i klasserommet.

I Flensburg brukes også opplæring i lederteam og partnerklasser med godt resultat, med vekt på refleksjon, laginnsats og kommunikasjon. Ansattes team er klar over at de er ansvarlige for alle elevene i klassen.

Ved noen av skolene som ble besøkt i løpet av prosjektet ble strukturen brukt til å fremme tidsbruken og sørge for at alle elevene forstår hva som forventes av dem. Elevene får veiledning i studiemetoder, og de får støtte til å engasjere seg i mer aktiv læring. Disse tilnæringsmåtene, sammen med støtte fra medelever, har vist seg å være nyttig for samtlige elever.

For elever som trenger en høyere grad av støtte og differensierte ressurser og oppgaver, må man huske på at denne differensieringen ofte kan være lærerorientert fremfor elevstyrt, ved å forsøke å tilpasse elevene inn i et eksisterende system fremfor å bidra til endring av miljø og rutiner.

### 4.2. Læreplan

En justering som er gjennomført i flere land er å sørge for **fleksibilitet for å tilpasse læreplanen eller redusere kravene**. Opplysninger fra landene samt besøk og seminarer viser at fokus som først og fremst er rettet mot akademisk oppnåelse / nasjonale standarder kan utgjøre en hindring for inkludering. I landene hvor læreplanen er under revisjon, legges det vekt på tilgang til læreplanens rammeverk – men også en anerkjennelse om at det for noen elever, spesielt de som har intellektuelle funksjonshemninger, vil være nødvendig å tilpasse innhold eller til og





med bruke deler av læreplanen som kontekster for læring der kunnskapen vurderes som relevant/egnet.

I noen tilfeller kan tidspress på grunn av en omfattende læreplan skape ytterligere problemer for skolene, siden lærerne føler de må bruke «tradisjonelle» metoder for læring og vurdering, og disse er nødvendigvis ikke elevsentrete.

### **4.3. Vurdering**

Mens flere land går bort fra bruk av kategorier av behov knyttet til forskjellige funksjonshemninger, er denne praksisen fremdeles den mest utbredte. Florian et al. (2006) påpeker at mens klassifiseringssystemene kan variere mye mellom de forskjellige landene, understøttes de vanligvis av en medisinsk modell om funksjonshemming, og nylig rapporterte Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) at landets klassifikasjonssystemer understøttes av forskjellige forestillinger om forskjeller og normalitet. På den ene siden rettferdiggjør kategoriseringsprosessen tildelingen av ekstra ressurser og sørger for at det blir gjort rimelige justeringer; på den andre siden kan kategorisering føre til «sosial segregering og utvikling av en ødelagt identitet» (NESSE, 2012, s. 20).

I erkjennelsen av dette problemet, dukker det opp en rekke forslag til politikk. Noen land bruker OECD kryss-nasjonale kategorier – A: Funksjonshemninger, B: Vansker og C: Ulemper (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, 2005) – mens andre bruker Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse.

Andre land fokuserer på individuelle behov og sammenhengende støtte. I et forsøk på å redusere byråkratiet ved en lang vurdering av flere etater, har noen land tatt i bruk en integrert vurdering og planleggingsprosess som involverer alle etater i å utarbeide en koordinert støtteplan, spesielt for elever med mer sammensatte behov.

Vanligvis er det tverrfaglige fagpersoner/spesialistsentre som foretar vurderinger, og de samarbeider ofte med skolene (og foreldrene) i vurderingsprosessen. Disse sentrene/gruppene (som ofte arbeider på regionalt nivå), gir støtte i form av pedagogisk rådgivning og ressurser. I noen land fatter de også beslutninger om anbringelse.

Det er ofte skolene og foreldrene som ber om en vurdering, siden disse er stadig mer involvert i beslutningstakinger.

Et rammeverk for vurdering på skolenivå, som legger, grunnlaget for opplæring og læring og som også involverer elevene – som anbefalt av EAs arbeid med vurdering som fremmer inkludering (EA, 2009) – vil mer sannsynlig støtte inkluderende praksis. I Wien viste skolerapporten at vekten legges mer på hva elevene kan gjøre, å lytte til tilbakemeldinger fra elevene og komme med kommentarer til



arbeidet/prestasjonene, fremfor å sette karakterer. **Det er behov for å gi elevene tilgang til et fleksibelt rammeverk for vurdering med felles struktur og prinsipper, fremfor et detaljert og normativt rammeverk som antar at en størrelse passer alle.**

#### 4.4. Organisering av støtte

I de fleste land er det innført en type plan for individuell utdanning/støtte/læreplan, og selv om navnene som tildeles disse planene varierer, er funksjonen stort sett den samme. Landene kan referere til pedagogisk støtte, tilretteleggelse og oppmerksomhet i læremiljøet, og koordinering av alle tjenester som eleven involveres i. Slike planer anses som spesielt viktige under overgangen fra en opplæringsfase til en annen.

Mens skolene streber etter å forbedre grunnutdanningen de kan tilby, ansees et visst nivå av støtte som normen for alle elever til forskjellige tider i løpet av opplæringen, og det refereres stadig til «sammenhengende støtte» for å introdusere mer fleksibilitet for å møte elevenes behov.

Felles tilnæringsmåter viste seg å være effektive i skolene som ble besøkt, med lærere og fagpersoner fra en rekke disipliner som arbeider i fellesskap. For eksempel kan lærere i spesialundervisning, rådgivere, veiledere, helsepersonell og sosialarbeidere danne et «nettverk» for de elevene som trenger støtte. **Effektiv laginnsats øker sannsynligheten for at behovet for støtte blir identifisert – og tatt opp – så tidlig som mulig.**

Andre former for støtte til elever omfatter støtte til å kunne kommunisere (for eksempel tegnspråk, blindeskrift, symboler), ofte sammen med spesialiserte hjelpemidler og utstyr, og input fra spesialiserte og mobile lærere. Mange land bruker også undervisningsassistenter som lærestøtte. Besøket på Malta viste at fordeling av assistenter krever tett oppfølging for å unngå at elevene blir avhengige. Undervisningsassistenter betrakter rollen deres som del av et team som samarbeider for å støtte alle elevene i klasserommet, ikke bare elever med funksjonshemninger.

For elever med mer sammensatte behov er det nødvendig å vedlikeholde ekspertisen i gruppen av ansatte, for å sørge for at elevene har tilgang til egnede ressurser og spesialisert utstyr, samt læring av høy kvalitet som trekker på kunnskap og erfaring om spesielle støttebehov.



## 5. SAMARBEID OG SKAPING AV NETTVERK

Dette avsnittet omfatter samarbeidssystemer og skaping av nettverk som sørger for tverretattlig støtte til elever som en integrert del av opplæringen.

### 5.1. Støtte i lokalmiljøet

Besøkene under prosjektet «Organisering av tilretteleggelse» viste hvor viktig det er at skolene mottar støtte fra lokalpolitikere og opplæringsetater. Ved alle prosjektbesøkene viste nøkkelpersonell i lokalmiljøet et ekte engasjement for elevenes velvære. Noen av rollene til disse personene var å spørre om hvordan ting hadde vært gjort tidligere og å la skolelederne ta egne beslutninger, selv om dette innebar en risiko. Gode forhold mellom de forskjellige aktørene i lokalsamfunnet har resultert i sterke støttenettverk for skolen, og det har vært nøkkelen til endring.

Tverretattlige tjenester i lokalsamfunnet må fungere tett med skolene – og med foreldre – slik at støtten er konsistent i de ulike miljøene. Personell som kjenner barnet og familien kan gi støtte ved opplæring og i lokalmiljøet. For å gå bort fra en «medisinsk» modell med separate helsetjenester, kunne disse bli plassert på skoler eller sentre i lokalsamfunnet, både for å forenkle tilgangen og for å forbedre kommunikasjonen blant fagpersoner fra forskjellige disipliner. Uansett modell må barnet være «i smørøyet» av koordinerte tjenester som skal støtte både skoler og familier. Dette gjenspeilte seg i følgende uttalelse fra en kommuneinspektør under besøket i Flensburg:

*... et barn med funksjonshemninger blir midtpunktet for organiseringen av støtte, og tjenestene er satellittene som roterer rundt eleven. Alle aktørene i lokalsamfunnet samarbeider kontinuerlig og har regelmessige møter for å kunne yte best mulig støtte til barn med funksjonshemninger.*

Under seminarene påpekte deltakere at koordinering mellom etater og andre – for eksempel frivillige grupper – er en nøkkelfaktor og kan bidra med støtte til skoler/lærere for å hjelpe til med barnas helhetlige utvikling. Tjenestene bør omfatte endringer av miljøet, ikke bare av individet.

Når etatene er samlet, er det nødvendig med en konsolideringsperiode for å fastsette felles rammeverk (f.eks. felles vurdering, felles finansieringsprioriteter, felles faglig utvikling) samt felles evaluering. **Kultur, faglig oppbygging og forventninger må fordeles mellom etater og pedagogiske tilnæringsmåter for å bruke ressursene på best mulig måte.**

### 5.2. Foreldredeltakelse

**Foreldrenes deltakelse i barnas læring er en nøkkelfaktor i utviklingen av et tillitsfullt forhold mellom skoler og familier.** Under prosjektbesøkene kom det



tydelig frem at samarbeid med foreldre er et nøkkelaspekt for støtte for elevene, siden foreldre er de viktigste støttespillerne for barna.

Foreldre som ble intervjuet i løpet av prosjektbesøkene fremhevet at de liker å kunne delta i utviklingen av skolen, å bli informert om barnets fremskritt, og å bli involvert i læreprosessen. De setter pris på at lærerne fokuserer på det elevene kan gjøre, fremfor å se på utfordringer.

I løpet av seminarene pekte deltakerne på at foreldre hadde rett til å være i stand til å ta et informert valg, men at de trenger ærlig veiledning – ikke motstridende faglige råd. Familiene bør ta del i alle vurderingene og ha mulighet til å følge med i barnas fremskritt. Foreldrene er barnas beste advokater, men de kan også påvirke politikken og anbringelsen av egne barn.

Selv om resultatpresset øker på skolene i hele Europa, foreligger det bevis på at inkludering ikke fører til dårligere resultater, og fordelene ved inkludering må fremheves.



## 6. FINANSIERING OG RESSURSER

Dette avsnittet omhandler effektiv bruk av ressurser til identifisering av behov og målrettet støtte.

Ifølge Booth og Ainscow, må ressurser ses på i et bredere perspektiv enn penger, utstyr eller ansatte. Med en bredere forståelse kan skolemiljøet lære å identifisere de tilgjengelige ressursene på en hvilken som helst skole, men som enda ikke tatt i bruk. Booth og Ainscow sier at slike ressurser er å finne «i ethvert aspekt i en skole, hos studenter, foreldre/foresatte; i endringer i kultur, politikk og praksis» (2002, s. 5). Som Kesälähti and Väyrynen påpeker:

*I inkluderende skoler bør vi forsøke å identifisere ressurser hos elevene ved å stole på evnen deres til å styre egen læring og evnen deres til å støtte hverandre. Det samme gjelder for skolens ansatte. De kan ha ideer, ferdigheter, initiativer eller kunnskap om hva som skaper hindringer for læring og deltakelse (2013, s. 81).*

De fleste land mottar finansiering til opplæring av elever med funksjonshemninger fra den sentrale regjeringen. I noen land er finansieringen delegert til lokale myndigheter eller kommuner. I andre land er det en blanding av sentral og lokal finansiering. Med hensyn til spesialundervisning, sørger de fleste land for sentral finansiering til ekstra ansatte, spesialutstyr og transport.

For elever med funksjonshemninger er finansieringen vanligvis knyttet til vurderingen av elevene. I de fleste land skriver et spesialistteam, en tverretattlig gruppe eller et ressurscenter en uttalelse eller formell beslutning for å sikre ekstra finansiering.

Etter vurderingen bevilger de fleste land ekstra timer til «elever med spesialundervisning» eller tid til undervisningsassistenter.

I noen land er et visst antall ekstra støttetimer allerede inkludert i vanlig timeplan. Pedagogisk vurdering og støtte bevilges som del av den vanlige systemet. I mange land gir kommunene ekstra finansiering til hjelpemidler, utstyr eller flere ansatte (undervisningsassistenter). For å støtte inkludering reduserer et lite antall land elevantallet i klasser hvor det er elever med funksjonshemninger.

Noen land bruker et ryggsekk eller «elevveske»-system gjennom kommunene. I dette systemet følger finansieringen eleven. Men denne type «elevbundet» system gir kun ekstra ressurser til de elever som er identifisert å ha vansker og som oppfyller kravene til spesialundervisning mens andre som har behov for det ikke får tilgang til støtte.

En nylig studie i Østerrike viser at input-orientert støtte – til en flat sats til skoler basert på antall elever som har behov for spesialundervisning – ikke er nok, siden



behovene varierer blant elevene og over tid. En modell for utgangsdata er også problematisk, siden ressursene trekkes tilbake hvis et program er vellykket. **Det er nødvendig å gå fra et system som belønner mangel på suksess til en modell med tidlig støtte og forebygging.**

En videre betraktning er at **støtte som gis til individuelle elever ikke nødvendigvis forbedrer skolesystemets kapasitet.** Hvis skolene fokuserer på kvantiteten av fremfor kvaliteten på ressursene, vil de sannsynligvis ikke gjennomføre de nødvendige endringene av måten ordinære systemer og skoleansatte reagerer på elevene (Frattura og Capper, 2007).

Fremfor å kjempe med begrensede og tilgjengelige «ekstra» ressurser, burde skolene utvikle kostnadseffektive støttenettverk og faglig utvikling som involverer samarbeid mellom lokale aktører og lokale skoler/støttesentre (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Eksempler på denne type praksis ble observert i løpet av prosjektbesøkene, som følgende utsagn viser:

«Det er mulig å endre skolen med de tilgjengelige ressursene» (Ansvarlig for utdanning og sosiale tjenester, Essunga).

«... det var ikke det å skaffe flere ressurser til skolen som var problemet, men å bruke de ressursene vi allerede hadde på en annen måte» (Rektor, Flensburg).



## 7. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

### 7.1. Konklusjoner

Prinsippene i rammeverket til prosjektet Organisering av tilretteleggelse (OoP) erkjenner at for å gå mot en rettighetsbasert tilnærming til elever med funksjonshemming, må landene gå bort fra å fordele støtten individuelt (ofte basert på medisinsk diagnose) og heller analysere hvordan systemene er organisert for å støtte ordinære skoler i å møte behovene – og oppfylle rettighetene – til alle elever. Inkluderingsprosessen bør derfor fokusere på å forbedre evnen til ordinære skoler i å imøtekomme mangfoldet blant elever fremfor å fordele ekstra ressurser for å møte behovene til utvalgte grupper.

For å understøtte en endring i systemet, må det bygges en delt forståelse for inkludering og tilknyttede behov for visjon og verdier blant aktører på alle nivå, som har et felles synspunkt og felles metoder for evaluering som støtter inkluderende praksis.

Prosjektdeltakerne fremhevet behovet for å utvikle en lovgivning som erkjenner alle barns rettigheter – inkludert barn med funksjonshemninger – for tidlig støtte, kvalitet i utdanning (uten diskriminering) og full deltakelse i pedagogiske aktiviteter. Mens det er viktig å finne balansen for rettighetene til alle aktører, må elevene alltid være midtpunktet. Det bør vises til både UNCRC og UNCRPD ved utvikling av nasjonal lovgivning og utdanningspolitikk, og tas hensyn til korrespondansen mellom disse.

Det må utvikles nettverk som støtter skoleledere som endringsaktører, og som sørger for at de har en felles tilnæringsmåte, utvikler god moral og en kultur som respekterer alle ansatte og elever. De bør arbeide med lokale ledere og kommuneansatte for å analysere skoleforholdene og planen fremover, for å utvikle «strategiske evner», inkludert klar fokus på læring, sterke forhold, åpen kommunikasjon, kollegialitet, reflekterende praksis og en kreativ tilnæringsmåte til problemløsning.

Som Peters skriver, individualisert opplæring er «en universell rett, ikke et behov for spesialundervisning» (2004, s. 42). Alle elever har krav på en relevant og engasjerende læreplan (inkludert aktiviteter utenom skolen), som egner seg til vurderingsformål, «likeverdige» læringsmuligheter og pedagogikk som erkjenner og imøtegår forskjellige evner «på forhånd» (universal utforming). På denne måten bør kvalitet i utdanningen utformes til å passe til elevene fremfor å passe inn i skoleadministrasjonens strukturer.

Det er også behov for å ta opp følgende, som kan skape hindringer for økt rettferdighet: for lite tenking, ingen respekt for forskjeller, rasjonalisering av dårlig



oppførsel (skylde på andre), opprettholde mislykket praksis og godta negative holdninger i hele skolemiljøet. Her spiller lærerutdanningen og kontinuerlig faglig utvikling en avgjørende rolle.

For å kunne organisere effektiv støtte til alle elever, spesielt til elever med funksjonshemninger, har prosjektsperter også pekt på behovet for et systemisk synspunkt som fokuserer på utvikle kapasiteten på alle nivåer i systemet. Det er nødvendig med sterke bånd mellom alle nivåene i systemet (f.eks. nasjonale og lokale politikere, og utdanningsledere, skoleledere, lærere, andre fagpersoner, elever og familiene deres) for å sørge for en sammenhengende tilnæringsmåte.

Ekspertene fremhevet også behovet for å avklare den nye rollen til spesialskoler og støttepersonell (f.eks. undervisningsassistenter) som ressurser for å forbedre støtten for alle elevene i ordinære skoler. De påpekte behovet for å beholde spesialistpersonell, og å bruke dem kreativt til å støtte skolens praksis som et hele samt individuelle elever og på denne måten utvikle fleksibel støtte i ordinær skole som en «norm». Det skal understrekes at det vil være perioder da det vil være behov for «ekstra» for alle elever, og det vil fortsatt være behov for spesialpersonell, spesielt for elever med sjeldne funksjonshemninger.

Til slutt, når det gjelder problemer med finansiering og ressurser bør skolene fremfor å kjempe med begrensede og tilgjengelige «ekstra» ressurser, utvikle kostnadseffektive støttenettverk og faglig utvikling som involverer samarbeid mellom lokale aktører og lokale skoler/støttesentre (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

## **7.2. Anbefalinger**


Følgende anbefalinger er basert på prosjektets viktigste resultater og er ment for beslutningstakere. Formålet er å forbedre støttesystemene for elever med funksjonshemninger i ordinære skoler.

### **7.2.1. Barns rettigheter og deltakelse**

Beslutningstakere bør:

- Gå gjennom nasjonal lovgivning og utdanningspolitikk for å sikre at de er i overensstemmelse med og aktivt støtter prinsippene til både UNCRC og UNCRPD og fastsetter rettigheten til alle elever om full deltakelse i skole med egen lokal elevgruppe. Dette vil spesielt omfatte:
  - rettighet til opplæring og inkludering,
  - ikke-diskriminering på bakgrunn av funksjonshemninger,
  - barns rett til å uttale seg og



- 
- 
- tilgang til støtte.

### **7.2.2. Konseptuell klarhet og konsistens**

Beslutningstakere bør:

- Klargjøre begrepet inkludering på tvers av og mellom nivåene i systemet, som en agenda som øker kvaliteten og likheten mellom alle elever, ved å ta opp de sårbare gruppenes underdytninger, inkludert barn med funksjonshemninger. Alle beslutningstakere må ta ansvar for **alle** elever.
- Vurdere sammenhengen mellom systemnivå (dvs. mellom nasjonale/lokale politikere, lokale utdannings-/skoleledere, lærere, andre fagpersoner, elever og deres familier) og forbedre dem gjennom samarbeid og sammenhengende partnerskap mellom departementer og lokale tjenester. Slike tiltak bør utvide perspektiver, øke gjensidig forståelse og bygge den «inkluderende evnen» av utdanningssystemet som helhet.
- Gi skolene incentiver til å kunne omfatte alle elevene fra lokalsamfunnet og sikre at metoder for vurdering, inspeksjoner og andre ansvarlige tiltak støtter inkluderende praksis og bidrar til ytterligere forbedring av tilbudet for alle elever.

### **7.2.3. Sammenhengende støtte**

Beslutningstakere bør:

- Utvikle en «sammenhengende støtte» for lærere, støttepersonell, og spesielt for skoleledere, gjennom bruk av forskning, nettverk og lenker til universiteter og institusjoner for lærerutdanning, for å kunne bidra til utviklingsmuligheter for alle grupper av elever med livslang læring.
- Utvikle spesialskolere til en ressurs for å øke evnen til ordinære skoler og forbedre støtten til elever. Det er behov for å opprettholde og videreutvikle den spesielle kunnskapen og evnen til personellet ved ressursentre slik at de blir i stand til å støtte skoleansatte (f.eks. gjennom rådgivning og samarbeid) samt sørge for et spesialisert nettverk som vil forbedre støtten til elever, som f.eks. de med sjeldne funksjonshemninger.
- Utvikle en mer tilgjengelig læreplan og vurderingsrammer og sørge for høyere fleksibilitet i pedagogikk, skolens organisering og ressursfordeling, slik at skolene kan virke som innovative pådrivere til å utvikle sammenhengende støtte for lærere, istedenfor å plassere dem i et allerede eksisterende system.



### 7.3. Konkluderende merknader

Prosjektet Organisering av tilretteleggelse støtter behovet for en endring i systemet for å gå fra en knappshetsmodell (behovsbasert modell) for funksjonshemming, som plasserer problemet hos selve eleven, til en modell som tar hensyn til rettighetene til elever i utdanning, og som sikrer at alle deltar aktivt i læringsprosessen. Dette understreker behovet for en overgang fra organisering av tilbudet i form av individuell støtte, til hvordan systemer av støtte kan organiseres for å gjøre vanlige skoler mer i stand til å møte kravene til alle elever for en god utdanning.

For å sitere Ebersold et al.: «Forsøk på inkludering i ordinære skoler er hovedsakelig laget for dem som allerede «passer inn i» systemet som det er» (2011, s. 10). Målgruppen for dette prosjektet – elever med funksjonshemninger – kan ha bruk for betydelig støtte for å «passe inn i» eksisterende systemer. Men som eksemplene i dette prosjektet viser, kan utdanningssystemer og ordinære skoler «endres» for å møte støttebehovene til denne gruppen – og være til nytte for alle elever.

For å kunne organisere effektiv støtte til alle elever, inkludert elever med funksjonshemninger, har prosjekteksperter også pekt på behovet for et sammenhengende, systemisk synspunkt som fokuserer på sterke bånd og gjensidig støtte på alle nivåer i systemet.

I løpet av prosjektaktivitetene understreket eksemplene støtte til læring – for alle – og viste at i de skolene som gir muligheten for alle elever til å delta på likt grunnlagt, kan elever med funksjonshemninger «lære uten grenser» (Hart et al., 2004). Som en spesialpedagog i Slovenia forklarte: «Vi arbeider for livet – ikke for én skoletime».

## 8. REFERANSER

- Ainscow, M., Muijs, D. og West, M., 2006. 'Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances' [Samarbeid som en strategi for forbedring av skoler under utfordrende omstendigheter] *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, Mars 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. og Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Innholdsfortegnelse for inkludering. Utvikling av læring og deltagelse i skoler]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Crawford, C. og Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Støtte til lærere: Et grunnlag for avansert inkluderende opplæring]. Toronto: L'Institut Roehrer Institute
- De forente nasjoner, 1989. *Konvensjonen om barnets rettigheter*. New York: De forente nasjoner
- De forente nasjoner, 2006. *Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. New York: De forente nasjoner
- Det europeiske fellesskap, 2000. '[Charter of Fundamental Rights of the European Union](#)' (2000/C 364/01) [Den europeiske unions charter om grunnleggende rettigheter] *Official Journal of the European Communities*, C 364, 18 December 2000 (sist nedlastet 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, Mars 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 opplæring for unge mennesker med funksjonshemninger i Europa: Trender, problemer og utfordringer. En sammenstilling av bevis fra rapportene fra ANED-landene og ytterligere kilder]. Rapport for akademisk nettverk av europeiske spesialister på funksjonshemninger. Utgitt av Human European Consultancy og universitetet i Leeds
- Europakommisjonen, 2010. [COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe](#). /\* COM/2010/0636



final \*/ [Kommunikasjon fra kommisjonen til Europaparlamentet, Rådet, den europeiske økonomi- og sosialkomiteen og regionkomiteen. Europeisk strategi for funksjonshemninger 2010–2020: En fornyet forpliktelse for et grenseløst Europa]. (sist nedlastet november 2014)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Gjennomføring av vurdering som fremmer inkludering*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. [Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring – Anbefalt praksis](#). Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education (sist nedlastet 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' [Tverrkulturelle perspektiver om klassifisering av barn med funksjonshemninger: Del I. Problemer med klassifisering av barn med funksjonshemninger] *Journal of Special Education*, May 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. og Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Veien mot sosial rettferdighet: Endring av skoler for alle elever]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. og McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Grenseløs læring]. Maidenhead: Open University Press

Kesälahti, E. og Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Lærdommer fra våre naboer: Inkluderende opplæring i fremstillingen]. Rapport utarbeidet som del av prosjektet «En skole for alle – utvikling av inkluderende opplæring» finansiert av EU (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Universitetet i Lappland

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* [Behov innen opplæring og funksjonshemninger/spesielle behov. Politikk og retningslinjer samt praksis innen utdanning, opplæring og sysselsetting for studenter med funksjonshemninger og spesielle behov i EU]. Rapport forberedt for EU-kommisjonen. Brussel: Europakommisjonen

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*.



[Studenter med funksjonshemninger, lærevansker og problemer: Statistikk og indikatorer]. Paris: OECD

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inkluderende opplæring: En EFA-strategi for alle barn]. Washington, D.C., USA: Verdensbanken

Rådet for den europeiske union, 2009. '[Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training \(ET 2020\)](#)' [Rådets konklusjoner fra 12. mai, 2009, om et strategisk nettverk for europeisk samarbeid innen opplæring og utdanning (ET 2020)] *Official Journal of the European Union*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (sist nedlastet november 2014)

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Internasjonal oversikt om lederskap innen utdanning. En oversikt over skoleleders arbeid og videreutdanning]. Helsinki: Finnish National Board of Education



# NO

Sekretariat:

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

Brussels Office:

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

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

