

Organisation av stödåtgärder som främjar inkluderande undervisning

Sammanfattande rapport



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANISATION AV STÖDÅTGÄRDER SOM FRÄMJAR INKLUDERANDE UNDERVISNING

Sammanfattande rapport



European Agency for Special Needs and Inclusive Education (tidigare kallad European Agency for Development in Special Needs Education; härefter kallad byrån) är en oberoende och självstyrande organisation med stöd från byråns medlemsländer och EU-institutionerna (kommissionen och parlamentet).



Denna publikation har framställts med stöd från Europeiska kommissionen. I publikationen uttrycks endast författarnas åsikter, och kommissionen kan inte hållas ansvarig för hur innehållet i den kan komma att användas.

De ståndpunkter som uttrycks av enskilda personer i denna rapport överensstämmer inte nödvändigtvis med byråns, dess medlemsländers eller kommissionens officiella ståndpunkter. Kommissionen kan inte hållas ansvarig för hur innehållet i detta dokument kan komma att användas.

Redaktörer: Verity Donnelly och Mary Kyriazopoulou, anställda vid byrån

Utdrag ur rapporten är tillåtna under förutsättning att källan tydligt anges. Hänvisning till denna rapport bör göras enligt följande: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Organisation av stödåtgärder som främjar inkluderande undervisning – Sammanfattande rapport*. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

Vi vill göra denna rapport tillgänglig för så många som möjligt. Rapporten finns därför tillgänglig på 22 språk och i helt redigerbara elektroniska format på vår webbplats: www.european-agency.org.

ISBN: 978-87-7110-560-5 (elektronisk version)

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

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

Brysselkontoret
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Bryssel, Belgien
Tfn: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INNEHÅLL

1. SAMMANFATTNING OCH KOMMENTARER	5
1.1. Huvudsakliga resultat	5
2. INKLUDERING SOM KVALITETSFRÅGA.....	7
2.1. Begrepp och en gemensam definition av inkludering.....	7
2.2. Lagstiftning och politik.....	8
2.3. Uppföljning och utvärdering.....	9
3. STÄRKT KAPACITET I DE VANLIGA SKOLORNA.....	11
3.1. Ledarskap och förändringshantering	11
3.2. Lärarutbildning och kompetensutveckling.....	12
3.3. Utveckling av resurscenter.....	12
4. ORGANISATION AV STÖDÅTGÄRDER I DEN VANLIGA SKOLAN	14
4.1. Undervisningsmetoder	14
4.2. Läroplaner.....	14
4.3. Bedömning.....	15
4.4. Hur stödet organiseras	16
5. SAMARBETE OCH NÄTVERKSARBETE	17
5.1. Stöd på lokal nivå	17
5.2. Samarbete med föräldrarna.....	18
6. FINANSIERING OCH FÖRDELNING	19
7. SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER	21
7.1. Slutsatser	21
7.2. Rekommendationer.....	22
7.2.1. Barns rättigheter och delaktighet.....	22
7.2.2. Begreppsmässig klarhet och samstämmighet.....	23
7.2.3. Kontinuitet i stödåtgärderna.....	23
7.3. Avslutande kommentarer	24
8. REFERENSER	25



1. SAMMANFATTNING OCH KOMMENTARER

I projektet Organisation av stödåtgärder som främjar inkluderande undervisning (organisationsprojektet), som genomfördes av European Agency for Special Needs and Inclusive Education (nedan kallad byrån) mellan åren 2011 och 2013, undersöktes följande nyckelfråga: Hur är systemen för stödåtgärder organiserade för att möta behoven hos elever som anses ha en funktionsnedsättning enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Förenta nationerna, 2006) så att dessa elever får undervisning i en inkluderande miljö inom den obligatoriska skolan?

I denna rapport sammanfattas de nyckelfrågor som undersöktes i projektet, och här presenteras även ett antal rekommendationer för hur stödåtgärder bör organiseras för att förbättra stödet för alla elever i den vanliga skolan och i synnerhet för de elever som har en funktionsnedsättning.


I projektet undersöktes följande punkter som lyftes fram som särskilt viktiga i projektets inledande skede då man gick igenom forskningslitteratur och samlade in uppgifter från de olika länderna:

- **Inkludering som kvalitetsfråga.** Om alla elever är närvarande och deltar i skol- och klassrumsarbetet blir kvaliteten på lärandet högre.
- **Förstärkning av de vanliga skolornas möjligheter att uppfylla varierande behov.** Ett viktigt inslag här är att utveckla specialpedagogernas roll så att de kan bli en stödresurs för vanliga skolor.
- **Samarbete och nätverksarbete.** Om alla aktörer som tillhandahåller undervisningsstöd i vanliga skolor samarbetar får man ut mer av det stöd som finns att tillgå.
- **Finansiering och fördelning.** Stödfördelningen bör vara flexibel så att man kan möta behoven hos alla elever, inklusive de med funktionsnedsättning.

Fem platser valdes ut för uppföljningsbesök: Essunga (Sverige), Wien (Österrike), Flensburg (Tyskland), Ljubljana (Slovenien) och Valletta (Malta). Under hösten 2013 stod dessa platser även värd för en serie temaseminarier där man mer i detalj och utifrån de olika ländernas skilda förutsättningar undersökte de faktorer som framkom under besöken och som påverkar organisationen av stödåtgärder i inkluderande miljöer.

1.1. Huvudsakliga resultat

På grundval av besöken och seminarierna identifierades följande faktorer som nödvändiga för att kunna ta fram inkluderande arbetsmetoder och skapa en organisation som ger verkningsfullt stöd till elever i den vanliga skolan:

- 
-
- Begreppsmässig klarhet inom området inkluderande undervisning.
 - Lagstiftning och politik som tar hänsyn till sambanden mellan FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och FN:s konvention om barnets rättigheter (barnkonventionen, Förenta nationerna, 1989) när det gäller att prioritera de rättigheter som barn med funktionsnedsättning har och säkerställa en enhetlig politik och enhetliga arbetsmetoder på alla nivåer i systemet.
 - Ett systematiskt synsätt där fokus ligger på att utveckla de inkluderingsmöjligheter som finns i utbildningssystemet som helhet, liksom på att främja starka band, samarbete och samordning inom och mellan alla nivåer (det vill säga mellan nationella och lokala beslutsfattare, utbildnings- och skolledare, lärare, andra yrkesgrupper, elever och familjer).
 - Inkluderande ansvarssystem som inbegriper alla intressenter, även eleverna, och som ligger till grund för policybeslut som ska säkerställa att alla elever är fullt delaktiga och uppnår godkända resultat, med särskilt fokus på de elever som riskerar att falla igenom.
 - Ett starkt, delat ledarskap som kan hantera förändringar på ett effektivt sätt.
 - Lärarutbildning och löpande fortbildning om inkludering för att säkerställa att lärarna utvecklar en positiv inställning och tar ansvar för alla elever.
 - Tydliga roller för specialister så att de kan utvecklas till resurscenter som kan hjälpa de vanliga skolorna, säkerställa kvaliteten på stödåtgärderna och ge kvalificerat professionellt stöd till de elever som har en funktionsnedsättning.
 - Skolororganisation, undervisningsmetoder, läroplaner och bedömningsystem som ger alla lika möjligheter till utbildning.
 - Ett effektivt utnyttjande av resurser genom kollegialitet och samarbete för att skapa ett flexibelt, kontinuerligt stöd i stället för att avsätta medel till specifika grupper.

Det råder i stort sett konsensus om ovanstående faktorer inom forskningslitteraturen och i byråns senaste studier, till exempel *Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer* (European Agency, 2011), liksom i detta projekt om organisation av stödåtgärder.

Utförligare informations finns i projektmaterialet (litteraturöversikt, rapporter från fältbesöken och material från temaseminarier) som finns på [projektets webbsida](#).



2. INKLUDERING SOM KVALITETSFRÅGA

Enligt projektets begreppsram behövs en systemförändring för att få till stånd en övergång från en modell där funktionsnedsättning ses som en brist och ett problem hos eleven (behovsbaserad modell) till en modell där fokus ligger på elevernas utbildningsrättigheter och på att alla aktivt deltar i läroprocessen. I stället för ett ersättnings- och stödåtgärdssystem som utgår från individuella stöd behövs alltså ett system som gör att vanliga skolor bättre kan uppfylla alla elevers rätt till en kvalitetssäkrad utbildning och förebygga misslyckanden i stället för att åtgärda dem i efterhand.

I detta avsnitt kommer inkludering som en kvalitetsfråga som handlar om alla elevers mångskiftande behov att undersökas.

2.1. Begrepp och en gemensam definition av inkludering

Det sätt på vilket begreppen inkludering och inkluderande undervisning används och tolkas varierar kraftigt mellan olika länder och även mellan olika geografiska delar i ett och samma land.

På temaseminarier framhöll experter behovet av en gemensam uppfattning om vad inkludering innebär, i vilken betoningen ligger på den mänskliga, snarare än den tekniska, sidan, liksom på idén att inkluderande undervisning är bättre för alla elever när det gäller att förbereda dem för vuxenlivet. Ingrodda traditioner måste övervinnas genom att fokus flyttas från ett medicinskt angreppssätt till en skola där alla kan känna sig hemma. Inkludering handlar om ALLA elever.

I de inkluderande skolor som besöktes var elever med behov av särskilt stöd och/eller funktionsnedsättning inte bara fysiskt närvarande i klassrummen. De deltog och arbetade också tillsammans med sina klasskamrater, var och en efter sina egna förutsättningar. Som Crawford och Porter har framhållit kan inkluderande undervisning definieras som undervisningsarrangemang där lärare [skolor] får utbildning och annan hjälp för att kunna

- *ta emot och inkludera alla elever, alla med sina egna mångskiftande och särskilda behov, i det vanliga klassrummet, i den lokala skolan tillsammans med andra elever i samma åldersgrupp,*
- *åstadkomma delaktighet och se till att alla elever utvecklar sin mänskliga potential så långt det är möjligt, och*
- *åstadkomma delaktighet för alla elever i socialt berikande relationer med klasskamrater och vuxna med olika egenskaper (2004, s. 8).*

För en sådan definition behövs ett nytt tänkesätt där mångfald, och i synnerhet funktionsnedsättning, inte ses som ett problem eller en "störande" faktor.



Man måste börja med inkludering från tidig ålder: Om barnen växer upp tillsammans lär de sig att acceptera varandras skillnader. Om barn sätts i särskilda "specialklasser" för att de vanliga klasserna ska förbli homogena kan stödåtgärderna bli allt svårare att hantera, vilket kan påverka kvaliteten på det stöd som eleverna får.

I dessa tider av ekonomisk kris är det även av största vikt att man tilldelar resurser som säkerställer att alla elever har samma rätt till kvalitetssäkrad utbildning i den vanliga skolan. **Inkludering är inte ett sätt att spara pengar. Det är ett sätt att åstadkomma högre kvalitet och större rättvisa för alla elever.**

2.2. Lagstiftning och politik

På EU-nivå fastställer artikel 26 i Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna (Europeiska gemenskaperna, 2000) riktlinjer för hur lagstiftning och politik bör utformas för att barn med funktionsnedsättning ska inkluderas fullt ut. Samma synsätt återfinns i EU:s handikappstrategi 2010–2020 (Europeiska kommissionen, 2010), i vilken det klart förespråkas att barn med funktionsnedsättning ska inkluderas i den ordinarie utbildningen. I strategin åläggs även EU att genom programmet Utbildning 2020 (Europeiska unionens råd, 2009) stödja medlemsstaternas försök att undanröja hinder i lagstiftning och administration som utestänger personer med funktionsnedsättning från den vanliga skolan och de vanliga systemen för livslångt lärande och garantera inkluderande undervisning och personligt anpassad utbildning på alla nivåer i utbildningssystemet.

Under de senaste åren har stora förändringar skett i fler än hälften av de av byråns medlemsländer som deltog i organisationsprojektet. De flesta länder lägger större vikt vid alla elevers lagenliga rätt att gå i vanlig skola, medan ett mindre antal länder ger föräldrar till barn med behov av särskilt stöd/funktionsnedsättning rätt att välja skola. I ett fåtal andra länder säger man att undervisning ska "anordnas på det mest lämpliga sättet" eller att eleverna ska få utbildning som är "lämplig för deras behov och förmåga". Det är dock allmänt erkänt att det är svårt att värna rätten till särskilt stöd, oavsett hur det rättsliga ramverket ser ut.

I studiebesöken och temaseminarier betonade experter behovet av att fokusera på kvaliteten på stödet snarare än på kvantiteten. Bland de positiva steg som tas i länderna just nu märks bland annat följande:

- Man behåller specialkompetens och specialistkunskaper och tillhandahåller stöd till vanliga skolor genom resurscenter (som ofta är före detta specialskolor) och specialistcenter.



- Man har insett att många elever i den ordinarie utbildningen (då utan särskilt fokus på funktionsnedsättningar/särskilda behov) har behov av stöd och tidiga insatser för att komma över eventuella tillfälliga inlärningshinder. Detta innebär att resurserna kan användas mer effektivt för att ge kontinuerligt stöd till elever med mer komplexa stödbehov.
- Alla elever undervisas på samma ställe, i syfte att skapa flexibla skolmiljöer där man kan uppfylla många olika stödbehov (i samarbete med andra stödfunktioner som samhället erbjuder).
- Man utbildar lärare och skolledare så att de får kompetens att arbeta i inkluderande miljöer.
- Man arbetar även med föräldrarna så att de ska känna sig trygga med kvaliteten på det stöd som tillhandahålls i vanliga klasser (jämfört med specialklasser) och inse fördelarna med samundervisning.
- Man fortsätter att tillhandahålla stöd i övergången från grundskolan till högre utbildning och till arbetslivet.

Slutligen bör hänsyn tas till både FN:s barnkonvention (artikel 23 punkt 3, artikel 28 och artikel 29 punkt 1a) och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (artikel 24), i syfte att garantera att både ålders- och funktionsnedsättningsaspekterna inbegrips i lagstiftning och politik i samband med att länder går från att debattera vad inkludering betyder till att **fokusera på ett helt utbildningssystem som leder till ett rättvisare samhälle.**

2.3. Uppföljning och utvärdering

Oftast definieras målen för ett lands utbildningssystem, inklusive för stödåtgärderna för elever med funktionsnedsättning, i en nationell utbildningspolitik. Därefter är det upp till kommuner och skolor att konkretisera målen och skapa sina egna planer för hur de ska uppnås. De kvalitetsindikatorer som används för uppföljning står ofta definierade i utbildningsplaner och/eller grundar sig på forskningsrön från flera olika nivåer i utbildningssystemet. I vissa länder har man ett uppföljningssystem (med inspektioner) där man utvärderar den insats som skolorna gör för att eleverna ska uppnå kunskaps- och utvecklingsmålen men där man även tittar på resultat på en vidare nivå som även inbegriper i hur stor utsträckning de stödåtgärder som ges är inkluderande.

I samband med projektets temaseminarier noterade experter att man i vissa ansvarssystem värderar andra aspekter av undervisningsstöd som inte nödvändigtvis främjar inkludering. Prov- eller resultatorienterade synsätt främjar till exempel inte nödvändigtvis inkluderande metoder. Det finns således ett behov av att ta fram effektiva och inkluderande metoder för att kontrollera och utvärdera



stödåtgärderna och för att se till att beslutsfattare, skolinspektörer, skolledare och andra aktörer är överens om vad kvalitet och bra resultat ska anses vara (med hänsyn tagen till elevernas ambitioner). Alla intressenter bör fundera på vilka frågor som ska ställas när man inspekterar och utvärderar kvaliteten på stödåtgärderna så att det skapas ett system där tidigt stöd och förebyggande arbete premieras.

Allt mer data samlas in ute i de olika länderna, men även om sådana uppgifter kan ligga till grund för planering och utveckling (i synnerhet när det gäller att skapa rättvisa och minska resultatkllyftorna) bör de inte i sig utgöra den främsta drivkraften.

Inspektion och granskning bör koncentreras på tidiga insatser, inte fel och misslyckanden, och på att ge skolorna det stöd som de behöver för att öka sin förmåga att uppfylla alla elevers behov.



3. STÄRKT KAPACITET I DE VANLIGA SKOLORNA

I detta avsnitt diskuteras effektiva metoder för att förbättra de vanliga skolornas möjligheter att vara inkluderande och bättre utnyttja den specialistkompetens som finns som en resurs.

3.1. Ledarskap och förändringshantering

Förändring måste ta sin början hos oss själva, på våra egna skolor. Detta poängterades också av personalen på skolan i Essunga: "Det enda vi kan förändra är sättet vi arbetar på."

Utbildning är en central nationalekonomisk framgångsfaktor, och kvaliteten på ledarskap förefaller vara en av dess hörnstenar. Taipale framhåller "[...] att utmaningarna för en rektor kommer att fortsätta öka. Det uppstår ett tryck på att utveckla hela ledningssystemet och ledarskapsutbildningen" (2012, s. 39). Genom fältbesöken och seminarierna framkom särskilt att "ensamma rektorer" behöver stöd.

Ledarskap – en central faktor för kvaliteten på elevstödet. I alla skolbesök som genomfördes i projektet framkom det hur viktigt ledarskapet är när det gäller att skapa en positiv skolanda med respekt för eleverna och flexibla tillvägagångssätt för att hantera mångfald. Lagarbete, ett distribuerat eller "delat" ledarskap och starka relationer framstod också som tydliga framgångsfaktorer, tillsammans med nära samarbete med föräldrarna.

Framgångsrika skolor har även ledare som stöder kompetensutveckling. Dessa ledare använder sig till exempel av forskningsresultat för att få förslag på nya tänkesätt och arbetsmetoder. Det är viktigt att lärarna känner att de får stöd. Som en österrikisk lärare uttryckte det: "Det är mycket viktigt att känna att det alltid finns någon att fråga. Det känns tryggt." Stöd till personalen bör tillhandahållas genom ett "arbetslag runt läraren" som gör det möjligt att utbyta kunskap och höja kompetensen och som tillhandahåller verktyg för olika behov och situationer.

För att stödåtgärderna ska vara bra för alla elever måste man lägga tydligt fokus på lärande och uppmärksamma alla typer av framsteg (inte bara akademiska resultat). Systemen måste även vara sådana att eleverna får komma till tals och vara med och påverka beslut avseende både skolan och deras eget lärande. Ett kreativt utnyttjande av resurser, till exempel genom nätverksbyggande, är även det något som ingår i ett inkluderande ledarskap, enligt vad som framkom under besöken.

Ytterligare sätt att organisera och förvalta stödåtgärderna inbegriper flexibla och blandade elevgrupper, utökade skoldagar eller terminer, flexibilitet när det gäller hur mycket tid som tillbringas i det vanliga klassrummet och anpassning av klassrumsmiljön.



Slutligen måste ledarna även granska och utvärdera sig själva så att de uppfyller sitt ansvar gentemot föräldrarna, eleverna och samhället.

3.2. Lärarutbildning och kompetensutveckling

Lärarutbildningen har en central roll när det gäller att fostra attityder såväl som kunskap och kompetens. **Lärarna måste kunna ta ansvar för alla elever och inte delegera till assistenter eller annan personal.** De bör utgå ifrån de grundläggande behov som alla barn har gemensamt, i stället för att först och främst tänka på extra resurser. När man anställer lärare bör det framgå att arbetet handlar om alla elever.

Både grund- och fortbildning av lärare bör anordnas i samarbete mellan skolor och externa institutioner så att både skolorna och de enskilda lärarna får den kompetensutveckling de behöver. Lärarutbildare och övrig personal behöver även de få kontinuerligt stöd.

Det krävs fortsatta studier för att undersöka hur utbildning kan skapa självförtroende, öka förmågan att uppfylla mångskiftande behov och fostra sådana egenskaper som engagemang, tillit, förståelse och respekt. På projektseminarierna frågade deltagarna hur de kan uppmuntra dem som redan har hög kompetens att "lära sig" och att reflektera över och acceptera osäkerhet. Man kom fram till att det är viktigt att stödja varandra både uppåt och nedåt i organisationen, med hjälp från objektiva utomstående (till exempel genom praktikgemenskaper).

Lärarna behöver lära sig hur man gör bedömningar och använder olika metoder som till exempel formativ bedömning och självbedömning för lärande. De måste veta vad det är de bedömer, och varför, och bli mer medvetna om olika behov och individualisering av lärandet; att bara undervisa medeleven är inte ett alternativ. Lärarna måste också veta hur man använder ny teknik som underlättar inkludering och leder till bättre resultat för fler elever.

Samarbete, yrkesnätverk och dialog mellan personalgrupper är av yttersta vikt för att man ska kunna bygga upp både den individuella och den kollektiva kompetensen.

Lärare behöver även förebilder/mentorer, och det bör finnas tillgång till ett kontinuerligt stöd och kontinuerlig fortbildning så att all skolpersonal ges möjlighet till reflektion och kompetensutveckling.

3.3. Utveckling av resurscenter

I flera av de deltagande länderna har man fördjupat samarbetet mellan vanliga skolor och specialskolor eller omvandlat specialskolor till resurscenter.

I temaseminarierna frågade sig experterna: Vad kommer resurscentren att göra annorlunda? Om dessa center ska tillhandahålla stöd till skolor och individer är det



viktigt att deras specialkompetens och specialistkunskaper upprätthålls. Personalen på resurscentren behöver ett starkt ledarskap och kontinuerligt stöd för att kunna uppfylla sina nya roller och ansvarsområden. Extrautbildning bör tillhandahållas för att säkerställa att resurscentren är väl rustade att arbeta med kolleger i den vanliga skolan såväl som med eleverna. Att öka kapaciteten i den vanliga skolan bör utgöra en central del av deras nya roll, men det bör tydliggöras att det alltid kommer att behövas hjälp från speciallärare för vissa elever (särskilt dem med till exempel sensoriska funktionsnedsättningar eller komplexa behov).

Generellt sett verkar antalet specialskolor minska i de flesta länder, även om antalet elever som går i specialskolor ökar i vissa (ofta rör det sig då om vissa specifika elevgrupper, såsom de med sociala, emotionella och beteendemässiga eller mycket komplexa funktionsnedsättningar). Det finns dock många exempel där specialskolor integrerats i lokala "inkluderingsprocesser" där specialister arbetar flexibelt för att hjälpa till att skapa bättre möjligheter i de vanliga skolorna.

Det är dock viktigt att påpeka att det måste finnas kontinuerlig tillgång på personal med rätt utbildning för att det ska gå att skapa resurscenter och stödtjänster av bra kvalitet. Samarbeten med frivilligorganisationer och lokala aktörer har en viktig roll att spela när det gäller att tillhandahålla sammanhängande stöd för eleverna och deras föräldrar, men dessa kan inte ersätta erfarenhet och specialistkunskaper.



4. ORGANISATION AV STÖDÅTGÄRDER I DEN VANLIGA SKOLAN

I detta avsnitt behandlas undervisningsmetoder, läroplaner, bedömning samt stödåtgärder i vanliga skolor.

4.1. Undervisningsmetoder

De undervisningsmetoder som används för elever med funktionsnedsättning i vanliga skolor liknar varandra i de flesta medlemsländer. Dessa metoder omfattar extra lärartid, mindre grupper/individuell handledning, arbetslagsledd undervisning eller undervisning med två lärare (varv en ämneslärare och en speciallärare). I Essunga tyckte de lärare som intervjuades i samband med projektbesöket att den sistnämnda metoden är ovärderlig som en form av kompetensutveckling. De menade att det faktum att det finns två lärare i klassrummet tvingar dig att hela tiden tänka på och förbättra det du gör. En viktig del i denna metod är att alla elever alltid har tillgång till lärare med ämneskunskaper och att ämneslärarna får hjälp med att utöka sin repertoar av metoder för att bemöta de alltmer mångskiftande behoven i klassrummet.

Också i Flensburg arbetar man och uppnår goda resultat med arbetslagsledd undervisning och med två lärare i klassrummet. Fokus ligger på reflektion, lagarbete och kommunikation, och arbetslagen anser sig vara ansvariga för alla elever i klassen.

I vissa skolor som besöktes i samband med projektet användes strukturering för att utnyttja tiden bättre och se till att alla elever förstår vad som förväntas av dem. Eleverna får handledning i studiemetoder och lär sig att vara mer aktiva i sitt eget lärande. Sådana metoder, liksom kamratstöd, har visat sig vara bra för alla elever.

För elever som behöver mer stöd och särskilda resurser och uppgifter bör man inte glömma att differentiering ofta kan vara lärarcentrerad i stället för elevledd; man försöker ofta passa in eleverna i systemet i stället för att försöka förändra systemet och arbetssätten.

4.2. Läroplaner

En anpassning som görs i många länder är att erbjuda en viss **flexibilitet att anpassa läroplanen eller minska kraven**. Information från länderna, liksom besök och seminarier, visar att en inriktning på akademiska resultat och nationellt satta kunskapsmål kan utgöra ett hinder för inkludering. I de länder där man håller på att reformera läroplanerna ligger tonvikten på att skapa tillgång till läroplanens ramverk. Det finns dock samtidigt en medvetenhet om att man för vissa elever, särskilt de med intellektuella funktionsnedsättningar, måste anpassa läroplanernas



innehåll eller till och med använda ämnena i läroplanerna som teman för lärande i de fall då kunskapen inte anses vara relevant/nödvändig.

I vissa fall skapar rigida obligatoriska läroplaner en tidspress som ger upphov till ännu fler svårigheter på skolorna, eftersom lärarna känner att de måste hålla sig till traditionella undervisnings- och bedömningsmetoder som kanske inte alltid är elevcentrerade.

4.3. Bedömning

En del länder börjar gå ifrån systemet med behovskategorier för olika funktionsnedsättningar, men detta system är ändå fortfarande det vanligaste. Florian med kolleger (2006) påpekar att även om klassificeringssystemen varierar en hel del mellan olika länder så är de ändå oftast grundade på en medicinsk modell för funktionsnedsättningar, och i en rapport nyligen från Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (Nesse) konstaterades det att de olika ländernas klassificeringssystem förefaller grunda sig på olika uppfattningar om vad som är annorlunda och vad som är normalt. Å ena sidan leder kategoriseringen till att eleven tilldelas extra resurser och att skäliga anpassningar görs. Å andra sidan kan kategoriseringen leda till social segregering och stigmatisering (Nesse, 2012, s. 20).

En rad olika försök görs för att råda bot på detta dilemma. En del länder använder OECD:s internationella kategorier, det vill säga (a) *disabilities* (funktionshinder), (b) *difficulties* (svårigheter) och (c) *disadvantages* (begränsning) (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, 2005), medan andra använder den internationella klassifikationen av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF).

I andra länder fokuserar man på individuella behov genom kontinuerligt stöd. I ett försök att minska byråkratin i samband med långdragna utredningar med flera aktörer håller man i vissa länder på att införa en samordnad utrednings- och planeringsprocess där alla inblandade aktörer deltar och arbetar fram en samordnad stödplan, i synnerhet för elever med mer komplexa behov.

Utredningen görs ofta av multidisciplinära arbetslag eller specialistcenter, ofta i samarbete med skolan (och föräldrarna). Sådana center/arbetslag (som ofta har ansvar för ett visst geografiskt område) ger stöd i form av pedagogiska råd och resurser, och i vissa länder fattar de även beslut om placering.

Utredningar kan ofta begäras av skolan eller föräldrarna, som blir alltmer involverade i beslutsfattandet.

På skolnivå bör det finnas ett regelverk för behovsbedömning som kan ligga till grund för undervisning och lärande och där eleverna själva är involverade. Detta är något som också rekommenderats i byråns arbete om bedömning som främjar inkludering (European Agency, 2009) och som bör leda till ett mer inkluderande



arbetssätt. Enligt besöksrapporten från Wien fokuserar man där på vad eleverna kan, lyssnar på elevernas åsikter och skriver kommentarer om deras arbetsinsats i stället för att ge betyg. **Det är viktigt att förse eleverna med ett flexibelt bedömningsregelverk med en gemensam struktur och gemensamma principer, snarare än ett detaljerat eller normativt regelverk där alla dras över samma kam.**

4.4. Hur stödet organiseras

I de flesta länder har man någon sorts individuella utbildnings-/stöd-/inlärningsplaner, och även om namnen på dem varierar fyller de i princip samma funktion. Dessa planer kan omfatta pedagogiskt stöd, individualisering och anpassning av undervisningsmiljön samt samordning mellan alla de aktörer som är inblandade i arbetet med eleven. Denna typ av planer anses vara särskilt viktiga vid övergångar mellan olika nivåer i utbildningssystemet.

Skolorna försöker förbättra den grundutbildning de ger, och som ett led i detta anses en viss nivå av stöd vara norm för alla elever vid någon tidpunkt under deras utbildningstid. Man talar mer och mer om kontinuerligt stöd för att elevernas behov ska kunna uppfyllas med mer flexibilitet.

Samarbeten där pedagogisk personal och en rad andra yrkesgrupper arbetar tillsammans visade sig vara en verkningsfull metod i de skolor som besöktes. Till exempel kan specialpedagoger, kuratorer, handledare, vårdpersonal och socialarbetare bilda ett "nätverk" kring de elever som är i behov av stöd. **Med effektivt lagarbete ökar chanserna för att stödbehovet upptäcks – och tillgodoses – så tidigt som möjligt.**

Bland de andra formerna av stöd som erbjuds märks kommunikationshjälp (till exempel teckenspråk, blindskrift och symboler), som ofta tillhandahålls genom särskild utrustning och hjälp från speciallärare. Även elevassistenter används i många länder. Vid besöket på Malta framkom det dock att man måste vara försiktig när man anlitar elevassistenter, eftersom eleverna kan bli beroende av dem. Elevassistenterna börjar alltmer se sig själva som en del i ett arbetslag som tillhandahåller stöd till alla elever i klassrummet och inte bara till de med funktionsnedsättning.

Det är viktigt, särskilt för elever med mer komplexa behov, att det finns specialister inom arbetslagen för att säkerställa att eleverna alltid har tillgång till nödvändiga resurser och specialutrustning, liksom undervisning av hög kvalitet som grundar sig på kunskap och erfarenhet om särskilda stödbehov.



5. SAMARBETE OCH NÄTVERKSARBETE

I detta avsnitt diskuteras samarbets- och nätverksmetoder där flera aktörer tillhandahåller stöd till elever som en integrerad del i deras utbildning.

5.1. Stöd på lokal nivå

Besöken som genomfördes i projektet om organisation av stödåtgärder visade hur viktigt det är att skolor får stöd från lokala politiker och utbildningsförvaltningar. På alla platser som besöktes i projektet visade de personer som arbetade i den kommunala skoladministrationen ett genuint engagemang för elevernas välbefinnande. En av deras roller är att ifrågasätta hur man har gjort tidigare och lita på att skolledare fattar rätt beslut även om det finns en viss risk inblandad. Stabila relationer mellan olika intressenter i samhället har lett till att det finns ett stödnätverk runt skolorna som har spelat en viktig roll när det gäller att åstadkomma förändring.

Samhällets myndighetsfunktioner måste föra ett nära samarbete med skolorna, liksom med föräldrarna, så att det stöd som erbjuds är konsekvent. Personal som känner barnet och föräldrarna kan ge utbildnings- och samhällsstöd. För att komma ifrån den medicinska modellen har hjälp som tidigare ofta sorterades under hälso- och sjukvården nu flyttats till skolorna eller till andra lokala center närmare medborgarna, dels för att de ska vara lättare att komma i kontakt med, dels för att kommunikationen mellan olika yrkesgrupper ska bli bättre. Oavsett vilken modell som används måste barnet stå i centrum för den samordnade hjälpen, och stöd bör erbjudas till både skolor och familjer. Detta återspeglas i ett uttalande som gjordes av en kommunal inspektör under besöket i Flensburg:

[B]arnet med funktionsnedsättning hamnar i mitten av stödorganisationen, och stöd tjänsterna är som satelliter som roterar runt eleven. Alla aktörer i samhället samarbetar kontinuerligt och träffas regelbundet för att kunna erbjuda det bästa stödet för barn med funktionsnedsättning.

Under seminarierna påpekade deltagarna att samordning mellan myndigheter och andra aktörer, till exempel volontärgrupper, är en viktig faktor som kan stödja skolor och lärare i deras arbete för en holistisk utveckling hos barnen.

Samhällsfunktionerna bör arbeta för att förändra miljön, inte bara hjälpa den enskilda individen.

När myndighetsfunktioner ska samarbeta behövs det först en viss inkörsperiod då man bygger upp gemensamma ramverk (till exempel gemensamma utredningsförfaranden, gemensamma finansieringsprioriteringar och gemensam kompetensutveckling) liksom gemensamma bedömningssätt. **Arbetsätt, begrepps bilder och förväntningar måste delas av de olika aktörerna, och de**



pedagogiska metoderna måste kombineras för att resurserna ska kunna utnyttjas på bästa möjliga sätt.

5.2. Samarbete med föräldrarna

Att föräldrarna engagerar sig i sina barns skolarbete är en viktig faktor för att man ska kunna skapa bra relationer mellan skolan och familjerna. Under projektbesöken framgick det tydligt att samarbete med föräldrarna är en väldigt viktig aspekt i stödet till eleverna, eftersom föräldrarna är barnens viktigaste stöd.

I intervjuer som genomfördes under projektbesöken påpekade föräldrarna att de gärna vill vara involverade i sina barns utveckling i skolan och bli informerade om hur det går för dem och att de gärna vill engagera sig i deras lärande. De uppskattar när lärarna fokuserar på det som eleverna kan göra, i stället för på eventuella problem.

Under seminarierna betonade deltagarna att föräldrarna har rättigheter men att de behöver få riktig vägledning, inte motsägelsefulla specialistråd, för att kunna göra informerade val. Familjerna bör medverka i alla bedömningar som görs och kunna följa med i sina barns utveckling. Föräldrarna är barnens bästa företrädare, men de kan också påverka utformningen av politiken och beslutet om var deras barn ska placeras.

Även om pressen på resultat ökar i skolor över hela Europa, visar bevisen att inkludering inte leder till sämre resultat, och fördelarna med inkludering bör därför framhållas.



6. FINANSIERING OCH FÖRDELNING

I detta avsnitt diskuteras hur resurser bäst kan användas för att identifiera behov och rikta stödet dit det behövs.

Enligt Booth och Ainscow bör resurser ses som ett vidare begrepp än bara pengar, utrustning och personal. Om man i skolvärlden ser på resurser i ett vidare perspektiv kan man lära sig att hitta resurser som redan finns på skolorna men som ännu inte utnyttjas. Booth och Ainscow menar att sådana resurser kan hittas var som helst på skolan: hos eleverna, hos föräldrarna/vårdnadshavarna, hos lärarna, i samhället och i kulturella, politiska och arbetsställsrelaterade förändringar (2002, s. 5). Som Kesälahti och Väyrynen uttrycker det:

I en inkluderande skola bör vi anstränga oss för att hitta resurser i eleverna genom att förlita oss på deras förmåga att styra sin egen inlärning och hjälpa varandra. Detsamma gäller för personalen på skolan. De kan ha idéer, färdigheter, tankar eller kunskaper om vad som skapar hinder för inlärning och delaktighet (2013, s. 81).

I de flesta länder finansieras undervisningen av elever med funktionsnedsättning med statliga medel. I en del länder sköts finansieringen av lokala myndigheter och kommuner, medan man i andra använder sig av en blandning av statlig och lokal finansiering. När det gäller specialundervisning får man i de flesta länder bidrag från en central kassa för extra personal, specialutrustning och transporter.

De utdelade medlen är vanligen betingade av en behovsbedömning av eleverna med funktionsnedsättning. I de flesta länder skriver en grupp av specialister/myndighetsaktörer eller ett resurscenter först ett utlåtande innan ytterligare medel kan betalas ut.

Efter bedömning delar man i de flesta länder ut ett antal extra timmar hjälp av en specialpedagog eller en elevassistent.

I vissa länder ingår numera ett antal timmar för extra hjälp i de vanliga stödåtgärderna. Pedagogiska bedömningar och pedagogiskt stöd tilldelas som en del av det vanliga systemet. I många länder skjuter kommunen till extra medel för hjälpmedel, utrustning och extra personal (elevassistenter). För att främja inkludering minskar man i ett fåtal länder antalet elever i de klasser där det finns elever med funktionsnedsättning.

I vissa länder tillämpar man ett system med elevpeng via kommunerna. I dessa fall följer pengarna med eleven. I sådana elevbundna system är det endast de med konstaterade svårigheter som uppfyller kriterierna för behov av särskilt stöd som får extra resurser, medan andra som kanske också har behov inte erbjuds stöd.



I en studie som nyligen genomfördes i Österrike framkom det att system där skolorna får en fast summa baserat på hur många elever med behov av särskilt stöd de har inte täcker behoven särskilt väl, eftersom behoven kan variera mellan eleverna och över tid. Även resultatbaserade system ses som problematiska, eftersom resurser kan dras in om ett åtgärdsprogram ger bra resultat. **Man bör försöka avskaffa sådana system där dåliga resultat premieras och införa en modell med tidiga stödinsatser och förebyggande åtgärder.**

En annan sak värd att notera är att **stöd som ges till enskilda elever inte nödvändigtvis förbättrar skolsystemet som helhet**. Om skolorna fokuserar på resursernas kvantitet, snarare än på deras kvalitet, är de mindre benägna att vidta nödvändiga åtgärder för att förändra hur det vanliga skolsystemet och skolpersonalen arbetar med eleverna (Frattura och Capper, 2007).

I stället för att försöka klara sig med den begränsade mängd ”extra” resurser som de kan få, bör skolorna i stället skapa kostnadseffektiva nätverk för stöd och kompetensutveckling där man samarbetar med lokala intressenter och närliggande skolor och stödcenter (Ainscow m fl, 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Exempel på ett sådant arbetssätt upptäcktes under projektbesöken, som följande citat visar: ”Det går att förändra en skola med de resurser som finns” (ansvarig för utbildning och socialtjänst i Essunga).

” [D]et handlade inte om att ge mer resurser till skolan utan om att använda dem vi redan hade på ett annorlunda sätt” (rektor i Flensburg).



7. SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER

7.1. Slutsatser

Enligt begreppsramen i projektet om hur stödåtgärder organiseras bör utvecklingen gå mot ett synsätt där man utgår från de rättigheter som elever med funktionsnedsättningar har. I stället för att ge stöd till den enskilda individen (ofta utifrån en medicinsk diagnos) bör man analysera hur systemen är organiserade för att ge stöd till vanliga skolor så att de är rustade att uppfylla alla elevers behov och rättigheter. För att åstadkomma inkludering bör man alltså främst fokusera på att bygga upp de vanliga skolornas möjlighet att ta hand om elever med olikartade behov, i stället för att fördela ytterligare resurser till särskilda grupper.

För att en systemförändring ska kunna åstadkommas måste alla intressenter på alla nivåer komma överens om vad inkludering innebär. Det är även viktigt att bygga upp en samsyn gällande kvalitet och att utarbeta bedömningsmetoder som främjar inkluderade arbetssätt.

Projektdeltagarna framhöll att länderna måste ta fram lagstiftning där hänsyn tas till alla barns, inbegripet funktionsnedsatta barns, rätt till tidiga insatser, kvalitetssäkrad utbildning (utan diskriminering) och full delaktighet i alla utbildningsaktiviteter. Det är viktigt att ta hänsyn till alla intressenters rättigheter, men eleverna bör alltid stå i centrum. Ny lagstiftning och politik bör vara förenlig med FN:s barnkonvention och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, och hänsyn bör tas till deras beröringspunkter.

Nätverk måste skapas för att stödja skolledare i deras förändringsarbete och för att se till att de ser sig själva som delar i ett arbetslag och skapar en positiv anda och en kultur där man har respekt för all personal och alla elever. De bör tillsammans med lokala beslutsfattare och andra aktörer i samhället analysera skolsystemet och arbeta fram planer för hur den strategiska kapaciteten kan utvecklas, hela tiden med klart fokus på lärande, starka relationer, öppen kommunikation, kollegialitet, reflekterande arbetssätt och en kreativ inställning till problemlösning.

Individualiserad undervisning är, precis som Peters noterar, en universell rättighet, inte ett behov av särskilt stöd (2004, s. 42). Alla elever har rätt till en relevant och intressant läroplan (där även fritidsaktiviteter ingår), ändamålsenlig bedömning, likvärdiga utbildningsmöjligheter och en pedagogik där man uppmärksammar och tar vara på allas mångskiftande förmågor (universell design). En kvalitetssäkrad utbildning bör utformas för att passa eleverna och inte skolornas administrativa struktur.

Det finns också ett behov av att ta itu med följande företeelser som kan motverka ökad rättvisa: att man ser funktionsnedsättning som en brist, att man inte



respekterar skillnader, att man bortförklarar dåligt beteende (frånsäger sig ansvar), att man fortsätter med arbetssätt som inte fungerar och att man accepterar negativa attityder hos skolpersonalen. Här spelar grundutbildning och fortbildning för lärare en stor roll.

För att kunna åstadkomma ett väl fungerande stöd för alla elever, särskilt de med funktionsnedsättning, behövs det enligt projektexperter också ett systematiskt synsätt där fokus ligger på att utveckla möjligheterna på alla nivåer i systemet. Det måste finnas starka band mellan alla nivåer i systemet (det vill säga mellan nationella och lokala beslutsfattare och utbildningsansvariga, skolledare, lärare, andra yrkesgrupper, elever och familjer), så att alla arbetar mot samma mål.

Projektexperterna betonade även att man klart och tydligt måste definiera specialskolornas och stödpersonalens (till exempel elevassistenternas) nya roll som resurser för att förbättra stödåtgärderna för alla elever i den vanliga skolan. De underströk vidare vikten av att behålla specialisterna men att utnyttja dem på ett kreativt sätt så att de kan vara till hjälp för hela skolan såväl som för enskilda elever. Flexibelt stöd i den vanliga skolan bör vara norm. Man bör vara medveten om att alla elever kan vara i behov av extra stöd vid olika tidpunkter och att det fortsatt kommer att finnas behov av speciallärare, särskilt för dem med ovanliga funktionsnedsättningar.

När det slutligen gäller frågan om finansiering och fördelning bör skolorna i stället för att försöka klara sig med den begränsade mängd "extra" resurser som de kan få i stället skapa kostnadseffektiva nätverk för stöd och kompetensutveckling där man samarbetar med lokala intressenter och närliggande skolor och stödcenter (Ainscow m fl, 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).


7.2. Rekommendationer

Rekommendationerna nedan är baserade på projektresultaten och är ämnade för beslutsfattare. Förhoppningen är att rekommendationerna ska kunna hjälpa dem att utveckla stödsystem för elever med funktionsnedsättning i vanliga skolor.

7.2.1. Barns rättigheter och delaktighet

Beslutsfattare bör vidta följande åtgärder:

- Se över nationell lagstiftning och utbildningspolitik för att kontrollera dels att dessa är i enlighet med principerna i både FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och barnkonventionen, dels att de upprätthåller alla elevers rätt till full delaktighet i skolan tillsammans med sina jämnåriga. Följande bör särskilt beaktas:
 - Rätten till utbildning och inkludering.

-
- 
- Nolltolerans mot diskrimineras på grund av funktionsnedsättning.
 - Barnets rätt att uttrycka sina åsikter.
 - Tillgång till stöd.

7.2.2. Begreppsmässig klarhet och samstämmighet


Beslutsfattare bör vidta följande åtgärder:

- Se till att man på alla nivåer i systemet ser på inkludering som ett sätt att öka kvaliteten och rättvisan för alla elever så att även svagare elevgrupper, inbegripet barn med funktionsnedsättning, kan uppnå godkända resultat. Alla beslutsfattare inom utbildningssektorn måste ta ansvar för **alla** elever.
- Ta hänsyn till kopplingarna mellan systemets olika nivåer (det vill säga mellan nationella och lokala beslutsfattare, lokala utbildnings-/skolledare, lärare, andra yrkesgrupper och elever och deras familjer) och förstärka dessa genom samarbete och enhetlig samverkan mellan statliga och kommunala tjänster. Sådana åtgärder bör syfta till att bredda perspektiven, öka förståelsen för andra och skapa möjligheter till inkludering inom utbildningssystemet.
- Tillhandahålla incitament för skolorna att ta in alla elever inom deras upptagningsområde och se till att bedömningsmetoder, inspektioner och andra ansvarsskyldighetsåtgärder främjar inkluderande metoder och leder till förbättrade stödåtgärder för alla elever.

7.2.3. Kontinuitet i stödåtgärderna

Beslutsfattare bör vidta följande åtgärder:

- Se till att det finns ett kontinuerligt stöd till lärare, stödpedagoger och i synnerhet skolledare genom forskning, nätverksarbete och samarbete med universitet och institutioner som tillhandahåller grundutbildning för lärare, i syfte att ge alla grupper utvecklingsmöjligheter för livslångt lärande.
- Utveckla den roll som specialskolor spelar, så att de blir en resurs som kan hjälpa vanliga skolor och förbättra stödet till eleverna. Det finns ett behov av att upprätthålla och vidareutveckla specialistkompetensen och kunskaperna hos resurscenterpersonalen så att de kan ge stöd till skolpersonalen (till exempel genom rådgivning och samarbete) och samtidigt vara ett specialistnätverk som kan ge ett mer avancerat stöd till eleverna, till exempel elever med mindre vanliga funktionsnedsättningar.
- Utveckla läroplaner och bedömningsmetoder som är mer tillgänglighetsanpassade och arbeta för mer flexibilitet i pedagogiken, skolorganisationen och resursfördelningen så att skolorna kan arbeta på



nyskapande sätt för att åstadkomma ett kontinuerligt stöd till eleverna i stället för att försöka passa in eleverna i det befintliga systemet.

7.3. Avslutande kommentarer

En av slutsatserna från projektet om organisation av stödåtgärder är att man bör få till stånd en övergång från en modell där funktionsnedsättning ses som en brist och ett problem hos eleven (behovsbaserad modell) till en modell där fokus ligger på elevernas utbildningsrättigheter och på att alla aktivt deltar i läroprocessen. I stället för ett ersättnings- och stödåtgärdssystem som utgår från individuella stöd behövs alltså ett system som gör att vanliga skolor bättre kan uppfylla alla elevers rätt till en kvalitetssäkrad utbildning.

Som Ebersold m fl uttrycker det: "Försök till inkludering i vanliga skolan görs oftast för dem som passar in i systemet som det ser ut just nu" (2011, s. 10). Målgruppen för detta projekt, det vill säga elever med funktionsnedsättning, kan behöva betydande stöd för att "passa in" i de befintliga systemen. Från exemplen som studerats i detta projekt framgår det dock att utbildningssystemen och den vanliga skolan kan "omvandlas" för att uppfylla behoven hos denna grupp av elever – och gynna alla elever.

För att få till stånd ett väl fungerande stöd för alla elever, även de med funktionsnedsättning, krävs det enligt experterna ett enhetligt systematiskt synsätt där fokus ligger på att utveckla starka band och ömsesidigt stöd mellan alla nivåer i systemet.

De exempel på stödåtgärder som undersöktes i projektet visade hur viktigt det är med inlärningsstöd – för alla, och man kunde även se att i de skolor där alla elever hade möjlighet att delta på lika villkor kunde de med funktionsnedsättning "lära utan gränser" (Hart m fl, 2004). Som en specialpedagog i Slovenien uttryckte det: "Vi arbetar för livet, inte bara för en lektion."



8. REFERENSER

- Ainscow, M., Muijs, D. och West, M., 2006. "Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances" [Samarbete som en strategi för att förbättra skolor under svåra förhållanden] *Improving Schools*, 9, 192–202
- Benoit, H., 2012. "Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration" [Flera aktörer och inkluderande metoder: samarbetsparadoxer] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. och Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Index för inkludering. Att utveckla lärande och deltagande i skolan]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Crawford, C. och Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Stöd till lärare: En grund för utveckling av inkluderande undervisning]. Toronto: L'Institut Roehrer Institute
- Ebersold, S., 2012. "Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques" [Skolgång och samarbetsförfaranden: konceptuella och metodiska utmaningar] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55
- Ebersold, S., Schmitt, M.J. och 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" [Inkluderande undervisning för unga med funktionshinder i Europa: trender, frågor och problem. En sammanställning av data från ANED:s landsrapporter och andra källor]. Rapport för Academic Network of European Disability Experts. Publicerad av Human European Consultancy och University of Leeds
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Genomförande av bedömning som främjar inkludering*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. [Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer – Underlag för tillämpning](#). Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education (senast hämtad 2014)
- Europeiska gemenskaperna, 2000. "[Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna](#)" (2000/C 364/01) *Europeiska gemenskapernas officiella tidning*, C 364, 18 december 2000 (senast hämtad november 2014)
- Europeiska kommissionen, 2010. [MEDDELANDE FRÅN KOMMISSIONEN TILL EUROPAPARLAMENTET, RÅDET, EUROPEISKA EKONOMISKA OCH SOCIALA](#)



[KOMMITTÉN OCH REGIONKOMMITTÉN. EU:s handikappstrategi 2010–2020: Nya åtgärder för ett hinderfritt samhälle i EU. /* KOM/2010/0636 slutlig */](#) (senast hämtad november 2014)

Europeiska unionens råd, 2009. "[Rådets slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete \(Utbildning 2020\)](#)" *Europeiska unionens officiella tidning*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (senast hämtad november 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. och Holland, A., 2006. "Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities"
[Tvärkulturella perspektiv på klassificeringen av barn med funktionshinder: Del I. Problem i klassificeringen av barn med funktionshinder] *Journal of Special Education*, maj 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. och Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Ledarskap för social rättvisa: skolförändring för alla elever]. Thousand Oaks, Kalifornien: Corwin Press

Förenta nationerna, 1989. *Konvention om barnets rättigheter*. New York: Förenta nationerna

Förenta nationerna, 2006. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. New York: Förenta nationerna

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. och McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Lärande utan gränser]. Maidenhead: Open University Press

Kesälahti, E. och Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Att lära av våra grannar: inkluderande undervisning i utveckling]. Rapport skriven som en del av projektet A School for All – Development of Inclusive Education finansierat av EU (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Lapplands universitet

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* [Utbildning och funktionsnedsättning/specialpedagogik. Policy och praktik inom utbildning och arbetsliv för elever med funktionsnedsättning och behov av särskilt stöd inom EU]. Rapport sammanställd för Europeiska kommissionen. Bryssel: Europeiska kommissionen

Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD), 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Elever med funktionsnedsättning, inlärningssvårigheter och begränsningar: statistik och indikatorer]. Paris: OECD



Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inkluderande undervisning: strategi för utbildning för alla barn]. Washington, D.C: Världsbanken

Taipale, A., 2012. *Internationell rektorskartläggning. Kartläggning av skollärans arbete och fortbildning*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen i Finland

SV

Sekretariatet:

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

Brysselkontoret:

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

www.european-agency.org

