

Inklusion i almenundervisningen i Danmark: Hvad har vi lært efter Salamanca?



Ane Qvortrup
Professor, Syddansk Universitet



Lars Qvortrup
Professor emeritus, Danmarks institut
for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus
Universitet

Artiklen besvarer to spørgsmål: Hvordan er det gået med at realisere principperne fra Salamanca-erklæringen fra 1994 i Danmark, og hvad har vi lært om inklusion? Svarene gives på baggrund af et historisk tilbageblik til specialpædagogiske overvejelser siden 1700-tallet og en kortlægning af situationen siden det danske Folketing i 2012 vedtog den såkaldte "inklusionslov" om, at andelen af elever, der skulle inkluderes i den almene undervisning, skulle udgøre 96 % i 2015. Artiklen viser, at det kvantitative mål aldrig er blevet nået, og at et stigende antal skoler har igangsat et arbejde med såkaldte "mellemløber" for at bløde op på den binære distinktion mellem inklusion og eksklusion. I artiklen argumenterer vi for, at erfaringerne i Danmark viser, at inklusion er et paradoksalt begreb, fordi inklusion for nogle kan skabe eksklusion for andre, og fordi ufrivillig inklusion kan skabe oplevet eksklusion. Derfor foreslår vi, at vellykket specialundervisning betegnes som "inkluderende eksklusion". Vi har lært, at målet ikke er, at flest mulige elever skal inkluderes i almenundervisningen, men at flest

mulige elever skal opleve inklusion i en undervisning, der er tilrettelagt efter netop deres ønsker og forudsætninger.

Mere end 300 repræsentanter fra 92 lande og 25 internationale organisationer tilsluttede sig en række principper og handlingsprogrammer om inklusion, da de d. 7.-10. juni 1994 udarbejdede og underskrev Salamanca-erklæringen. Erklæringen handlede, som det fremgår af indledningen, om, at alle børn med deres unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov har en grundlæggende ret til uddannelse og til at opretholde et acceptabelt læringsniveau, og at det så vidt muligt skal foregå i almindelige skoler, som derfor må være i stand til at rumme elever med forskellige egenskaber og imødekomme forskellige behov. Erklæringen fremhæver desuden, at skoler, som er i stand til dette, ikke alene forøger hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse, men også er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber og bygge et inkluderende samfund. I år er det tredive år siden Salamanca-erklæringen blev underskrevet. Spørgsmålet er, hvordan det er gået med at realisere principperne i Danmark, og – ikke mindst – hvad vi har lært om inklusion.

Artiklen gennemgår nogle af de inklusionspolitiske hovedbegivenheder, herunder især den såkaldte inklusionslov i 2012 om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Dels gennemgås de politiske og pædagogiske ambitioner og diskussioner, dels effekterne af de forskellige tiltag. Derudover laver artiklen nogle nedslag i de mange

diskussioner vedrørende inklusion i den almindelige undervisning, som har præget den praktisk-pædagogiske debat i de senere år, herunder reaktioner fra lærere, pædagoger og forældre på forskellige inklusions tiltag. Artiklen nævner imidlertid også inklusionspolitiske begivenheder før 1994, fordi de peger frem mod Salamanca-erklæringen.

Ud fra denne gennemgang præsenterer artiklen følgende pointer:

- Inklusion er et paradoksalt begreb, fordi inklusion også skaber eksklusion: Når nogen inkluderes i den almene skole, får andre mindre opmærksomhed, dvs. mindre oplevet inklusion.
- Man må skelne mellem intern og ekstern inklusion, dvs. inklusion i den almene skole og inklusion i en ekstern institution, dvs. en specialskole.
- Det skal kunne måles, om inklusion lykkes. Forudsætningen er, at man skelner mellem formel, social og oplevet (psykisk) inklusion.
- Endelig følger det af ovenstående, at Inklusion ikke er et specialpædagogisk, men et almenpædagogisk begreb. Grunden er, at spørgsmålet om inklusion er relevant for alle elever. Det betyder ikke, at specialpædagogisk viden er irrelevant. Tværtimod er specialpædagogisk viden en afgørende forudsætning for at så mange børn som muligt inkluderes i den almen skole.

Med disse konklusioner peger artiklen også frem. Hvad kan vi lære af 30 års erfaringer med at inkludere så mange børn som muligt i almenskolen? Ifølge artiklens analyse kan vi lære, at ikke alle børn kan eller bør inkluderes i organisatorisk forstand, hvilket dog ikke betyder, at man skal give op på idealet om

inklusion. Risikoen ved at inkludere så mange som muligt er, at man kan skabe det, vi kalder "ekskluderende inklusion", dvs. en inklusion der opleves ekskluderende. Det er grunden til, at vi taler om inklusion på to måder: inklusion i den almene skole og inklusion i en ekstern institution, dvs. en specialskole. Distinktionen mellem intern og ekstern inklusion er mere hensigtsmæssig end den lidt nedsættende distinktion mellem segregering og inklusion.

Teorigrundlag; Inklusion som et paradoksalt begreb

Teoretisk er det artiklens udgangspunkt, at inklusion er et paradoksalt begreb. At inklusion er et paradoksalt begreb, er et hovedtema i den moderne, systemteoretiske sociologi. Her beskriver man samfundet som et system af funktionssystemer og funktionssystemerne som socialsystemer. Individet er hele tiden på en slags social rejse mellem forskellige funktionssystemer og sociale systemer. Om morgenen forlader individet familien og går i skole eller på arbejde. Det forlader med andre ord ét socialsystem for at blive inkluderet i et andet – uddannelsessystemet eller det økonomiske system. Om eftermiddagen går det i klub eller til møde, dvs. ekskluderer sig fra ét system for at træde ind i et andet. Og om aftenen vender det tilbage til familien, men engagerer sig alt imens i politiske, religiøse eller kunstneriske aktiviteter og inkluderer sig her i politiske, religiøse eller kunstneriske systemer. I alle tilfælde, ikke mindst i overgangene mellem systemer, involveres individet i inklusions- og eksklusionsprocesser: Man lukkes ind og ud af fællesskaber, og man tillader andre at komme ind eller at forlade fællesskaber. Ikke alle systemer er åbne for alle, og derfor holdes man også til tider udenfor mod egen vilje. Man forsøgte at købe billet til en teaterforestilling, men fik at vide, at der var udsolgt. Man søgte et job, men blev afvist. Derfor beskriver den systemteoretiske sociologi også god inklusion som en balance mellem fuld inklusion og fuld eksklusion.

I relation hertil er det vigtigt at være opmærksom på, at man, hvis man tvinger andre til mod deres vilje at blive inkluderet, skaber det, Markus Schroer har kaldt den værste form for eksklusion, nemlig ufrivillig inklusion (Schroer, 2008). Det moderne menneskes liv kan beskrives som et inklusions- og eksklusionsdrama, for hvilket det gælder, at hver gang et individ inkluderes, forudsætter det muligheden for eksklusion – fx at der er udsolgt eller at stillingen er besat – eller det indebærer, at andre ekskluderes. "Om inklusion kan man kun tale meningsfuldt, hvis der også findes eksklusion" (Luhmann, 1995, s. 241; jf. Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 43; se også Jönhill 2012, s. 23ff).

Den form for inklusion og eksklusion, som vi har beskrevet på et generelt niveau ovenfor, kommer også til udtryk i uddannelsessystemet. Det sker, når forskellige børn lukkes inde og ude af forskellige lege- og læringsfællesskaber, og det sker i mere omsiggribende forstand, når elever flyttes fra en almenskole til en specialklasse eller -skole. Men den eksklusion, der medfølger alle former for inklusion, sker også, når reaktionen fra forældre og lærere på inklusion af elever med særlige behov er udtryk for en oplevelse af, at inklusion af elever med særlige behov skaber eksklusionstrusler for de elever, der i forvejen gik i klassen. Det sidste så vi seneste eksempel på i Danmark med forslaget om 97 % inklusion i den københavnske folkeskole, som efter en meget stærk debat og modstand fra lærere og forældre blev trukket tilbage.

Med dette teoretiske udgangspunkt handler inklusion ikke om, hvordan man får alle børn med i en bestemt institutionstype, men om, hvordan man sætter og vil sætte grænsen mellem inklusion og eksklusion, dvs. hvornår ekstern inklusion (fx i en specialskole) er mere hensigtsmæssig end intern inklusion, og hvordan man kan sikre, at denne form for eksklusion ikke bliver til en for omsiggribende total-eksklusion fra de fællesskaber, som et barn kan og gerne vil deltage i. Det er

vigtigt, at balancen i forhold til total-eksklusion og total-inklusion med reference til Salamanca-erklæringen findes ud fra en vurdering af uddannelsessystemets samlede bedste effektivitet og ressourceudnyttelse, men også med blik for at bekæmpe diskrimination og bygge det inklusive samfund. I forhold til sidstnævnte beskriver Hedegaard-Sørensen og Hamre (2024) meget klart, hvordan al specialpædagogisk arbejde indebærer, at der sættes skel mellem normalitet og afvigelse. Således har svaret på spørgsmålet om, hvem man inkluderer i hvad – og dermed hvordan man lærer andre børn at inkludere og blive inkluderet – langtrækkende konsekvenser ud over en konkret skolekontekst.

Ud fra ovenstående er det klart, at inklusion er et paradoksalt begreb, og at enhver inklusion både forudsætter og skaber eksklusion. For at håndtere dette er det afgørende vigtigt, at man har et nuanceret begreb om inklusion. Som vi har eksemplificeret i det ovenstående, er det vigtigt, at man taler om inklusion som en balance mellem fuld inklusion og fuld eksklusion, og at man skelner mellem inklusion som ideal og inklusion i organisatorisk forstand. Sidstnævnte kan man gøre ved at lave en distinktion mellem – eller ved at skelne mellem – intern og ekstern inklusion. Udtrykt anderledes kan man skelne mellem ekskluderende inklusion og inkluderende eksklusion (Stichweh, 2016, s. 66). Intern inklusion finder man, når elever inkluderes i den almene, dvs. den fælles, skole. Men som vi allerede har set, kan denne interne inklusion skabe reel eksklusion, enten fordi den inkluderede elev føler sig "udenfor", dvs. ekskluderet, eller fordi de elever, der i forvejen var i den almene skole, føler sig "overset" eller forbigået, dvs. ekskluderet. Løsningen er at foretage en ekstern inklusion eller, med Stichwehs ord, en inkluderende eksklusion. Det nye individ afvises, dog ikke til et absolut "udenfor", men til en specialiseret institution, i hvilken det pågældende individ inkluderes. Den elev, som der ikke var plads til i den almene skole, inkluderes i en spe-

cialskole, og dette skal ifølge denne tankegang ikke opfattes som en ekskluderende eksklusion fra almen-skolen, men som en inkluderende eksklusion fra almen- til specialskolen. Samtidig sker det ved, at man – som vi har set det de seneste år i Danmark – opretter såkaldte mellemformer, hvor elevens samlede undervisningstilbud er tilrettelagt sådan, at eleven modtager undervisning både i en almenklasse og i et specialtilbud og dermed i forskellige sammenhænge er inkluderet og ekskluderet i forskellige kontekster (Lindeberg et al., 2022).

Som Stichweh viser, er forholdet mellem intern og ekstern inklusion en almen mekanisme i det moderne samfund: Mens traditionssamfundet ganske enkelt ekskluderede individer, ekskluderer moderne samfund individer ved at inkludere dem i specialiserede institutioner med henblik på senere at re-inkludere dem. Det gælder for fængsler, hvis funktion både er at beskytte samfundet ved midlertidigt at ekskludere individer fra samfundet og ved senere at re-inkludere det midlertidigt ekskluderede individ ved hjælp af re-socialisering. Det gælder for sygehuse og psykiatriske hospitaler – og det gælder for specialskoler. Denne tænkning om re-inklusion er vigtig.

Som vi beskrev det ovenfor, handler inklusion og eksklusion om, at der sættes skel mellem normalitet (hvem må være med) og afvigelse (hvem må ikke være med). Det sker hele tiden, men det sker også hele tiden i en kamp om, hvem der definerer "normalitet" og "afvigelse". Det kan ske ud fra et pædagogisk kriterium for, hvornår ekstern inklusion er mere hensigtsmæssig end intern inklusion. Men det kan også ske ud fra et – ofte udtalt – kriterium om, at privilegerede elever beskytter deres egne interesser ved at erklære andre elever for "inklusions-uegnede" eller, omvendt, i en bestræbelse på at tiltrække ressourcer til sit barn, fx ved at få en diagnose (Nielsen, 2024).

Dette peger igen frem mod begrebet om "inklusionskompetence": Mennesker i et moderne samfund, der hele tiden er skueplads for inklusions- og eksklusionsprocesser, må tilegne sig inklusions- og eksklusionskompetencer, dvs. kompetencer til at realisere sine egne inklusionsmuligheder og håndtere sine egne eksklusionsoplevelser, men også kompetencer til at inkludere andre, selv om de umiddelbart fremstår "anderledes" og som trusler mod ens egne privilegier. Dette arbejde med at tilegne sig inklusions- og eksklusionskompetencer starter i skolen (Qvortrup & Qvortrup 2015, s. 105-124).

I stedet for begreberne ekskluderende inklusion og inkluderende eksklusion bruger vi i denne artikel begreberne intern og ekstern inklusion som begreber for at analysere, hvordan balancen mellem forskellige former for inklusion og eksklusion gennem tiden har formet sig og aktuelt former sig. Idealet er intern inklusion, men for at den kan lykkes, er det undertiden nødvendigt med ekstern inklusion. En hovedpointe med denne begrebsliggørelse er, at vi ikke anskuer den moderne inklusionshistorie i uddannelsessystemet som en ensrettet bevægelse fra eksklusion til inklusion med fuldstændig inklusion som endemålet. Tværtimod anskuer vi den moderne inklusionshistorie som en dialektisk proces, der pendulerer mellem intern og ekstern inklusion eller mellem ekskluderende inklusion og inkluderende eksklusion. I denne sammenhæng opfatter vi Salamanca-erklæringen som et ideal, der aldrig fuldt ud vil kunne realiseres, fordi den fuldstændige realisering ville resultere i, at inklusion i nogle tilfælde ville kunne opleves som de facto eksklusion, nemlig – med Stichwehs begreb – som "ekskluderende inklusion": I visse tilfælde "truer den integrerede klasse, som erstatter specialskolens inkluderende eksklusion, med at blive et sted for ekskluderende inklusion" (Stichweh, 2016, s. 173, vores oversættelse). Nej, Salamanca-erklæringen frem-

står som ét yderpunkt, hvorfra pendulet igen svinger hen imod processer med ekstern inklusion. Derfor indskrives vi i den følgende fremstilling Salamanca-erklæringen som en fase i den lange inklusions- og eksklusionsproces i uddannelsessystemet. Men vi viser også, at erklæringen bidrager til, at inklusion ændrer sig fra at være et specialpædagogisk til at blive et almenpædagogisk begreb, og at den stadige pendulering mellem intern og ekstern inklusion nødvendiggør, at man kan identificere et fikspunkt, som pendulet svinger omkring, dvs. at man kan måle, hvordan det står til med balancen mellem inklusion og eksklusion.

Specialpædagogik i Danmark, historisk og aktuelt

Salamanca-erklæringen repræsenterer et specialpædagogisk program og ideal. Det er imidlertid vigtigt at slå fast, at Salamanca-erklæringen som allerede nævnt hverken udgør specialpædagogikkens startpunkt eller dens endegyldige facit, og at den ikke udpeger konkrete løsninger til at realisere idealet. Dette er en uddannelsespolitisk og -praktisk opgave, som har været forsøgt løst med forskellige måder at sætte grænser mellem intern og ekstern inklusion. Grænserne har været sat forskelligt gennem tiden, også før udarbejdelsen og underskrivningen af Salamanca-erklæringen. Det kan være hensigtsmæssigt at reflektere de forskellige måder, grænserne har været sat, for at forstå fordele og ulemper ved de nuværende grænser. Derfor følger et kort resumé af specialpædagogikkens historie i Danmark.

Ekstern inklusion som velfærdsstatslig rettighed

Specialpædagogiske overvejelser startede både nationalt og internationalt allerede i forbindelse med 1700- og 1800-tallets oplysningstid og dens idealer om den oplyste borger og om, at alle borgeres ressourcer skulle nyttiggøres (Korsgaard, Kristensen & Jensen,

2017; Froestad, 1995). Ikke mindst i Danmark bidrog teologen og folkeoplyseren N. F. S. Grundtvig til, at oplysning skulle være en "folkesag", som han sagde, dvs. inkluderende. Kampskriftet var hans sang fra 1839 *Er lyset for de lærde blot*, hvis budskab er, at oplysning er for alle, ikke blot de lærde (Grundtvig, 2020 [1839]). Når skolen viderebringer viden og færdigheder, skal dette også omfatte, at eleven kan agere reflektivt og selvbevidst i et fællesskab med andre. Denne opgave skal ikke varetages alene i forhold til "de lærde", men også inddrage "bonden", dvs. alle. Sangen har lige siden været en af de mest populære sange fra den danske sangtradition og fik så sent som i 1984 en ny, meget anvendt, melodi. Der ligger med andre ord i den danske skoles og hele uddannelsessystemets fundament et ideal om inklusion. Spørgsmålet var imidlertid, lige fra starten, hvordan dette ideal skulle realiseres: som intern eller ekstern inklusion. Skulle alle elever inkluderes i den almene skole, eller var inklusion for alle kun mulig gennem ekstern inklusion?

I den beskrevne periode var mange elever del af det almindelige skolesystem, men hen mod slutningen af 1800-tallet blev denne organisering genstand for større og større offentlig pædagogisk opmærksomhed (Larsen, Nørr & Sonne, 2013). I 1900 blev den første hjælpeklasse indført, og i 1913 blev en hjælpeskole grundlagt i København (Larsen, Nørr & Sonne, 2013). Her finder man med andre ord det første eksempel på det, vi kalder ekstern inklusion. Muligheden for det, vi i dag vil betegne som specialpædagogisk undervisning, var forankret i den velfærdsstatslige tænkning og denne tænkningens grundlæggende princip om, at sociale ydelser skal tildeles efter trang, som det senere blev tydeligt i socialreformen fra 1933 (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Således fremgik det af Den Store Skolekommissions betænkning fra 1923, at de børn, der ikke havde noget virkeligt udbytte af den almindelige

undervisning eller virkede så hæmmende på undervisningen, at det var uforvarsligt at beholde dem i klassen, skulle overføres til andre tilbud end normalskolen (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Hvis de fik en undervisning, der var tilpasset deres standpunkt og "særlige ejendommeligheder", som der står, ville de kunne nå en "udvikling, som ellers ikke var tænkelig" (Gjerløff et al., 2014, s. 246). Her ser man altså tydeligt, at man – med et ordvalg der afviger stærkt fra det, vi bruger i dag – har set det som hensigtsmæssigt at søge at realisere idealet om inklusion gennem ekstern inklusion.

Med socialreformen i 1933 kom der fokus på betydningen af undervisning for døve, blinde og åndssvage på statens forsorgsinstitutioner (Borregaard, 2023), i 1937 blev særundervisning for folkeskolens elever med særlige vanskeligheder lovpligtig, og året efter blev der indført undervisnings- og oplæringspligt for udviklingshæmmede børn (Gjerløff et al., 2014). Her blev den grundlæggende ret til uddannelse og til at opretholde et acceptabelt læringsniveau, som vi kender fra Salamanca-erklæringen, altså stadfæstet. For at sikre opretholdelsen af det acceptable læringsniveau var det nødvendigt at identificere, hvilke elever der havde hvilke "særlige vanskeligheder". Derfor blev der i samme periode, dvs. i løbet af 1930'erne og 1940'erne, oprettet et stigende antal skolepsykologiske kontorer (Gjerløff et al., 2014). Reformen og lovene betød, at det blev statens ansvar at sikre undervisning for børn, der havde behov for støtte grundet funktionsnedsættelser med henblik på at sikre, at børnene blev "uddannet til en tilværelse som helt eller delvist selvforsørgende, hvorfor undervisning og socialpolitik var tæt forbundne" (Borregaard, 2023, s. 86).

Det velfærdsstatslige rationale var vedholdende (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Således hed det i et cirkulære fra Undervisningsministeriet i 1943, at man

gjorde de svagtbegavede børn en "stor uret", hvis man ikke tilbød dem "en undervisning, der er afpasset efter deres evner, og som kan give dem tilfredsstillelse ved skolearbejdet" (Gjerløff et al., 2014, s. 268). Cirkulæret konkretiserede kravene til særundervisning med formuleringen: "[S]narest muligt træffes Foranstaltninger til Indretning af en for dem afpasset særlig Undervisning (...) om følgende Arter af Børn: 1) svagt begavede, 2) svagthørende, 3) svagtsæende, 4) talelidende og 5) læsesvage (herunder ordblinde)" (Cirkulære vedrørende Gennemførelse af de i Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 §2, Stk. 5; her citeret fra Borregaard, 2023, s. Det er en meget tydelig orientering mod at sikre en grundlæggende ret til uddannelse og at opretholde et acceptabelt læringsniveau, men det store fokus på statens ansvar kan – når vi ser på det retrospektivt – siges ikke i så høj grad at understøtte den senere erklærings ønske om at bygge et inklusivt samfund.

Idealet om intern inklusion

Gradvist begyndte man imidlertid at reflektere bag siderne ved den organisering, der er beskrevet ovenfor. Der blev – både nationalt og internationalt – rettet kritisk opmærksomhed mod de store udgifter der følger med at udbyde specialundervisning (Hvid, 1982; Bendtsen et al., 1984; Egelund et al., 1984; Skrtic, 1991), hvilket peger mod Salamanca-erklæringens opmærksomhed på det samlede uddannelsessystems ressourceudnyttelse. Vigtigst for os i denne sammenhæng er imidlertid Den grønne betænkning fra 1961, som problematiserede det stigmatiserende i begrebet "særundervisning", der blev foreslået erstattet med begrebet "specialundervisning" (ibid.). Dermed talte betænkningen ind i den senere Salamanca-erklærings opmærksomhed på at modarbejde diskrimination og bygge det inklusive samfund. Ekstern inklusion, som var iværksat for at realisere idealet om inklusion, var altså samtidig med til at

modvirke idealet. Opmærksomheden på at bygge et inklusivt samfund stod meget tydeligt frem hos Helge Larsen, ordfører i Det Radikale Venstre, som så en "opdragelsesmæssig værdi i, at børnene i den undervisningspligtige alder går i den samme skoleform [...] Man indvender mod dette, at ikke alle børn har de samme evner, og det er ubestridelig rigtigt, men forskellen i evner består jo også efter skolegangens afslutning, og så skal børnene alle være medlemmer af samme større samfund og gerne respektere hinanden trods forskelle i evner og anlæg" (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016, s. 29). Også forsorgschef Bank-Mikkelsen (1970) fremførte, at mennesker med udviklingshæmning skulle have mulighed for at leve et liv så normalt som muligt, og han indførte en skelnen mellem normalisering af livsvilkårene og normalisering af udviklingshæmmede mennesker (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024).

Over tid spredte der sig generelt i det specialpædagogiske miljø en opfattelse af, at det at være "så normal som mulig" var lig med at være lærende i en skole ligesom alle andre børn (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). Den faglige diskussion centrerede sig omkring spørgsmålet om, hvordan man kunne gøre skole mulig for elever, der ikke havde forudsætninger for, men samtidig ret til både at indgå i den almindelige skole og til læring og udvikling (Kirkebæk, 2010). Politisk bekymrede man sig også i tiltagende grad for de risici ved den stigmatisering, der fulgte med segregering, som det fx kommer til udtryk i en tekst fra Undervisningsministeriet fra 1993: "Niveaudelt gruppering bør være en sekundær løsning [...]. Skolen skal sørge for, at eleverne ikke bliver låst fast i bestemte grupper eller på bestemte niveauer" (her citeret fra Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016, s. 34).

Det var denne kritik, der blev styrket af den internationale vedtagelse af Salamanca-erklæringen i 1994,

som fokuserede på børns ret til uddannelse uanset handicap, men også vendte sig kritisk mod segregering og støttede, at så mange elever som muligt skulle kunne rummes i normalundervisningen eller – som der tiltagende blev talt om for at undgå stigmatiserende sprog – almenundervisningen (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Som allerede nævnt flere gange i artiklen, men her citeret direkte fra erklæringen, lagde den vægt på, at adgang for alle uanset handicap burde være en rettighed i et demokratisk samfund ved at tale om, at "Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov" (UNESCO, 1994) og i forlængelse heraf erklære, at "uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov" (UNESCO, 1994) og at børn "der har særlige uddannelsesmæssige behov skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn" (UNESCO, 1994). Samtidige var det en central pointe i erklæringen, at "almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceuddannelse" (UNESCO, 1994).

Salamanca-erklæringen blev fulgt op af et europæisk charter, det såkaldte Luxembourg-charter: *En skole for alle* (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Med charteret anerkendte alle europæiske lande, at inkluderende undervisning er en vigtig forudsætning for at sikre lige muligheder for elever og studerende med forskellige typer af særlige behov. Alligevel steg antallet af elever i vidtgående specialundervisning i de efterfølgende år

(Qvortrup & Qvortrup, 2015). Som en reaktion på den fortsatte segregering oprettede undervisningsminister Margrethe Vestager i 2001 "KVIS-programmet", hvor KVIS var en forkortelse for kvalitet i specialundervisningen (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Intentionen med programmet, som varede frem til 2007, var at kvalificere lærere i den almindelige folkeskole og PPR-medarbejdere til at møde et brede udvalg af elevers interesser, forudsætninger og behov, og et uhørt antal lærere og medarbejdere deltog i programmet, men alligevel lykkedes det ikke at knække segregeringens kurven (Qvortrup & Qvortrup, 2015).

Intern inklusion som ekskluderende inklusion

Det danske Folketing vedtog i forlængelse af Salamanca-erklæringens idealer i 2012 det, der i daglig tale blev omtalt som "inklusionsloven". Målsætningen var, at flere elever med særlige behov skulle inkluderes i folkeskolens almindelige klasser, samtidig med at deres og de andre elevers faglige resultater skulle forbedres, og en høj trivsel skulle sikres. Selvom inklusion længe havde været en erklæret målsætning for den danske folkeskole, så kunne man alligevel fra midten af 1990'erne iagttage en stigning i andelen af elever i de segregerede specialundervisningstilbud. For at vende den udvikling aftalte den daværende regering og kommunerne i 2012, at andelen af elever, der skulle inkluderes i den almene undervisning, skulle stige fra 94,4 % af det samlede elevtal i folkeskolen i 2010 til 96 % i 2015. For at opnå det mål skulle der ikke alene visiteres færre elever til specialklasser og specialskoler. Der skulle også tilbageføres et større antal elever fra specialtilbuddene til de almene klasser. Disse tilbageførte elever skulle så tilbydes støtte og relevante hjælpemidler for at kunne trives og udvikle sig fagligt på tilfredsstillende vis i almenmiljøerne (Nielsen & Rangvid, 2016).

Et af midlerne til at nå målet om, at 96 % af alle elever skulle inkluderes i den almene undervisning, var

en ændring af folkeskoleloven. Med ændringen lyder det i §2, stk. 2: "Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt". Lovgivningen på området spejler fokuseringen på statens ansvar, som vi så i tiden efter 1933. Virkemidlerne til at indfri loven har været ganske forskellige fra kommune til kommune, men arbejdet med at styrke inklusion har siden loven været et fokusområde i hele landet. Som følge af ønsket om at gøre det specialpædagogiske arbejde almenpædagogisk, nedlagde man samtidig med ændringen af folkeskoleloven specialpædagogikken som uddannelsesretning og undervisningsfag på læreruddannelsen, fordi man ønskede at sætte kræfterne ind på de almenpædagogiske indsatser.

Allerede få år efter lovens vedtagelse kunne man imidlertid konstatere, at målet ikke forekom at være opnåeligt. På basis af data fra en spørgeskemaundersøgelse med et panel, der bestod af flere end 9.000 elever fra 5. og 7. klasse i 2014, kunne man i 2016, da de gik i 7. og 9. klasse, konstatere, at trivslen i skolen blandt elever med særlige behov lå under de andre elevers trivsel. Skolefagligt viste der sig at være både gode og dårlige historier. Mens eleverne med særlige behov oplevede en ganske betydelig fremgang i matematik, var det samme ikke var tilfældet i dansk. Idealet om at opretholde et acceptabelt læringsniveau for denne gruppe elever blev således indfriet på nogle, men ikke alle områder.

Årsagen til de manglende resultater skal sikkert findes mange steder, men evalueringen gjort det klart, at eleverne havde sværere ved aktiv faglig deltagelse (Nielsen & Rangvid, 2016). I den forstand var

det altså ikke i alle faglige sammenhænge lykkedes at indfri Salamanca-erklæringens ideal om at skabe læringsmiljøer, der kunne imødekomme elevernes forskellige egenskaber og behov (Nielsen & Rangvid, 2016). Samtidig pegede evalueringen på, at nogle af elever i det specialundervisningstilbud, de kom fra, oplevede at være fagligt dygtigere end nogle af de andre, hvilket gav selvtillid og motivation. I almenklassen ændrede det sig, og det påvirkede elevernes oplevelse af at høre til eller passe ind (Nielsen & Rangvid 2016, s. 15). Evalueringen illustrerede med andre ord præcis de mekanismer, vi skitserede i teori afsnittet mellem den inkluderende eksklusion, som succeser i specialundervisningen repræsenterede, og ekskluderende inklusion, som de oplevede, da de blev tilbageført til almenskolen.

I modsætning til den generelle trivsel, der var stabilt høj over tid, faldt trivslen i lærer-elev-relationen noget gennem først halvdel af perioden med Inklusionspanelets dataindsamlinger. Det gjaldt både elevgruppen som helhed, kammeraterne til tilbageførte elever (på samme niveau som eleverne under ét) og øvrige elever med særlige behov (på et lidt lavere niveau) (Nielsen & Rangvid 2016, s. 12-13). Igen ser man mekanismerne vedrørende ekskluderende inklusion, som i dette tilfælde både rammer de elever, der føres tilbage i almenskolen, og de elever, som er i almenskolen, og som vurderes ikke at have særlige behov.

Derfor er det ikke så overraskende, at rekordmange elever trods inklusionslovens gode intentioner i dag er i et specialtilbud (antallet er steget med 26 % fra 2015 til 2023) (Dalgaard, 2023). Spørgsmålet er, hvad der kan forklare den store eksklusionsgrad. For at gribe nuancerne i de nuværende udfordringer knyttet til inklusion skelnes der ofte mellem snævre og brede inklusionsforståelser (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). De snævre forståelser fokuserer på specifikke grupper af elever og opgaverne knyt-

tet til at inkludere og skabe gode lærings- og udviklingsmuligheder for disse i skolen (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), mens de brede forståelser er optaget af generel diversitet og skolers mulighed for at respondere på forskelligheder, hvad angår erfaringer, interesser, behov, potentialer m.m. (Hedegaard-Sørensen & Hamre, 2024). For at undgå stigmatisering af bestemte elevgrupper og for i inklusionøjemed at investere i indsats, der ikke retter sig mod få elever, har det ifølge Hedegaard-Sørensen og Hamre (2024) været fristende og oplagt at fokusere på den brede forståelse. Risikoen ved dette kan imidlertid være, at facetter ved behov og potentialer simplificeres eller usynliggøres (Hedegaard-Sørensen, 2013), at der sker en "omvendt stigmatisering", fordi behovene og potentialerne ikke anerkendes, og at man mister opmærksomheden på, at nogle børn har specifikke behov for en særligt tilrettelagt indsats.

Differentieret inklusion og udviklingen af mellemformer

Mange kommuner og skoler arbejder aktuelt med udvikling og udbredelse af mellemformer, dvs. kombinationer af almenundervisning og specialundervisning (Lindeberg et al., 2022). Mellemformerne er begrundet i ønsket om at inkludere børn med specialpædagogiske behov i almene skoletilbud, og en af forudsætningerne for at lykkes beskrives som det, at fagprofessionelle med special- og almenpædagogiske kompetencer arbejder sammen om at tilgode særlige undervisningsmæssige behov hos én eller flere elever, som modtager specialundervisning (Lindeberg et al., 2022). Vi kender dette samarbejde fra den nationale og internationale litteratur om co-teaching (Cook & Friend, 1995). Mellemformerne har ikke været en del af det specialpædagogiske arbejde i Danmark og internationalt længe nok til, at der er et tilstrækkeligt solidt forskningsgrundlag til at sige noget endeligt om deres muligheder for at indfri værdierne i Salamanca-erklæringen, men et dansk

review indikerer positive resultater både i forhold til elevpræsentationer og lærertilfredshed ved organiseringer som de, der karakteriserer mellemformer (Dyssegaard et al., 2013). Internationalt er der også studier, som peger på positive resultater, og noget af det, der fremhæves som afgørende for succes, er det tværprofessionelle arbejde og samarbejdet mellem forældre og fagprofessionelle (Barrett et al., 2019; Packard et al., 2011; Keane et al., 2012). Herudover er det interessant, at man har genindført specialpædagogik som undervisningsfag på læreruddannelsen med start fra august 2023.

Her ser vi altså et eksempel på, at pendulet svinger. Behovet for specialpædagogik er veldokumenteret af fx Mitchell (2017), som viser, at god inklusion kræver gåde generelle og specifikke indsatser på skoler og i undervisning. Uanset hvor ideelle almene læringsmiljøer vi får skabt, er specialpædagogiske indsatser rettet mod bestemte behov og potentialer nødvendige. Hedegaard-Sørensen (2013) taler om inkluderende specialpædagogik for at fange en lignende pointe.

Konklusioner

Som vi har set, bekræfter processen fra Salamanca-erklæringen via inklusionsloven fra 2012 til den aktuelt stigende andel elever i segregerede specialtilbud og de nye organiseringer med mellemformer, at inklusion er et paradoksal begreb, hvis paradoksalitet i praksis håndteres i distinktionen mellem ekstern inklusion (inkluderende eksklusion) og intern inklusion (ekskluderende inklusion).

Men man kan også se, at udviklingen har medført, at inklusion har udviklet sig fra at være et specialpædagogisk til at blive et almenpædagogisk begreb og nu til at være både-og, og at penduleringen mellem ekstern og intern inklusion kræver et kriterium for, hvornår intern inklusion lykkes. Vi vil kort opridse disse

tre konklusioner eller, om man vil, systematiserede erfaringer fra inklusionsbestræbelserne i den danske skole i de 30 år siden Salamanca-erklæringen.

Inklusion: Special- og/eller almenpædagogisk begreb?

For at nå Salamanca-erklæringens ideal om, at uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov mellem de enkelte elever, er man nødt til at opgive den binære distinktion mellem "almindelige" elever og elever med særlige behov. I stedet må grundpositionen, som det da også siges i Salamanca-erklæringen, være, at "ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov". Alle elever ligner hinanden derved, at de er forskellige. Ergo kan man ikke klassificere elever som "special-elever", for de er lige så forskellige som alle andre elever. Konsekvensen er, at inklusion i princippet ophører med at være et specialpædagogisk begreb for i stedet at blive et almenpædagogisk begreb. Dette betyder ikke, at der ikke er behov for specialpædagogiske indsatser og kompetencer, for uanset hvor ideelle almene læringsmiljøer vi får skabt, er specialpædagogiske indsatser rettet mod bestemte behov og potentialer nødvendige.

Hvordan måles inklusion?

Men selv om alle børn er forskellige, er det alligevel nødvendigt at kunne lave en distinktion mellem ekstern og intern inklusion: Hvad er den bedste balance i forhold til at inkludere i specialiserede institutioner uden for almen skolen og i den almene skole? Det kan ikke afgøres ved at formulere kvantitative mål, men må bero på kvalitative vurderinger. At lykkes med intern inklusion handler ikke alene om, hvor mange elever der inkluderes, men også om den sociale interaktion mellem eleverne, og om elevernes oplevelse af at være inkluderet, dvs. social og oplevet inklusion.

Det var grunden til, at forfatterne til denne artikel formulerede tre kriterier – eller, som vi kaldte det – tre "typer" af inklusion: Fysisk eller formel, social og psykisk eller oplevet inklusion. Den fysiske eller formelle inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om tilstedeværelse eller fravær: Er eleven formelt inkluderet i skolen og klassen og i de andre fællesskaber, som eksisterer i relation til skolen? Den sociale inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om deltagelse eller ikke-deltagelse: Er eleven en aktiv deltager i skolens og klassens fællesskaber? Den psykiske eller oplevede inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om elevens oplevelse af at være inkluderet: Føler vedkommende sig anerkendt af de andre? Kun hvis alle disse tre kriterier eller typer er opfyldt, kan man tale om vellykket inklusion (Qvortrup, 2012; Qvortrup & Qvortrup, 2015; 2018).

Inklusion er et paradoksalt begreb

Den tredje og vigtigste konklusion er imidlertid, at inklusion er et paradoksalt begreb, hvis paradoksaltitet i praksis håndteres i distinktionen mellem ekstern inklusion (inkluderende eksklusion) og intern inklusion (ekskluderende inklusion). Selv om man med loven om inklusion i 2012 formulerede et mål om, at 97 % af alle elever skulle inkluderes i almenundervisningen, er dette mål aldrig nået. Tværtimod ser vi, at stigningen fortsætter. Fra at segregeringsgraden i Danmark i 2015/16 var kommet ned på 4,8 %, var den i 2022/23 vokset til 6,5 % (Dalgaard, 2023). Inklusion er et paradoksalt begreb, hvilket Niels Egelund et al. med titlen på en rapport *Forholdet mellem normal- og specialundervisningen – Et paradoks?* allerede forudså i 1984 (Egelund et al., 1984). Dog bør det tilføjes, at den måde, man sætter grænsen, markerer en grænse mellem normalitet og afvigelse, hvilket vil have en betydning for realiseringen af Salamanca-erklæringens mål om at bygge det inklusive samfund.

Intern og ekstern inklusion

Fordi inklusion skaber eksklusion, dvs. er et paradoksalt fænomen, vil "fuld" eller bare tilnærmelsesvis fuld inklusion aldrig kunne nås. Dette fremgår også af oversigten over specialpædagogikkens historie ovenfor. De forskellige nedslag i den historiske udvikling viser, at den intenderede udvikling fra segregering til inklusion ikke skal læses som en udvikling fra dårlig til god, men i stedet som udtryk for en dilemmafyldt distinktion, hvor den valgte side har forskellige muligheder og konsekvenser. Der må med reference til Mitchell (2017), Norwich (2008) og Hedegaard-Sørensen (2013) nødvendigvis differentieres i forhold til elevens forudsætninger. Spørgsmålet er i den forbindelse, hvornår inklusion skal ske som ekstern inklusion i forskellige specialiserede institutionstilbud, og hvornår skal den ske som intern inklusion, fx som undervisningsdifferentiering i almen skolen. Senest er det eksemplificeret af den dramatiske "kamp" om 97 % inklusion i Københavns Kommune, som kommunen opgav efter modstand fra forældre og lærere som repræsentanter for eksklusionstruede elever (Bølling-Ladegaard & Gindrup, 2024).

I forlængelse heraf er det relevant at bemærke, at Kirkebæk (2010) i bogen *Almagt og afmagt: Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer* problematiserer, at den nutidige tilgang til det specialpædagogiske område går imod de historiske tanker om lige muligheder for alle elever, fordi nutidige diskurser og forståelser er rettet mod det sunde og raske barn. Hun spørger fx, om tanker om dannelse er forbeholdt børn uden funktionsnedsættelser (Kirkebæk, 2010, s. 82). Tilsvarende spørger Hedegaard-Sørensen og Hamre (2024), om de faglige tilgange, der har præget den aktuelle skoletænkning, er domineret af for snævre normalitetsforventninger til "den passende elevadfærd".

Som vores analyse af erfaringerne fra de 30 år siden Salamanca-erklæringen har vist, er det en illusion at forestille sig, at der findes et inkluderende paradys eller nirvana, hvor man har forladt tidligere tiders segregering til fordel for en situation, hvor alle elever uanset forudsætninger er inkluderet i ét stort, inklusivt fællesskab. Nej, inklusion er et paradoksalt begreb, hvor inklusion altid skaber eksklusion, både i forhold til det individ, der inkluderes, og i forhold til det sociale fællesskab, som individet optages i. Derfor handler det, nu som før, om at skabe den mest hensigtsmæssige balance mellem ekstern og intern inklusion, dvs. mellem inkluderende eksklusion og ekskluderende inklusion. Om tallet ender på 80, 90 eller 97 %, er mindre vigtigt, end at balancen er hensigtsmæssig.

I en fagplanssammenhæng handler det om, hvornår differentiering skal indtænkes i og reflekteres af fagplanen om intern inklusion, og hvornår der skal laves separate fagplaner for segregerede elever, dvs. som ekstern inklusion. Ligeledes handler det om, at når differentiering skal indtænkes i fagplanen, skal det præciseres, hvordan differentieringen af elever med forskellige forudsætninger og adfærdsmønstre skal finde sted. Hvilke former for stigmatiseringer og ekskluderinger man kan acceptere, og hvilke man må undgå ved at lave specialtilbud, er det kun eleverne, der i sidste ende kan afgøre, ved at svare på, om de er formelt og socialt inkluderet, og om de også oplever at være inkluderet i et anerkendende fællesskab.

Referencer

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. Routledge.
- Barrett, C. A., Stevenson, N. A. & Burns, M. K. (2019). Relationship between Disability Category, Time Spent in General Education and Academic Achievement. *Educational Studies*, 46(3), 1-16.
- Bendtsen, E., Caspersen, L., Egelund, N., Grau-Hansen, H., Lausten, G., Rask, R., Skovgaard, L. & Simonsen, T. (1984). *Specialundervisningen i Sønderjyllands Amt*. Sønderjyllands Amt.
- Borregaard, A. (2023). "I hvilket omfang skal vi internere dem?" Undervisning for børn i særforsoeren i perioden 1933-1980. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, 57.
- Bølling-Ladegaard, A. & Gindrup, J. (2024). *København dropper mål om 97 procents inklusion: "Der er lettet en sten fra mit hjerte"*. Skolemonitor, 26. juni 2024. https://skolemonitor.dk/nyheder/art9962088/%C2%BBDer-er-lettet-en-sten-fra-mit-hjerte%C2%AB?utm_campaign=K%C3%B8benhavn%20dropper%20inklusionsm%C3%A5l%20p%C3%A5%2097%20procent&utm_content=27-06-2024&utm_medium=skoleliv&utm_source=newsletter_redaktionel
- Børne- og undervisningsministeren (2012). *Lov om inklusion*. Børne- og Undervisningsministeriet <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201112L00103>.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Dalgaard, J. (2023). *Stigningen fortsætter: Flere og flere elever ender i specialtilbud*. Momentum, KL <https://www.kl.dk/momentum/arkiv/2023/3-stigningen-fortsætter-flere-og-flere-elever-ender-i-specialtilbud>.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S. & Hald, B. M. (2013). *Inklusion med et samtidigt specialpædagogisk tilbud i almenkolen: En kortfattet systematisk forskningskortlægning*. Aarhus Universitet.
- Egelund, N., Kruse, E., Laursen, J. & Nielsen, M. R. (1984). *Forholdet mellem normal- og specialundervisningen – Et paradoks? Rapport fra 17. Nordiske Konferencen om Specialundervisning*. Undervisningsministeriet.
- Froestad, J. (1995). *Faglige diskurser, intersektorielle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politikk: Døveundervisning og handikappedomsorg i Skandinavia på 1800-tallet*. Universitetet i Bergen.
- Gjerløff, A. K. & Jacobsen, A. F. (2014). *Da skolen blev sat i system*. I Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.), *Dansk Skolehistorie 3*. Aarhus Universitetsforlag.

- Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen*. I Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.), *Dansk Skolehistorie 4*. Aarhus Universitetsforlag.
 - Grundtvig, N. F. S. (2020 [1839]). Er lyset for de lærde blot. I *Højskolesangbogen*, 19. udgave nr. 82. Forlaget Højskolerne.
 - Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013): Inklusion i Danmark – historie og definition. *Paideia*, 5, 8-19.
 - Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. Akademisk Forlag.
 - Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis*. Samfundslitteratur.
 - Hedegaard-Sørensen, L. & Hamre, B. F. (2024). Differentiering som specialpædagogikkens historiske betingelse og aktuelle bevægelser. I Skibsted, E. & Munkholm, M. (red.), *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv – tæt på levendele skoleliv* (s. 19-39). Akademisk Forlag.
 - Hvid, T. (1982). *Specialundervisning – Udvej eller vildvej*. Gyldendal.
 - Jönhill, J. I. (2012). *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Liber.
 - Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D. & Clark, T. (2012). Students with Autism in Regular Classes: A Long-Term Follow-Up Study of a Satellite Class Transition Model. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001-1017.
 - Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt: Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. Akademisk Forlag.
 - Korsgaard, O., Kristensen, J. E. & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag
 - Larsen, C., Nørr, E. & Sonne, P. (2013). *Da skolen tog form: 1780-1850*. I Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.), *Dansk Skolehistorie 2*. Aarhus Universitetsforlag.
 - Lindeberg, N. H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L. V. & Nicolajsen, J. S. (2022). *Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. VIVE
 - Mitchell, D. (2017). *Diversitet i uddannelse: Hvordan man effektivt når ud til alle elever*. Dafolo.
 - Nielsen, A. S. (2024). ADHD/ADD – en epidemi af diagnoser. *Ugeskrift for læger*. 12. september 2024. <https://ugeskriftet.dk/debat/adhd-add-en-epidemi-af-diagnoser>
 - Nielsen, C. P. & Rangvid, B. S. (red.) (2016). *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
 - Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement*. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4): 287-304. DOI: 10.1080/08856250802387166
 - Packard, A. L., Hazelkorn, M., Harris, K. P. & McLeod, R. (2011). Academic Achievement of Secondary Students with Learning Disabilities in Co-Taught and Resource Rooms. *Journal of Research in Education*, 21(4), 100-117.
 - Qvortrup, L. (2012). Inklusion – forslag til en definition. I T. Næsby (red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. UCN seriehæfter nr. 5, Aalborg 2012.
 - Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag.
 - Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506.
 - Schroer, M. (2008). Die im Dunkeln sieht man doch: Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. I H. Bude & A. Willisch (red), *Exklusion: Die Debatte über die 'Überflüssigen'*. Suhrkamp Verlag.
 - Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love Publishing.
 - Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Transcript.
 - UNESCO (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. UNESCO.
-