

Riktlinjer för inkludering

– att garantera tillgång till Utbildning för Alla

Innehåll

Det är en mänsklig rättighet att få gå i skolan!	5
"Inkludering" – också inom svensk skola!	6
<i>Konventionerna</i>	6
<i>Vad är inkludering?</i>	6
<i>Det internationella arbetet för "inkludering"</i>	8
Riktlinjer för inkludering:	9
<i>Att garantera tillgång till Utbildning för Alla</i>	9
Förord	10
Sammanfattning	11
Inledning	13
1 <i>Inkluderingstankens ursprung i specialundervisningen: övergång från integrering till inkludering</i>	13
2 <i>Sambandet mellan inkludering och "Utbildning för Alla"?</i>	14

1 Varför inkludering?	15
– Bakomliggande orsaker och rättigheter	
1 En inkluderande skola - en mänsklig rättighet	17
2 Hur definieras inkludering?	20
3 Vilket är sambandet mellan inkludering och kvalitet?	26
4 Inkludering och kostnadseffektivitet	27
2 Centrala inslag vid övergången till inkludering	31
– resurser och lösningar	
1 Nyckelaktörer till stöd för inkluderingstanken – vilka är de?	33
2 Attityder och värderingar	
– hur kan de påverka inkluderingstanken?	34
3 Läroplaner för delaktighet och flexibilitet	
– hur kan de fungera som nyckeln till Utbildning för Alla?	39
4 Inkludering – stärkt ställning för alla?	43
3 Inkluderande undervisning och "Utbildning för Alla"	45
1 Verktyg för utbildningsplanerare och beslutsfattare	
– Reflexion och reformering	46
2 Checklista över åtgärder för inkludering	48
3 Strategisk planering för inkludering	
Checklista	49
Milleniemålen	56
EFA-målen	55
"Education for All"-programmets mål	55
Referenser och vidareläsning	57

Det är en mänsklig rättighet att få gå i skolan!

Flera mellanstatliga överenskommelser inklusive FN:s konvention om barnets rättigheter slår fast att alla barn har rätt till utbildning och också rätt till stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Skolan ska ge plats för alla barn. När barn med olika bakgrund och olika förutsättningar får mötas kan solidariteten byggas upp.

Unesco arbetar sedan många år medvetet med att främja denna syn i de olika ländernas utbildningssystem. Utvecklingen ser dock olika ut. Ett steg för att föra utvecklingen vidare är att Unesco har tagit fram skriften *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

Svenska Unescorådet har tillsammans med Specialpedagogiska institutet låtit översätta skriften *Riktlinjer för inkludering: Att garantera tillgång till utbildning för alla*.

Det är rådets och institutets förhoppning att skriften sprids och att många yrkesverksamma får glädje och stöd av den i sitt dagliga arbete för att fler barn och elever ska få känna delaktighet att de ingår i gemenskapen och inte är skilda åt.

"Inkludering" – också inom svensk skola!

Konventionerna

Rätten till utbildning slås redan fast i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna från 1948. Sverige har förbundit sig att verka för ett flertal internationella fördrag och konventioner inom utbildningsområdet.

Den senaste är "FN:s Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning" från 2007 och där understryks, i artikel 24: b och d, rätten till skolgång och till nödvändigt stöd i en inkluderad utbildning. Denna och andra konventioner ligger till grund för läroplaner och bestämmelser i skollag och skolförordning.

Vad är inkludering?

I läroplanerna framhålls skolans ansvar att förmedla de normer och värden som ligger till grund för begreppet inkludering. Det handlar inte enbart om elever med funktionsnedsättning eller om specialundervisning utan det är en fråga för hela skolan:

- Det handlar till stor del om att främja mångfald: "Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse."
- Det handlar om likvärdighet men olika vägar: "Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla."
- Det handlar inte om en enskild lärares ansvar utan om allas ansvar: "Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd."

Grundtanken i texten är att orsaken till elevers svårigheter i skolan i första hand ska sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö och inte hos eleverna själva.

Icke desto mindre blir det nödvändigt att ibland utforma speciella åtgärdsprogram för elever som behöver extra stöd. Skolverket ger ut allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram som stöd till de förordningar som påbjuder dessa. De allmänna råden finns bland annat för att man allt för ofta när man skriver åtgärdsprogrammen utgår ifrån att det är eleven ensam som är bärare av problemen.

Ett beslut som grundar sig på dessa värderingar var när Sverige beslutade att förändra specialundervisningen år 1988 och gick från speciallärare till specialpedagoger. En av grundtankarna var att specialpedagogen i högre grad skulle ge råd och stöd till elevens hela omgivning, det vill säga till de lärare som undervisade eleven.

Idéerna bakom inkludering gäller förstås hela samhället. Sveriges riksdag antog år 2000 regeringens proposition *Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken*. Där ligger betoningen på att identifiera och undanröja hinder, förebygga och bekämpa diskriminering och ge barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar förutsättningar för självständighet och självbestämmande.

Under planens rubrik "Utbildning" kan man läsa: "Elever med funktionshinder bör, på samma sätt som övriga barn och ungdomar, ha möjlighet att bo med sina föräldrar eller i deras närhet och gå i en skola i närheten av hemmet. Frågan om attityder och bemötande är härvid centrala, liksom en ökad specialpedagogisk baskompetens hos arbetslagen i skolan. Förutsättningarna för vuxna studerande med funktionshinder och deltagare i behov av särskilt stöd bör stärkas."

Det internationella arbetet för "inkludering"

FN-organet Unesco med ansvar för utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation uppmärksammade redan 1994 behovet av internationella normer för inkluderande undervisning. Då antogs den s.k. Salamancadeklarationen (www.unesco.se) som inte är en konvention och utan rättslig status men som ändå fått stor inverkan på utvecklingen i många länder genom att den fäste uppmärksamheten på en grupp elever som hittills i många länder antingen förnekats utbildning eller getts en utbildning som inte passar dem.

År 2000 i Dakar antog Unescos medlemsländer en deklARATION om allas rätt till utbildning och tankarna bakom den deklARATIONEN har senare uttryckts som ett av Milleniemålen. Antalet barn som får gå i skolan har sedan dess stigit och frågan om inkluderande undervisning står mer i fokus i många länder.

Arbetet för en inkluderande skola är långsiktigt och måste vara uthålligt. Jag hoppas och tror att denna översättning av Unescos *Guidelines for Inclusion* ska vara ett bra verktyg i detta arbete.

Jan Rocksén

Generaldirektör för Specialpedagogiska institutet

Riktlinjer för inkludering:

Att garantera tillgång till en skola för alla

Tack till personer som bidragit

Inom ramen för Unescos insatser för att hjälpa länder att göra utbildningsplanerna mer inkluderande konstaterades att det saknas riktlinjer som stöder denna viktiga process. Gruppen för inkluderande undervisning (Inclusive Education Team) påbörjade därför arbetet med att ta fram dessa välbehövliga verktyg. Utarbetandet av denna handbok har inneburit ett lärande i sig. En dialog med intressenter inleddes i ett tidigt stadium av dokumentets utformning. Riktlinjer för inkludering: *Att garantera tillgång till "en skola för alla" är ett resultat av både konstruktiv, kritisk granskning och värdefull återkoppling från följande personer:*

Anupam Ahuja, Mel Ainscow, Alphonsine Bouya-Aka Blet, Marlene Cruz, Kenneth Eklindh, Windyz Ferreira, Richard Halperin, Henricus Heijnen, Ngo Thu Huong, Hassan Keynan, Sohae Lee, Chu Shiu-Kee, Ragnhild Meisfjord, Darlene Perner, Abby Riddell, Sheldon Shaeffer, Noala Skinner, Sandy Taut, Jill Van den Brule-Balescut, Roselyn Wabuge Mwangi, Jamie Williams, Siri Wormnæs och Penelope Price.

Förord

Denna rapport har genomgått extern och intern kvalitetsgranskning av ett stort antal olika intressenter, däribland inom utbildningssektorn (Education Sector) vid Unesco och "på fältet", den interna tillsynsenheten (Internal Oversight Service, IOS) samt byrån för strategisk planering (Bureau of Strategic Planning, BSP). Riktlinjerna presenterades också vid en regional workshop om inkluderande undervisning i Bangkok. Många olika sakkunniga från Asien och Stilla-havsområdet gav återkoppling för vidareutveckling. Slutligen överlämnades dokumentet till styrkommittén för det så kallade flaggskeppet "Rätten till utbildning för personer med funktionsnedsättningar: Med inkludering som mål" (The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion). Dokumentet är ett svar på behovet av ett systematiskt tillvägagångssätt för att kartlägga exkluderade grupper. Det är avsett att vara ett levande dokument och tjäna som dynamiskt analysverktyg och kommer under de kommande åren att revideras för att återspegla den verklighet som marginaliserade och exkluderade barn lever i.

Sammanfattning

Över en halv miljard människor har någon form av kognitiv, fysisk eller emotionell funktionsnedsättning. Dessa individer begränsas ofta av både fysiska och sociala hinder som utestänger dem från samhället och hindrar dem från att delta aktivt i sina länders utveckling. Ungefär 80 procent av världens population av människor med funktionsnedsättning lever i utvecklingsländer. Nyckeln till att frigöra denna potential är sättet att tänka; det är genom utbildning och respekt för alla människors lika värde som förändring verkligen kan äga rum.

Det finns i dag uppskattningsvis 140 miljoner barn som inte går i skolan, varav flertalet är flickor och barn med funktionsnedsättningar. Av dem lever 90 procent i länder med lägre medelinkomst, och över 80 procent av dessa barn bor i Afrika. Det finns oräkneliga andra inom skolsystemet som inte får någon kvalitativt god utbildning. Hur många av alla de barn som inte går i skolan lever i ditt land? Hur kan man vidta åtgärder för att se till att dessa barn, som har rätt till utbildning, inte glöms bort? Detta dokument innehåller riktlinjer och begrepp för att göra nationella utbildningsplaner mer inkluderande, i syfte att garantera tillgång och utbildning av god kvalitet för ALLA elever.

Dokumentet syftar till att systematisera hur man planerar för barns inkludering i skolan. Den börjar med en kort inledning, som ger ett historiskt perspektiv på inkluderingstankens ursprung och beskriver övergången från integrering till inkludering. Dokumentet delas sedan i tre huvuddelar. Den första utgör en teoretisk ram som definierar begreppet *inkludering* och som förklarar hur det vilar på ett människorättsligt synsätt som går hand i hand med faktorer som kvalitet och kostnadseffektivitet. I den andra delen undersöks mer praktiska förändringar på skolnivå.

Där redogörs för de centrala inslagen i övergången till inkludering, med särskilt fokus på såväl nyckelaktörer (lärare, föräldrar och beslutsfattare inom utbildningsområdet) som läroplaner. Den tredje delen kombinerar de två första avsnitten genom att erbjuda beslutsfattare och utbildningsplanerare verktyg för analys av utbildningsplaner.

Riktlinjerna är avsedda att ge information och ökad medvetenhet, att vara ett policyverktyg för revidering och formulering av EFA-planer (Education for All/Utbildning för Alla) och att tjäna som en utgångspunkt för diskussioner mellan beslutsfattare, pedagoger samt icke-statliga och internationella organisationer som är med och skapar policy inom både privat och offentlig skolverksamhet, med målsättningen att ge tillgänglighet för ALLA elever.

Riktlinjerna utgör ett försök att avmystifiera de föreställningar som omger inkluderingstanken och visa att utmaningar kan övervinnas genom en vilja att förändra attityderna till inkludering. Genom att följa dessa riktlinjer kan de som arbetar med och analyserar nationella utbildningsplaner kartlägga brister och fastställa strategier i syfte att vidta åtgärder så att inkludering uppnås inom deras utbildningssystem och att alla barn ges tillgång till utbildning med god kvalitet.

Inledning

1 Inkluderingsstankens ursprung i specialundervisningen: övergång från integrering till inkludering

Inkluderingsstanken som vi känner den i dag har sitt ursprung i specialpedagogiken. Utvecklingen inom specialpedagogikens område har innefattat en rad stadier under vilka utbildningssystemen utforskat olika sätt att ta hänsyn till barn med funktionsnedsättningar och till elever som upplever svårigheter i sitt lärande. I några fall har specialundervisning erbjudits som komplement till den reguljära undervisningen, i andra har den varit helt åtskild. Under senare år har lämpligheten i att ha åtskilda utbildningssystem ifrågasatts, både ur ett människorättsligt perspektiv och ur effektivitetssynpunkt.

Specialpedagogiska metoder överfördes till den vanliga skolundervisningen genom ett synsätt som kallas "integrering". Den främsta utmaningen med integrering är att detta inte åtföljts av förändringar av skolans organisation, läroplan samt undervisnings- och inlärningsstrategier. Denna avsaknad av organisationsförändring har visat sig vara ett av de största hindren för att genomföra en inkluderande utbildningspolitik. Nyttänkande har således lett till att begreppet "särskilda behov" getts en ny innebörd. Denna syn innebär att sannolikheten för framsteg är större om vi inser att de svårigheter som elever upplever är en följd av skolornas nuvarande organisation och rigida undervisningsmetoder. Det har hävdats att skolorna behöver reformeras och pedagogiken förbättras, så att de uttryckligen tar hänsyn till elevernas mångfald – så att individuella olikheter inte betraktas som problem som måste åtgärdas, utan som möjligheter att berika lärandet.

2 Sambandet mellan inkludering och "Utbildning för Alla"?

Inkluderingsfrågan måste placeras inom ramen för de bredare internationella diskussionerna kring FN-programmet "Utbildning för Alla" (Education for All, EFA), som inspirerades av 1990 års Jomtiendeklaration.

"Salamancadeklarationen om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd" (Unesco 1994, finns på www.unesco.se), utgör en ram för tänkande om hur handlingsplaner och praxis kan utvecklas. I själva verket kan man nog hävda att denna deklARATION, och den åtföljande handlingsramen, är det mest betydelsefulla internationella dokument som någonsin offentliggjorts om specialundervisning. Här hävdas nämligen att reguljära skolor med en inkluderande inriktning är: *"... det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att bygga upp ett inkluderande samhälle och att få till stånd en skola för alla"*.

I tidiga texter om EFA avhandlades "särskilda behov" tämligen symboliskt.

Detta tänkesätt har successivt ersatts av en insikt att agendan för inkludering bör betraktas som ett väsentligt inslag i hela konceptet "Utbildning för Alla". Ett inkluderande synsätt förutsätter att man inte glömmer bort vare sig inkluderingstankens ursprung i specialpedagogiken eller det faktum att barn med funktionsnedsättningar fortfarande utgör den största gruppen barn som är exkluderade från skolundervisning.

"Utbildning för Alla" betyder att man ser till att alla barn har tillgång till grundläggande utbildning av god kvalitet. För detta krävs att man skapar en skolmiljö och ett utbildningsprogram där barn både har och ges möjlighet till lärande. En sådan miljö måste inkludera alla barn, vara effektiv, vänlig och välkomnande samt hälsosam och skyddande för dem och utgå från jämställdhetsperspektivet. Utvecklingen av sådana barnvänliga lärandemiljöer utgör en viktig del av de samlade insatser som länder runt i världen gör för att öka tillgången till och förbättra kvaliteten på skolorna.

1 Varför inkludering?

– Bakomliggande orsaker och rättigheter

Exkludering från ett meningsfullt deltagande i det ekonomiska, sociala, politiska och kulturella samhällslivet är ett av de största problem som individer i vårt samhälle idag ställs inför. Sådana samhällen är varken effektiva eller önskvärda.

Trots att utvecklingen går i rätt riktning finns det fortfarande uppskattningsvis 115–130 miljoner barn som inte går i skolan. Ungefär 90 procent av dem lever i länder med låg eller lägre medelinkomst, och över 80 procent av dessa barn lever i Afrika.¹ Lika alarmerande är de oräkneliga andra inom skolsystemet som är utestängda från skolgång av god kvalitet. Av dem som ändå skrivs in i skolan avbryter många skolgången innan de avslutat (motsvarande) lågstadiet.

Nuvarande strategier och program har inte varit tillräckliga för att tillgodose behoven hos barn och ungdomar som riskerar att drabbas av marginalisering eller exkludering. Tidigare har insatserna bestått i specialprogram, institutioner och specialpedagoger. Den olyckliga konsekvensen av en sådan differentiering har – även om avsikten varit god – ofta lett till än tydligare exkludering. Om målsättningarna för "Utbildning för Alla" samt Milleniemålen² ska uppnås inom de fastställda tidsramarna, kommer det att krävas ett tidigare oöverträffat sektorsöverskridande och institutionellt samarbete mellan alla parter. Utbildning måste betraktas som en faktor som främjar varje enskild människas utveckling och funktionalitet – oavsett alla slags hinder, fysiska eller andra. Ingen funktionsnedsättning överhuvudtaget (fysisk, social och/eller emotionell) får därför vara diskvalificerande. Inkludering innefattar således en

¹ International Consultative Forum on Education for all, 2000

² Se bilaga för lista på Milleniemålen

tydlig vision om en skola för alla genom att man inriktar sig på alla elev-ers behovsspektra, inklusive dem som riskerar att drabbas av marginali-sering och exkludering. Några exempel på marginaliserade/exkluderade/utsatta grupper är:

- Barn vars föräldrar dött i HIV/AIDS
- Migranter
- Barnarbetare
- Fattiga barn
- Religiösa minoriteter
- Språkminoriteter
- Barn med funktionshinder
- Barnsoldater
- Barn i krigs- och konfliktzoner
- Barn som är hushållsslavar
- Flyktingar och internflyktingar
- Etniska minoriteter
- Misshandlade barn

1 En inkluderande skola – en mänsklig rättighet

Unesco betraktar inkludering som "ett dynamiskt tillvägagångssätt för att uttryckligen ta hänsyn till elevers mångfald och att inte betrakta individuella olikheter som problem, utan som möjligheter att berika lärandet."

Utvecklingen i inkluderande riktning är därför inte enbart en teknisk eller organisatorisk förändring, utan även en process med en tydlig filosofi. För att verkligen kunna genomföra inkluderingstanken behöver länderna fastställa en uppsättning inkluderande principer jämte konkreta förslag som vägleder övergången till en politik inriktad på en inkluderande skola. De inkluderingsprinciper som anges i olika internationella deklarationer kan användas som utgångspunkt. De kan tolkas och anpassas till situationen i enskilda länder.

Själva kärnan för en inkluderande skola är den mänskliga rättigheten till utbildning, som 1948 kom till uttryck i den allmänna deklarationen om de mänskliga rättigheterna, i vilken fastslås:

Artikel 26

1. Var och en har rätt till utbildning. Utbildningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna. Den elementära utbildningen skall vara obligatorisk.
2. Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande. Artikel 26 – den allmänna deklarationen om de mänskliga rättigheterna.

Viktiga är likaså bestämmelserna i konventionen om barnets rättigheter (FN, 1989), till exempel om barnets rätt att inte diskrimineras, som fastslås i artikel 2 och artikel 23. I artikel 23 föreskrivs att det ska säkerställas att handikappade barn³ har "effektiv tillgång till och erhåller undervisning och utbildning, hälso- och sjukvård, habilitering, förberedelser för arbetslivet och möjligheter till rekreation på ett sätt som bidrar till barnets största möjliga integrering i samhället och individuella utveckling, innefattande dess kulturella och andliga utveckling". (Artikel 23)

I artikel 29 om "utbildningens syften" sägs att individens kompetensutveckling är det centrala syftet och att utbildningen bör ge barnen fulla möjligheter i fråga om kognitiv, emotionell och kreativ förmåga. Dessutom är Unescos konvention mot diskriminering inom utbildningen (1960) och konventionen om avskaffande av all slags diskriminering av kvinnor (1979) andra centrala internationella människorättsfördrag där det inte bara betonas att diskriminering är förbjuden, utan även att förebyggelsen aktivt ska avskaffas. En logisk konsekvens av dessa rättigheter är att alla barn har rätt att få utbildning utan att diskrimineras på någon grund, såsom kast, etnisk tillhörighet, religion, ekonomisk ställning, flyktingstatus, språk, kön, funktionsnedsättningar osv., och att staten bör vidta särskilda åtgärder för att säkerställa dessa rättigheter i alla inlärningsmiljöer.

En rättighetsbaserad syn på utbildning⁴ grundar sig på tre principer:

- Tillgång till kostnadsfri och obligatorisk utbildning.
- Jämlikhet, inkludering och icke-diskriminering.
- Rätten till högkvalitativ utbildning, innehåll och processer.

³ Genom generalförsamlingens resolution 56/168 av den 19 december 2001 inrättades en särskild kommitté med uppgift att överväga förslag till en allmän internationell konvention för att främja och skydda rättigheter och värdighet för människor med funktionsnedsättningar (originalversionen av denna text publicerades 2005 och konventionen om funktionshindrades rättigheter är färdigförhandlad), utifrån helhetssynen i det arbete som utförts på områdena social utveckling, mänskliga rättigheter och icke-diskriminering och med beaktande av rekommendationerna från kommissionen för de mänskliga rättigheterna och kommissionen för social utveckling. Kommittén arbetar för närvarande med en allmän och fullständig internationell konvention för att skydda och främja rättigheter och värdighet för människor med funktionsnedsättningar.

⁴ Tomasevski, K. (2004) Manual on Rights Based Education, UNESCO Bangkok

Utvecklingen i inkluderande riktning har innefattat en rad förändringar på samhälls- och klassrumsnivå, vilka har åtföljts av talrika rättsliga dokument på internationell nivå. Inkluderingsstanken har varit implicit förespråkad sedan den allmänna förklaringen 1948 och har omnämnts på samtliga nivåer av ett antal centrala FN-deklarationer/konventioner (som framgår av figur 1.1: Rättsligt ramverk för inkludering).

Samtidigt som det också finns mycket viktiga mänskliga, ekonomiska, sociala och politiska skäl till att tillämpa en politik och ett synsätt för inkluderande undervisning, är detta även ett sätt att få till stånd personlig utveckling och bygga relationer mellan individer, grupper och nationer.

I Salamancadeklarationen (1994) hävdas att "*ordinarie skolor med inriktning mot inkludering är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla*". (Salamancadeklarationen, artikel 2)

Vid Världskonferensen "Utbildning för Alla" i Jomtien (1990) uppställdes målet om "Utbildning för Alla" (EFA). Unesco har, tillsammans med andra FN-organ, internationella utvecklingsfinansierare och ett antal internationella och nationella icke-statliga organisationer, arbetat för att uppnå detta mål – och därigenom kompletterat de insatser som gjorts på nationell nivå. "*Alla barn och ungdomar i världen – med sina individuella starka och svaga sidor, med sina förhoppningar och förväntningar – har rätt att gå i skola. Det är inte våra skolsystem som har rätt till vissa typer av barn. Därför är det ett lands skolsystem som måste anpassas för att tillgodose alla barns behov*". (B. Lindqvist, FN-rapportör, 1994)

Det är således absolut nödvändigt att skolor och lokala myndigheter ansvarar för att se till att denna rättighet säkerställs. Konkret innebär detta att:

- initiera diskussioner kring hur samhället tolkar begreppet Mänskliga Rättigheter,

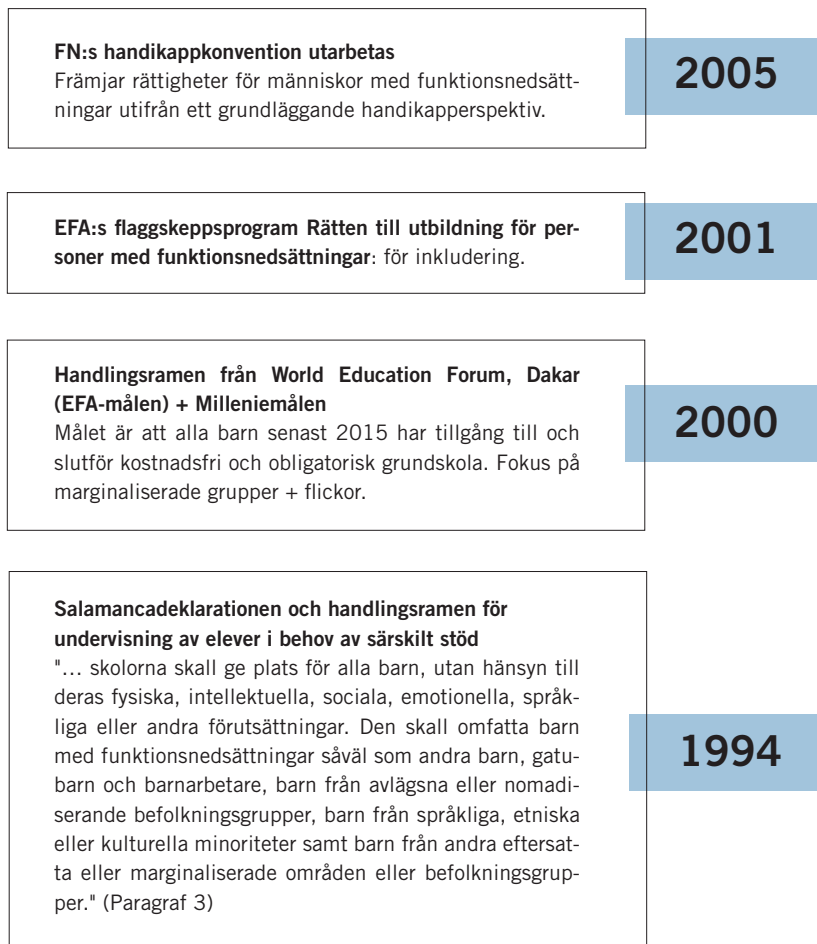
- stimulera gemensamma analyser och identifiera konkreta förslag, till exempel när det gäller hur Mänskliga Rättigheter kan infogas i den lokala läroplanen,
- sammankoppla människorättsrörelsen med frågan om tillgång till utbildning,
- främja åtgärder på gräsrotsnivå och stärka banden mellan denna nivå och den politiska nivån i skyddsfrämjande syfte,
- uppmuntra inrättandet av medborgar- och barnråd där tillgänglighetsfrågor kan diskuteras och
- utveckla modeller på lokal nivå för att upptäcka barn som inte går i skolan och utveckla verksamheter i syfte att se till att barn skrivs in i skolan.

Vidare måste adekvata resurser paras med politisk vilja och ständiga påtryckningsmedel utövas på regeringar att leva upp till sina skyldigheter. Slutligen kommer framgången ändå att bero på kvaliteten på den skolgång som erbjuds alla elever. I de följande avsnitten diskuterar vi hur inkludering definieras och vilka konkreta åtgärder som krävs för att realisera en inkluderande skola.

2 Hur definieras inkludering?

Inkludering betraktas som *en process* som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt minska exkludering i utbildningen. Här innefattas förändringar och modifieringar av innehåll, synsätt, strukturer och strategier utifrån en gemensam vision som omfattar alla barn i det aktuella åldersintervallet och en övertygelse om att det är det ordinarie systemets ansvar att tillförsäkra alla barn rätt till utbildning.

Figur 1.1: Rättighetsramen för inkludering



FN:s standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet, regel 6

Här bekräftas att barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning har lika rätt till utbildning och fastslås även att skolgång bör erbjudas i en integrerad skolmiljö och inom det ordinarie skolsystemet.

1993

Världsdeklarationen om "Utbildning för Alla" (EFA)
(Jomtiendeklarationen)

1990

FN:s konvention om barnets rättigheter

Garanterar alla barn rätten till utbildning utan diskriminering i något avseende.

1989

Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna

Garanterar rätten till kostnadsfri och grundläggande utbildning för alla barn.

1948

Inkludering har att göra med att ta vederbörlig hänsyn till ett brett spektrum av behov i lärandet formella och informella skolmiljöer. Snarare än att vara en marginell fråga om hur vissa elever kan integreras i den vanliga undervisningen, handlar inkluderande undervisning om hur utbildningssystem och andra lärandemiljöer kan omdanas i syfte att ta hänsyn till elevers olikheter. Sådan undervisning syftar till att få lärare och elever att både känna sig trygga med mångfalden och att betrakta den som en utmaning och ett berikande inslag i inlärningsmiljön, snarare än som ett problem. Inkluderingsstanken betonar vikten av att, när så är rimligt, ge personer med funktionsnedsättningar (fysiska, kognitiva, sociala och/eller emotionella) möjligheter till likvärdigt deltagande i den reguljära undervisningen, men lämnar dörren öppen för personliga val och tillgång till särskilda insatser och hjälpmedel för dem som så behöver.

När inkludering definieras är det viktigt att framhålla följande:

Inkludering HANDLAR om	Inkludering HANDLAR INTE om
<ul style="list-style-type: none"> • att välkomna mångfald 	<ul style="list-style-type: none"> • reformer inom enbart specialpedagogiken, utan om en reform av både det formella och det informella utbildningssystemet
<ul style="list-style-type: none"> • att gagna alla elever, inte enbart de exkluderade • barn som kan känna sig exkluderade i skolan 	<ul style="list-style-type: none"> • att ta hänsyn endast till mångfalden, utan också om att förbättra utbildningskvaliteten för alla elever
<ul style="list-style-type: none"> • att ge likvärdig tillgång till utbildning eller vidta åtgärder för vissa kategorier av barn utan att exkludera dem 	<ul style="list-style-type: none"> • specialskolor, utan kanske om extra stöd till elever inom det reguljära skolsystemet
	<ul style="list-style-type: none"> • att enbart tillgodose behoven hos barn med funktionsnedsättningar
	<ul style="list-style-type: none"> • att tillgodose ett barns behov på ett annat barns bekostnad

I synnerhet fyra centrala inslag tenderar att vara starkt framträdande när inkluderingstanken ska ges begreppsmässig innebörd. Dessa är:

- *Inkludering är en process.* Det innebär att inkludering måste ses som ett ständigt sökande efter bättre sätt att ta tillvara mångfald. Det handlar om att lära sig att leva med olikheter och att lära sig av olikhet. På så sätt kan olikheter uttryckligen ses mer positivt som en stimulans för att främja barns och vuxnas lärande.
- *Inkludering har att göra med att kartlägga och avlägsna hinder.* Det innebär att samla in, sammanställa och värdera information från en mängd olika källor i syfte att bana väg för förbättrad policy och praxis. Det handlar om att använda olika slags fakta för att stimulera kreativitet och problemlösning.
- *Inkludering handlar om alla elevers deltagande, delaktighet och resultat.* "Deltagande" har här att göra med var barnen går i skola, om de gör det i tillräcklig utsträckning och i vederbörlig ordning, "delaktighet" har att göra med kvaliteten på deras upplevelser när de är där och måste därför omfatta deras syn på sig själva, medan "resultat" handlar om utfallet av lärandet i relation till den totala lärandesituationen, inte enbart till prov- eller examinationsresultat.
- *Inkludering innefattar särskild tonvikt på de elevgrupper som riskerar att marginaliseras, exkluderas eller underpresterar.* Därmed poängteras det moraliska ansvaret att garantera att de grupper som statistiskt löper störst risk ägnas särskild uppmärksamhet och att åtgärder vid behov vidtas för att säkerställa deras närvaro, deltagande och prestation i utbildningssystemet.

Det är viktigt att framhålla att ett helhetsperspektiv på utbildningssystemet, såväl det privata som det offentliga, måste användas när man överväger att anlägga ett inkluderande synsätt. I allt högre grad världen över blir privatisering av utbildning vanligare. Det är tydligt att privata alternativ

”tävlar” med det offentliga systemet i många länder. I några fall stängs statliga skolor eftersom barnen i allt högre grad söker sig till privatskolor. Denna trend skulle oavsiktligt kunna leda till att planerarna enbart planerar skolor som vänder sig till fattigare samhällsgrupper. Detta vore oundvikligen kontraproduktivt och skulle inte främja inkluderingsprinciperna. Vidare anses i många länder det offentliga systemet i allmänhet vara sämre när det gäller kvaliteten på den utbildning som erbjuds jämfört med privatskolorna. Fattigare barn tenderar således att vara hänvisade till det offentliga systemet. Det är därför absolut nödvändigt att man beaktar både det offentliga och det privata systemet i planeringen, i syfte att verkligen inrikta sig på alla elevers behov för att på så sätt motverka exkludering.

Processen i inkluderande riktning är successiv och bör utgå från tydligt artikulera principer präglade av systemutveckling. Om hindren ska reduceras måste – som vi kommer att diskutera längre fram i detta dokument – beslutsfattare, pedagoger och andra intressenter vidta vissa åtgärder som innefattar alla medborgare i samhället, däribland politiska och religiösa ledare, utbildningsansvariga och medier. Bland dessa åtgärder inbegrips att

- mobilisera opinionen,
- skapa samförstånd,
- utföra lokala situationsanalyser,
- reformera lagstiftning,
- stödja lokala projekt.

Att främja inkludering handlar kort sagt om att förbättra pedagogiska och sociala rammar för att klara nya trender när det gäller skolans strukturer och styrning. Det handlar om att förbättra insatser, processer och miljöer för att främja lärande på såväl elevens nivå i hans/hennes skolmiljö som på den nivå som stöder erfarenheter av lärande. I det följande avsnittet kommer vi att beskriva hur inkludering och kvalitet hänger samman.

3 Vilket är sambandet mellan inkludering och kvalitet?

Enligt 2005 års "Global Monitoring Report" bör skolan ge barnen optimala möjligheter när det gäller kognitiv, emotionell och kreativ förmåga.

En inkluderande syn på undervisning syftar till att höja kvaliteten i klassrummet. En sådan målsättning kräver förändringar på flera nivåer. Mänskliga variationer och olikheter är en naturligt förekommande och värdefull del av samhället och bör återspeglas i skolorna. Skolan bör kunna erbjuda möjligheter till ett urval av arbetsmetoder och individualiserat lärande, så att ingen elev tvingas stå utanför kamratskapet och delaktigheten i skolan.

En inkluderande skola för alla måste sätta flexibilitet och variation i centrum, såväl strukturellt som innehållsmässigt, med målet att erbjuda varje individ en relevant skolgång och optimala möjligheter till utveckling.

Kännetecknande för en "skola för alla" är bland annat flexibilitet när det gäller den enskilde elevens färdigheter och att hans/hennes behov och intressen sätts i centrum. Skolan för alla är därför en sammanhållen, men differentierad lärandemiljö. All kunskap om och erfarenhet av barns utveckling säger att den bäst sker i en miljö där självkänslan är stark och självuppfattningen positiv, dvs. i en miljö där verklig delaktighet och kamratskap upplevs och främjas.

Att eleven sätts i centrum innebär inte att eleverna behöver undervisas och lära sig ämnen och innehåll åtskilda. Inom klassrummets ram kan individuella anpassningar göras. Dessutom kan eleverna stötta varandra, alltefter sina förutsättningar och starka sidor. Det handlar om att se olikheter som möjligheter till lärande.

Likväl uppfattas och mäts kvaliteten i utbildningen ofta som de akademiska resultat som eleverna uppnår genom att klara slutexamina, liksom med andra kvantitativa mått. I några fall fokuserar privatiserade utbildningssystem på att erbjuda bra infrastruktur, teknik och hjälpmedel i syfte att göra det "bekvämt" för eleverna. Dessa blir därför kvali-

tetsparametrar, snarare än mått på utbildningens "innehåll och värde". Kvalitet är dock mer än detta och innebär ett skolsystem där alla barn välkomnas och där mångfald och flexibilitet ses som viktiga faktorer för att alla elever ska kunna utvecklas och växa som människor. Utbildningsplanerare måste ha dessa frågor i åtanke när diskussioner väcks mellan mottagare och anordnare i syfte att undanröja skillnader i utbildningens "kvalitet" i de offentliga och privata skolsystemen.

Ett inkluderande perspektiv på utbildning av god kvalitet har att göra med behovet av att se till att lärandemöjligheter bidrar till att individer och grupper inkluderas så effektivt som möjligt i den mer allmänna samhällsstrukturen. God utbildning kännetecknas därför av inkludering, eftersom den syftar till att alla elever ska vara fullt delaktiga. Av konstruktiva och transaktionella teorier har vi lärt oss att lärandets kvalitet kan förbättras av heterogena grupper. Lärares attityder och värderingar är instrumenten för att bygga ett inkluderande och deltagarriktat samhälle. Att fokusera på utbildning av god kvalitet för ökad inkludering innebär att fastställa strategier för att övervinna eller undanröja hindren för full delaktighet av individer och grupper som upplever diskriminering, marginalisering och exkludering eller som i särskilt hög grad riskerar att drabbas av detta.

4 Inkludering och kostnadseffektivitet

Enligt en aktuell undersökning från Världsbanken och alltmer omfattande global forskning är inkluderande undervisning inte bara resurs-, utan även kostnadseffektiv, där begreppet "lika värde utgör en garanti för framgång".⁵

Samma forskning pekar också på förbättrade prestationer och resultat för alla elever. Vidare gäller på utbildningsområdet att "länderna i allt högre grad inser att det är ineffektivt med parallella administrativa system, organisationsstrukturer och tjänster och att specialskolor är ett ekonomiskt orealistiskt alternativ".⁶

⁵ Skrtic OECD, 1999 i Peters

⁶ Dyson & Forlin, i Peters

Ett område där effektiviteten kan höjas för att ge resultat är i skolhälsoarbetet. Unesco har, tillsammans med sina partner WHO, Unicef och Världsbanken, utvecklat FRESH-initiativet⁷, som syftar till att höja medvetenheten i utbildningssektorn om värdet av att införa effektiva skolprogram för hälsa, hygien och näringslära, som en av de viktigaste strategierna för att nå målsättningen "Utbildning för Alla". Enligt aktuella siffror som redovisats av FRESH-initiativet har, till följd av strategier för allmän grundutbildning, några av de mest eftersatta barnen – flickor, fattiga på landsbygden, barn med funktionsnedsättningar – för första gången erbjudits utbildning. Deras möjlighet att komma till skolan och skaffa sig kunskaper när de är där äventyras dock av dålig hälsa. Det är dessa barn som gagnas mest av insatser på området hälsa, eftersom de sannolikt uppvisar störst förbättringar när det gäller närvaro och lärande. Program för skolhälsovård kan således hjälpa till att utjämna verkningarna av socioekonomiska och könsrelaterade orättvisor. Sådana bidrar också till att skapa goda miljöer för lärande som garanterar större rättvisa och bättre utbildningsresultat. Vidare sammanlänkar skolhälsoprogram resurser kring hälsa, lärande, näringslära och friskvård i den infrastruktur som skolan utgör, med resultat som är både övertygande och varaktiga. Effektiviteten i detta kan mätas inte bara som utbildningsresultat, minskat slöseri och ett lägre antal elever som går om en eller flera årskurser, utan även i allmänhet som ökad avkastning på utbildningsinvesteringar.

Inkluderande undervisning handlar om att förbättra inlärningsmiljöer, men även om att ge alla elever möjligheter att bli framgångsrika i sitt lärande. En mängd resurser (t.ex. undervisningsmaterial, specialutrustning, extrapersonal, att använda andra undervisningsmetoder eller med nya klasskamrater) kan stödja lärandeprocessen. Med "stöd" avses alla dessa resurser, i synnerhet de som är utöver vad läraren kan erbjuda.

Utbildningskostnaden är en avgörande fråga för alla skolsystem, särskilt när det gäller att skapa utbildningsmöjligheter för alla elever. Ofta väcks frågan om vad kostnaden är för de elever som, av tradition, varit exkluderade. Det är en utbredd missuppfattning att denna kostnad är

⁷ Focus Resources on School Health

ansenlig, när det i själva verket endast handlar om att göra smärre anpassningar för att tillgodose alla elevers behov. Dessutom finns det en risk att privatisering medför att skolgång betraktas som ett "affärsmässigt" risktagande, något som i sin tur kan leda till "budgetnedskärningar" på området som är väsentliga när det handlar om tillgång till en skola för alla.

Om man anlägger ett helhetsperspektiv på samhället är det mer relevant att fråga om kostnaderna för samhället när det *inte* erbjuder utbildning för alla barn. I ett sådant sammanhang är det tydligt att den mest kostnadseffektiva lösningen är att erbjuda alla barn utbildning. Utbildning utgör den grund på vilken den mänskliga rasens överlevnad och en nations utveckling beror. Det handlar om en viktig investering som inte bör bli föremål för kompromisser. I berörd organisation bör man därför överväga att minimera resursslöseriet och använda resurserna optimalt för att göra utbildningen kostnadseffektiv, snarare än fokusera på att skära ned kostnaderna.

Ett exempel som åskådliggör detta är att skolor där många elever går om en eller flera årskurser ofta misslyckas med förebyggande arbete, vilket på lång sikt är både ineffektivt och kostsamt. De kostnader som drabbar sådana skolor skulle i många fall hellre kunna användas till att ge extra stöd till elever som upplever svårigheter i undervisningen. Sådan förebyggande verksamhet skulle kunna minimera antalet elever som går om en eller flera årskurser och skulle vara billigare jämfört med de kostnader som uppkommer till exempel då elever behöver sju eller åtta år för att fullgöra en fyra- eller femårig utbildningscykel.

I en aktuell undersökning med titeln "*Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*" (Att investera i framtiden: Att finansiera utbyggnaden av utbildningsmöjligheterna i Latinamerika och Västindien) undersöktes den roll som företeelsen att elever går om en eller flera årskurser spelar för antalet och andelen förväntade år i obligatorisk skola. Undersökningen visar att företeelsen svarar för mer än en fjärdedel av det totala antalet skolår i Brasilien. Andra länder med många "kvarsittare" i flera årskurser drabbas

därmed av en ansenlig ökning av den totala skolårsvolymen, som Uruguay (10,5 procent), Costa Rica (8,7 procent) och Peru (6,8 procent).

Att elever i onödan går om en eller flera årskurser missgynnar eleverna, eftersom de ofta halkar efter, avbryter skolgången och behöver extra stöd när de återupptar sina studier. Företeelsen inverkar negativt på elever som skulle kunna få extra stöd i klassrummet, i stället för att man – skenbarligen till deras nytta – utan framgång låter dem ta sådana resurser i anspråk.

Flera kostnadseffektiva åtgärder för att främja inkluderande undervisning har utarbetats i länder med knappa resurser. Här inbegrips a) modeller för utbildning av "handledare" för professionell utveckling, b) praktik för universitetsstuderande c) omvandling av specialskolor till resurscentra som tillhandahåller sakkunskap och stöd till grupper av grundskolor, utveckling av föräldrastöd knutet till samhällsresurser samt att involvera barnen själva i kamratstödjande program.

Kort sagt; om alla elever erbjuds utbildning och extra stöd ges till dem som upplever svårigheter, bör behovet av att elever går om en eller flera årskurser (vilket är dyrt) reduceras och avsevärt sänka samhällets kostnader för att stödja dem längre fram i livet.

2 Centrala inslag vid övergången till inkludering – resurser och lösningar

Att införliva inkluderingstanken som vägledande princip kräver normalt en förändring av utbildningssystemen, och denna förändringsprocess medför ofta flera utmaningar. Här innefattas viktiga omställningar och förändringar på såväl system- som samhällsnivå.

För att förstå en förändring på alla nivåer är det viktigt att veta hur den ser ut ur olika perspektiv. Hur läraren, eleven och de lokala och nationella myndigheterna ser på förändringsarbete är avgörande för att förstå hur individer och grupper agerar och – faktiskt – reagerar gentemot varandra. Att reformera skolsystemen så att de blir inkluderande handlar inte bara om att införa en ny, inkluderande politik som tillgodoser alla elevers behov, utan även om att förändra kulturen i klassrum, skolor, förvaltning och universitet osv. Det är viktigt att påpeka att dessa förändringsprocesser i inkluderande riktning ofta börjar i liten skala och innebär att övervinna vissa hinder, som

- rådande attityder och värderingar,
- brist på förståelse,
- brist på nödvändig kompetens,
- begränsade resurser,
- bristande organisation.

Att acceptera förändring handlar verkligen om lärande. Det betyder att skolorna bör främja miljöer där lärare lär sig av erfarenhet på samma sätt som de förväntar sig att deras elever ska lära sig av de uppgifter och verk-

samheter som de ägnar sig åt. Lärare som inser att också de har något att lära i klassrummet kommer med all sannolikhet att främja elevernas lärande. Den lyhördhet som de förvärvar till följd av att de reflekterar över sina egna försök att ta till sig nya idéer eller lära sig nya arbetsätt har inflytande på hur de bemöter barnen i sina klasser.

Det finns flera viktiga begreppsmässiga inslag som bidrar till framgångsrik förändring. Till dessa hör:

- ett tydligt syfte,
- realistiska mål,
- motivation,
- stöd,
- resurser,
- utvärdering.

Den pedagogiska förändringsprocessen har flera nivåer och dimensioner, varav några är abstrakta. *"Goda förändringsprocesser utvecklar förtroende, relevans och en önskan att uppnå bättre resultat. I själva verket kan ansvar och förbättring effektivt vävas samman, men det kräver stort inkännande."*⁸ Det är dock viktigt att inse att vissa dimensioner av förändring faktiskt kan mätas. Bland dessa kan nämnas:

- direkta fördelar för barnen,
- en tydligare inverkan på politik, metoder, idéer och övertygelser,
- ökad delaktighet för barnen,
- minskad diskriminering (t.ex. på grund av kön, funktionsnedsättning, kast, minoritetsstatus osv.),
- stärkta partnerskap och förbättrat samarbete mellan departement, på nationell och lokal myndighetsnivå samt på samhällsnivå,
- utveckling och förstärkning av skolsystem, teknik och pedagogik, för inkludering av alla elever.

⁸ Fullan, M

I de följande avsnitten kommer några av dessa ytterligare hinder och stöd vid förändringsarbete att beskrivas. De teoretiska idéerna och exemplen nedan är användbara för att förstå hindren för förändringsarbetet av inkluderande handlingsprogram och metoder.

1 Nyckelaktörer till stöd för inkluderingstanken – vilka är de?

Lärare, föräldrar, kommuner (eller motsvarande), skolmyndigheter, läroplansutvecklare, lärarutbildningar och entreprenörer som bedriver utbildningsverksamhet hör till de aktörer som kan tjäna som värdefulla resurser till stöd för inkluderingstanken. Några (lärare, föräldrar och kommuner) är mer än bara en värdefull resurs; de är nyckeln till att stödja inkluderingsprocessens alla aspekter. Här innefattas en beredvillighet att acceptera och främja mångfald och att spela en aktiv roll i elevernas liv, både i och utanför skolan. Den optimala lärandemiljön för inkludering beror i hög grad på förhållandet mellan lärare, föräldrar, andra elever och samhället. I bästa fall genomförs verklig inkludering i både skolan och samhället i stort.

En sådan symbios mellan skola och samhälle förekommer dock endast sällan. Det är således den vanlige läraren som bär det yttersta ansvaret för eleverna och deras dagliga lärande. Likväl är det utbildningsdepartementets ansvar att utarbeta barnfokuserade program som gör skolan öppen för alla och att genomföra och utvärdera dessa planer. Utfallet av sådana program och resultaten av utvärderingar främjar nya incitament och idéer på utbildningsområdet.

Diskussionen om en elevs framsteg och svårigheter bör omfatta både eleven och hans/hennes föräldrar. Oavsett hur framgångsrikt ett barn än undervisas i skolan anses familjens, och i några fall samhällets, delaktighet vara oundgängligt, om man vill uppnå att det som barnet lär sig i skolan tillämpas hemma och i andra vardagsmiljöer i verkliga livet.

Familjemedlemmar och kommuner kan vara viktiga resurser – när de informeras, stimuleras, ges förtroende och förbereds effektivt. Inga ansträngningar får sparas för att vägleda och instruera familjer i arbete som stöder deras barn. Det är ofta en stor utmaning att få de mest marginaliserade elevernas familjer att medverka.

EXEMPEL

I en grundskola i Durban i Sydafrika använder lärarna far- och mormödrar som en resurs för att utveckla barnens läsförmåga. Far- och mormödrarna har utbildats i att lyssna när barnen läser och att uppmuntra dem att interagera med texterna. Två gånger i veckan kommer far- och mormödrarna till skolan och arbetar med grupper av barn på skolgården eller under ett träd. Härigenom frigörs också lärarna, som kan arbeta med barn som kanske har svårigheter i lärandet och som kan behöva lärarens enskilda uppmärksamhet.

Källa: Inclusive Schools and Community Support Programmes, Unesco

2 Attityder och värderingar – hur kan de påverka inkluderingstanken?

Det har visat sig att lärares positiva attityder till inkluderingstanken är starkt beroende av deras erfarenhet av elever som uppfattas som "en utmaning". Lärarutbildning, tillgång till stöd i klassrummet, klasstorlek och den samlade arbetsbelastningen är faktorer som har inflytande på lärarnas attityder. Flera undersökningar har gett vid handen att negativa attityder hos lärare och vuxna (föräldrar och andra familjemedlemmar) är det största hindret för inkludering; barn har inga fördomar såvida inte vuxna överför sådana. Om inkluderingstanken införs som vägledande princip på dessa olika områden kommer det således att få följder för lärarnas attityder.

Gemensamma värderingar möjliggör samarbete, medan avsaknad av sådana gör det svårt för människor att arbeta tillsammans. När gemensamma värderingar saknas kan dock gemensamma intressen, vilka

föregår värderingar, ersätta dem; de är ofta en betydande drivkraft i vardagslivet.⁹ Attitydförändringar innefattar betydande förändringar i fråga om uppfattningar och rollbeteende. Bland annat därför är det så svårt att åstadkomma förändring.

EXEMPEL

Ett framgångsrikt exempel på en första erfarenhet av en inkluderande skola var i Burkina Faso genom projektet "Program för inkluderande skolor och samhällsstöd" (Inclusive schools and community support programmes), som, enligt de medverkande, "bidrog till att angripa problemet med utbildning av barn i behov av särskilt stöd – som marginaliserats alltför länge – och till att förändra attityderna till dessa barn". En helt ny medvetenhet väcktes hos både föräldrar och elever. Eleverna själva iakttog de förändringarna. En av dem förklarade: "Han var rädd för att närma sig sina kamrater med intellektuella funktionsnedsättningar, eftersom det sades att de var besatta av andar och kunde smitta andra." Han avslutade: "Jag vet [nu] att det inte är sant. Nu arbetar och leker vi tillsammans, och jag har lärt mig att förstå dem, att tycka om dem och att hjälpa dem när det behövs."

Källa: Inclusive Schools and Community Support Programmes, Unesco

Negativa attityder till olikheter och därav följande diskriminering och fördomar i samhället utgör ett allvarligt hinder för lärande. Det är dock ett hinder som kan övervinnas genom inkluderingsmetoden och behöver inte nödvändigtvis föregå processen.

Det finns många missuppfattningar kring inkludering vilka ofta fungerar som hinder för att anlägga ett inkluderande synsätt på den politiska nivån. Detta kommer att diskuteras mer ingående i det sista avsnittet, däribland:

⁹ Darrell och Hoëm

- att inkludering är kostsamt,
- att det för att genomföra inkludering först krävs attitydförändringar i samhället,
- att inkludering är ett positivt teoretiskt begrepp, men inte konkret genomförbart,
- att inkludering förutsätter särskild kompetens och förmåga som är svår att utveckla,
- att inkludering är socialdepartementets, inte utbildningsdepartementets, ansvar,
- att inkludering specifikt är en fråga om funktionsnedsättningar.

Att vederlägga dessa missuppfattningar om inkludering är en av utmaningarna i förändringsarbetet. I den process av förändringar som krävs för att införliva inkluderingstanken som vägledande princip kan konflikter och oenighet uppstå. Detta är både oundvikligt och grundläggande för framgångsrik förändring. Individer som medverkar i en förändringsprocess kan behöva ett visst tryck för att byta spår, men en förändring blir verkningsfull först när de kan och tillåts reagera och inta egna ståndpunkter när det gäller själva förändringsprocessen. I många fall måste beslutsfattare, föräldrar, lärare och andra intressenter i skolan inse att inkludering är en process som kräver förändringar på såväl utbildningssystemets nivå som skolnivån. Detta kan vara svårt att acceptera, eftersom det kan innefatta att revidera begreppsrelaterade uppfattningar, något som kan få många praktiska konsekvenser.

"Det handlar om djupgående förändringar när vi inser att det gäller människors grundläggande uppfattningar om skolsystemet, t.ex. rörande deras yrkesidentitet och kompetenskänsla."¹⁰ Diagrammet på nästa sida beskriver förståelsestadierna i utvecklingen i inkluderande riktning. Där framgår att attityderna i samhället styr åtgärderna, engagemangsnivån och de tjänster som tillhandahålls traditionellt exkluderade grupper. Denna schematiska figur är dock endast ett exempel på en allmän process, som kan skilja sig åt från land till land. (Se figur 2.2: Att förstå inkluderingsprocessen)

¹⁰ Meisfjord, R

EXEMPEL

Ett exempel på detta – i Kina – är Golden Key-projektet, som främjar skolgång för elever med synnedsettningar i fattiga landsbygdsområden. För varje län har ett professionellt nätverk för vägledning inrättats med en kringresande handledare, en administratör och en socialarbetare. De ansvarar för att upprätta länken mellan skolan och samhället och har framgångsrikt kunnat mobilisera samhällskrafter för att stödja inkluderings tanken. Inledningsvis förekom motstånd bland samhällsmedlemmar och lärare, som påstod sig inte vara särskilt utbildade eller utrustade för att hantera dessa elever. Andra hävdade att dessa elever skulle sänka inlärningstakten i deras klasser och att de andra barnens föräldrar inte skulle bli glada åt att höra att deras barn gick i klasser med dessa barn, som var "annorlunda". Så snart denna förändring hade klarats av insåg dock lärarna såväl bidraget till skolmiljön som betydelsen för samhället. Så småningom övertygades även de mest skeptiska byborna om vikten av att skicka blinda barn till skolan, och de gjorde gemensam sak för att hjälpa till att stödja dessa barn genom att frivilligt åta sig att reparera den gångstig som de använde som skolväg och erbjuda dem andra stödjande insatser.¹¹

Källa: Inclusive Schools and Community Support Programmes, Unesco

Det går att genomföra mer inkluderande utbildningssystem om skolorna själva föresätter sig att bli mer inkluderande. Utvecklingen av stödjande åtgärder, som nationell inkluderingspolitik, lokala stödsystem samt lämpliga läroplans- och bedömningsformer, är viktig för att skapa rätt ram för att utveckla inkluderings tanken. Den har viktiga fördelar för alla barn, eftersom den leder till skolor med mer berikande lärandemiljöer där mångfald betraktas som en positiv kraft som måste erkännas och vär-

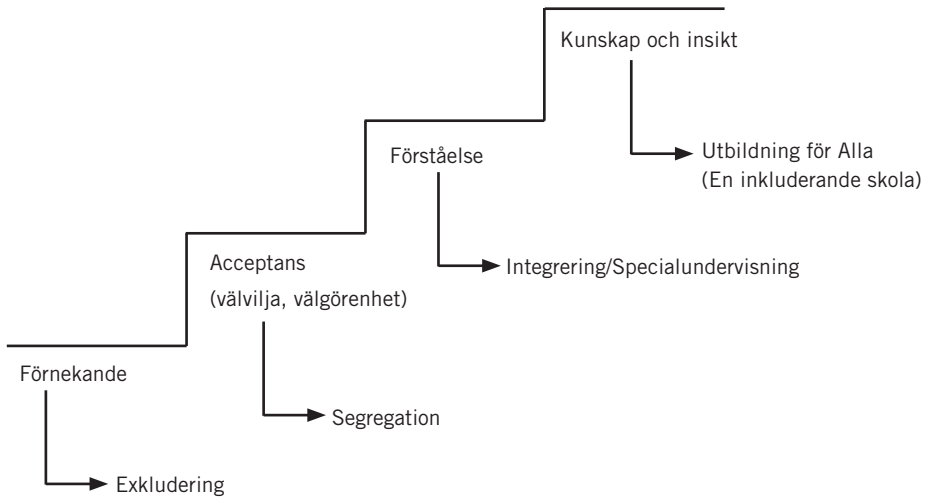
¹¹ UNICEF, 2003: Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region.

desätts. Inkluderingsstanken leder till skolor där man frångår mekaniskt lärande och lägger större tonvikt på konkret, erfarenhetsbaserat och aktivt lärande genom samarbete

Figur 2.2: Att förstå inkluderingsprocessen

Att garantera rätten till "Utbildning för Alla"

Steg från exkludering till inkludering



3 Läroplaner för delaktighet och flexibilitet – hur kan de fungera som nyckeln till en skola för alla?

Unescos arbete med kvalitet i och relevans för utbildning utgår från antagandet att utbildningskvalitet och möjligheter till delaktighet är nära sammankopplade. Begreppet "Utbildning för Alla" ifrågasätter således till stor del den nuvarande skolans sätt att organisera undervisningen. Lärare behåller ofta perspektiven från sina egna skolerfarenheter.

I 2005 års EFA-rapport (EFA Report, 2005) sägs:

"Ett sätt att närma sig relevanta och väl balanserade målsättningar är att analysera läroplanen utifrån inkludering. Med en inkluderande läroplanssyn erkänns att var och en, samtidigt som varje elev har många olika behov – vilket i än högre grad gäller ofta drabbade och missgynnade grupper – bör ha rätt till en kvalitativt god skolgång på en allmänt accepterad grundnivå. I Storbritannien identifierar ett statligt stött 'inkluderingsinde' tre dimensioner för inkludering: att skapa inkluderande kulturer, att åstadkomma inkluderande synsätt och att utveckla inkluderande metoder."¹²

Skolor har ofta allmänna, gemensamma mål för vad eleverna bör prestera. Ett inkluderande synsätt syftar till att undvika undervisning som utgår från ett genomsnittskriterium, vilket betyder att några elever inte kan hålla jämna steg med övriga, medan andra tycker att det är "för lätt" och att undervisningen är tråkig. "Utbildning för alla" sätter i stället eleven i centrum för undervisningen och lärandet, något som utgår från en uppskattning av hans eller hennes specifika förståelse, känslor, sociala och perceptuella kompetens osv. Detta leder till att alla elever ges optimala möjligheter att motiveras och aktiveras.

Läroplaner som kännetecknas av delaktighet och flexibilitet kan tjäna som "nyckeln" till att skapa "en skola för alla". Det är viktigt att läroplanen är tillräckligt flexibel, så att den ger möjligheter till anpassningar ef-

¹² Booth och Ainscow, 2000

ter individuella behov och stimulerar lärare att söka lösningar som möter varje enskild elevs behov och förutsättningar.

I många läroplaner förutsätts att alla elever lär sig samma saker samtidigt och med samma medel och metoder. Men elever är olika och har olika förmågor och behov.

Läroplanen måste därför ta hänsyn till elevernas olika behov för att garantera "delaktighet för alla". Några av dessa strategier är att:

- medge en flexibel tidsram för vissa elever i olika ämnen,
- ge lärare större frihet att välja sina arbetsmetoder,
- bereda lärare möjlighet att ge särskilt stöd i praktiska ämnen utöver de lektionstimmar som avsatts för mer traditionella skolämnena,
- avsätta tid för extra hjälp i klassrumsarbetet,
- betona det som är en del av förberedande yrkesutbildning.

Vidare kan vissa praktiska åtgärder vidtas för att göra läroplaner mer inkluderande. Några frågor att överväga är följande:

- Vilka mänskliga värderingar som främjar inkluderingstanken lyfts fram i läroplanen?
- Ingår Mänskliga Rättigheter och barns rättigheter i läroplanen? Behandlas den ömsesidiga kopplingen mellan rättigheter och skyldigheter, och hur undervisar man om detta?
- Är läroplanens innehåll relevant för barnens verkliga liv och framtid?
- Tar läroplanen hänsyn till kön, kulturell identitet och språklig bakgrund?
- Innehåller läroplanen utbildning i miljöfrågor?
- Är undervisningsmetoderna barnfokuserade och interaktiva?
- Hur återkopplas erfarenheterna till arbetet med att förbättra läroplanerna?
- Hur relaterar läroplanen till nationella bedömningsystem?
- Vilken utsträckning har skolmyndigheter ansvar för att utöva tillsyn över skolan i samband med förändring av och genomförande av läroplaner?

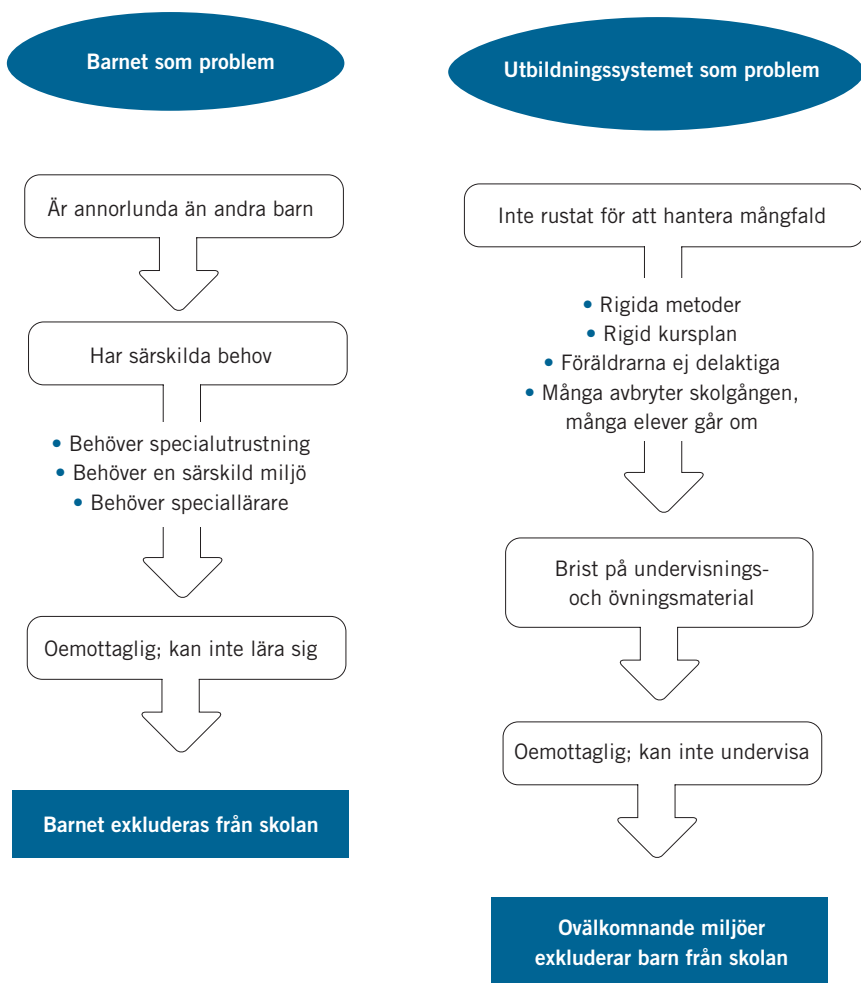
Tillsammans med flexibla läroplaner bör en flexibel undervisnings-/lärandemetodik utvecklas. Att göra detta till verklighet innefattar andra policyförändringar, däribland en övergång från lång, teoretisk yrkesförberedande lärarutbildning till en mer omfattande, fortlöpande handledning av yrkesverksamma lärare. Skolor behöver ofta få hjälp med att modifiera ämnen och arbetsmetoder, och detta bör kopplas till lämplig kompetensutveckling.

Att se på undervisning ”genom en inkluderingslins” innebär att man betraktar utbildningssystemet – och inte barnet – som ett problem. Tidigare synsätt, där man hävdade att orsaken till svårigheter i lärandet fanns hos eleven, bortsåg man från miljöns inflytande på lärandet. Nu hävdas det bestämt att det genom en omorganisation av vanliga skolor i samhället – genom skolförbättring och fokus på kvalitet – går att garantera att alla barn på ett effektivt sätt kan skaffa sig kunskaper, även de som anses vara i behov av stödjande åtgärder.

Se figur 3.1: Skolan sedd genom inkluderingslinsen.

Figur 3.1: Skolan genom inkluderingslinsen

Att betrakta skolan genom inkluderingslinsen innebär att man i stället för att se barnet som bärare av problem ser utbildningssystemet som problemet, vilket kan lösas genom ett inkluderande synsätt.



4 Inkludering – stärkt ställning för alla?

I en aktuell rapport till Världsbankens grupp för handikappfrågor (World Bank Disability Group) förklaras: "*Utbildning betraktas allmänt som ett sätt att utveckla humankapitalet, förbättra det ekonomiska resultatet och stärka individens färdigheter och valmöjligheter i syfte att kunna åtnjuta medborgerlig frihet.*"¹³ I detta sammanhang avses med "stärkt ställning" att "*uppnå den medvetenhet och de kunskaper som behövs för att själv kunna ta ansvar för sitt liv och sin situation. Det handlar om att främja individers (och grupper) förmåga att fatta egna beslut och att, i större utsträckning än hittills, forma sina öden.*" Några utbildningsteoretiker knyter an begreppet till Freires föreställning om "*den kollektiva kampen för ett liv utan förtryck och exploatering*" och uttrycket att elevers och lärares "röster", kan vara frigörande i olika grad.¹⁴ Det är så man ska förstå begreppet "stärkt ställning" i dessa riktlinjer.

Social omdaning förutsätter självförverkligande. Läroplaner kan tydligt bidra till att främja tolerans och Mänskliga Rättigheter. De är det medel med vilket respekten för människovärde och medvetenhet om vilka skyldigheter vi har som nationella och globala medborgare tillförs barn. Sådan kunskap kan vara ett mäktigt verktyg för att övervinna kulturell, religiös och annan mångfald samt stärka lärares, elevers och alla samhällsmedborgares ställning.

Vidare är utbildning ett viktigt instrument genom vilket ekonomiskt och socialt marginaliserade vuxna och barn kan ges ökade möjligheter att själva förändra sitt liv och sin situation samt att få tillgång till medel för att mer fullständigt nå delaktighet i samhället.

Fördelen med inkludering kontra specialundervisning har påvisats på flera nivåer. Undersökningar i både OECD-länder och andra länder tyder på att elever med funktionsnedsättningar uppnår bättre skolresultat i inkluderande miljöer. En inkluderande skola medför även möjligheter att bygga "*sociala nätverk, permanenta, ömsesidigt stöd och trovärdighet*". Specialskolor tenderar att göra segregation av människor med funktions-

¹³ Peters, Susan.

¹⁴ Giroux, H.

nedsättningar. För elever med vissa typer av funktionsnedsättningar kan utbildning av god kvalitet i specialskolor ändå vara lämpligare än "inkludering" i en vanlig skola som inte erbjuder meningsfull interaktion med klasskamrater och professionella. Ett annat alternativ är att förena de inkluderande och specialiserade synsätten i ett "dubbelspårigt" synsätt där föräldrar och elever beslutar om de inledningsvis ska välja en inkluderande ordinarie skola eller en specialskola – hela tiden med inkluderande undervisning som slutmål.¹⁵

När samhället kan hålla lärare, administratörer och regeringstjänstemän ansvariga för alla barns inkludering genom formella institutionella mekanismer, blir samhällsmedborgare mer intresserade av skolförbättring och villigare att bidra med sina egna resurser till uppgiften. Detta engagemang kan inbegripa att bilda partnerskap med bidragsgivare utifrån. Enligt Världsbanken har *"program som gör exkluderade grupper delaktiga i utbildning... lett till viktiga förändringar av tänkesättet bland samhällsmedborgare och regeringsledamöter vad gäller de bidrag som dessa grupper kan lämna till samhället"*.¹⁶ Utbildningsprocesser och stärkt ställning går här hand i hand för att åstadkomma inkludering för alla elever.

¹⁵ Nordström, Richler, Magrab, Wormnaes (2004) i EFA Global Monitoring Report, The Quality Imperative, 2005

¹⁶ World Bank, 2004

4 Inkluderande undervisning och "Utbildning för Alla"

I handlingsramen från Dakarkonferensen (Dakar Framework for Action) betonas de viktigaste utbildningskonferenserna under 1990-talet, som världskonferensen i Salamanca om undervisning av elever i behov av särskilt stöd (1994 Salamanca, Spanien), och världssamfundet uppmanas att fortsätta arbetet för att uppnå de fastställda målen (Dakar Framework for Action, punkt 4). I den utförliga kommentaren till handlingsramen från Dakar (Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action) beskrivs den breda visionen om "Utbildning för Alla". Visionen måste anammas om målen i Dakardokumentet ska kunna uppnås. Särskild tonvikt läggs här på de elever som löper störst risk att drabbas av marginalisering och exkludering, och inkluderande undervisning framhålls som en av nyckelstrategierna för att ta itu med problem. I handlingsramen från Dakar anges således tydligt den inkluderande skolan som en av huvudstrategierna för att hantera frågan om marginalisering och exkludering. *"Grundprincipen för en skola för alla är att alla barn ska ha möjlighet till lärande. Grundprincipen för inkluderande undervisning är att alla barn ska ha möjlighet till lärande tillsammans med andra."*

Det är viktigt att framhålla att begreppet "Utbildning för Alla" inte automatiskt innebär inkludering. Rätt förstått handlar inkludering egentligen om att reformera skolor och se till att varje barn får en väl anpassad utbildning inom dessa skolor. I så måtto är inkludering avgörande för EFA-arbetet, eftersom en grupp eller grupper av barn utan sådan faktisk exkluderas. Således kan EFA par definition inte uppnås om dessa barn exkluderas. EFA och inkludering handlar om tillgång till utbildning.

Inkludering handlar dock om tillgång till utbildning på ett sätt som inte medför att någon individ eller grupp diskrimineras eller utestängs inom eller utanför skolsystemet.

Inkludering måste därför utgöra grundfilosofin för samtliga insatser, så att målet om "Utbildning för Alla" kan uppnås. Inkluderingsstanken bör följaktligen vara den vägledande principen för Unesco och andra organ i kontakterna med regeringar och andra utbildningsanordnare för "Utbildning för Alla".

I sitt tal inför det 160:e styrelsemötet framhöll Unescos generaldirektör behovet av att göra marginaliserade och exkluderade gruppers särskilda och trängande behov till en integrerad del av alla Unescos program, för att göra det möjligt för organisationen att bidra mer effektivt.

Unescos åtgärder för att främja ett inkluderande synsätt i undervisningen syftar till att:

- utforma en helhetssyn på undervisning som garanterar att marginaliserade och exkluderade grupper görs delaktiga i all undervisning och att samarbeta för att minska det antal elever som går om en eller flera årskurser och därmed minska slöseri och fragmentering
- utveckla möjligheter för beslutsfattande och systemstyrning till stöd för varierande strategier för inkluderande undervisning
- lyfta fram de frågor som är angelägna för i dag marginaliserade och exkluderade grupper.

1 Verktyg för utbildningsplanerare och beslutsfattare

– Reflexion och reformering

Sammanfattningsvis har vi undersökt hur inkludering definieras, några skäl och motiv till att genomföra inkluderingsstanken samt några centrala inslag vid övergången till inkludering. Vi ber er nu att mer ingående överväga följande frågor på handlings- och lagstiftningsnivå innan en djupanalys av läroplaner påbörjas.

- Vilka handlingsprogram främjar respektive motverkar inkludering?
- Vilka hinder finns på politisk nivå, vilka kan stå i vägen för inkluderingsmetoden, och hur kan frågan angripas?
- Hur kan lämpliga riktlinjer för att inrikta sig på och främja inkludering utarbetas och följas?
- Hur kan debatt och diskussion väckas mellan olika intressenter för att främja inkludering?
- Hur kan utvärderingsindikatorer utformas och införlivas i planer samt realistiska mål fastställas för att uppnå de avsedda målsättningarna?

Det finns vissa indikatorer för att avgöra huruvida ert skolsystem är inne på rätt spår för att utvecklas i inkluderande riktning. "*Centrum för undersökningar om inkluderande undervisning*" (Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE) har tagit fram och förfinat ett index för inkluderande skolgång. Detta index tar den sociala handikappmodellen till utgångspunkt, bygger på goda rutiner och organiserar sedan indexarbetet kring en cykel av verksamheter som vägleder skolorna genom förberedelse-, kartläggnings-, utvecklings- och utvärderingsstadierna.

Index för inkluderande skolgång

- 1.1 Elever har rätt att delta i alla ämnen och verksamheter.
- 1.2 Undervisning och lärande planeras med alla elever i åtanke.
- 1.3 Läroplanen utvecklar förståelsen och respekten för olikheter.
- 1.4 Alla elever deltar i lektionerna.
- 1.5 En mängd undervisningsstilar och strategier används.
- 1.6 Eleverna upplever framgång i sitt lärande.
- 1.7 Läroplanen syftar till att utveckla förståelsen för de olika kulturerna i samhället.
- 1.8 Eleverna deltar i systemen för bedömning och betygsättning.
- 1.9 Svårigheter i lärandet ses som möjligheter att utveckla metoderna.

Checklistan och matriserna är avsedda att underlätta processen att kartlägga olikheter och fastställa motsvarande strategier för att ta itu med bristerna och utvecklas i inkluderande riktning.

2 Checklista över åtgärder för inkludering

Frågorna nedan kan användas som checklista för att främja införande av ett inkluderande synsätt i nationella läroplaner. Svaren bildar utgångspunkt för analys av den nationella planens aktuella status och "inkluderingsnivå". Slutsatser kan användas i diskussioner med ansvariga utbildningsmyndigheter. Vidare bör de användas som riktlinjer för råd om hur de nationella läroplanerna kan förbättras.

Slutsatserna bör tjäna som utgångspunkt när behov av och möjligheter för inkluderande undervisning kartläggs.

Frågorna har "grupperats" under två rubriker för att strukturera arbetet med nationella läroplaner. Om planen fortfarande är under utveckling, kan svaren på checklistan nedan ge viss insikt om områden som behöver vidareutvecklas i syfte att göra planen mer inkluderande. Om planen redan har färdigställts, kan svaren på frågorna användas för revidering, där man granskar de frågor som kan ha förbisetts under den inledande planeringsprocessen.

3 Strategisk planering för inkludering **– Arbetsformulär med inkluderingsmatris**

Det arbetsformulär som följer efter checklistan med frågor är avsett som ett verktyg för att hjälpa till att kartlägga och analysera er nuvarande situation, inklusive era starka sidor (t.ex. tillgängliga resurser som för närvarande stöder inkluderingstanken, en/flera texter om inkludering i er nationella läroplan och behov (t.ex. resurser som behövs för att stödja inkluderingstanken, utmaningar som måste övervinnas, brister i planen eller systemet för rökutveckling i inkluderande riktning).

Checklista

A. Situationsanalys

1. Har undersökningar, behovsanalyser osv. genomförts för att kartlägga och möta behoven hos och utmaningarna för de barn som inte börjat skolan eller riskerar att avbryta skolgången? Om så är fallet, vilka är slutsatserna?
2. Vidtas några åtgärder för att med hjälp av datainsamling, indikatorer och statistik ta reda på hur många marginaliserade och exkluderade barn som finns i landet?
3. Vilka anpassningar av undervisningen görs för att garantera delaktighet för barn med funktionsnedsättningar samt för etniska och språkliga minoriteter?
4. Vilken kapacitet finns det att bygga upp och stärka engagemanget på samhälls nivå (t.ex. initiativen CBR (Community Based Rehabilitation), C-EMIS (Community-Based Education Management Information System) och ECCD (Early Childhood Care and Development)?

B. Handlingsprogram, mål, syften

1. Vilka är de primära åtgärdsprogrammen för marginaliserade/exkluderade/utsatta grupper? Är vissa grupper särskilt uppmärksammade? Finns särskilda planeringsinsatser för barn med funktionsnedsättningar och andra grupper?
2. Finns det särskild(a) handlingsprogram/planer/strategier för att identifiera barn som står utanför skolsystemet? Finns möjlighet att påskynda skolgång och/eller möjlighet till en "andra chans" att börja skolan? Finns särskilda strategier för att stödja familjers ekonomiska och/eller emotionella behov?

3. Vilka är sambanden mellan formell och informell utbildning i planerna/programmen för en mer inkluderande skola?
4. Gynnar den nuvarande utbildningspolitiken vissa grupper på marginaliserade gruppers bekostnad? Om så är fallet, hur? Skapar detta hinder för inkludering?
5. Finns strategier för exkluderade grupper? Specificeras vissa grupper i dessa dokument?
6. Finns policy när det gäller undervisningsspråk?
7. Förekommer språkbruk med negativa konnotationer till exkluderade/marginaliserade grupper? Om så är fallet, hur kan detta ändras?
8. Vilket slags prioriteringar återspeglas i landets utbildningsmål? Stimulerar eller försvårar dessa prioriteringar inkludering?
9. Innehåller planen bestämmelser eller åtgärder vad gäller möjlighet till delaktighet för alla elever?
10. Innehåller planen bestämmelser eller åtgärder vad gäller fysisk tillgång till skolan för alla elever?
11. Finns några hänvisningar till FN-deklarationer, Salamancadeklarationen, handlingsramen från Dakar? Konventionen om barnets rättigheter?
12. Finns kvalitetskriterier för utbildningen?
13. Finns kompetens- och kvalitetskrav som lärarna måste uppfylla när det gäller inkludering?
14. Vilka är de primära syftena och målen för den skolgång som beskrivs i planen? Nämns målsättningen "Utbildning för Alla" eller Millenniemålen?

C. Genomförande

1. Vilka andra samarbetspartners finns när det gäller tillgång till utbildning (andra departement, privata aktörer osv.)? Ligger ansvaret för att utbilda vissa kategorier barn hos andra departement?

2. Hur fördelas utbildningskostnaderna? Måste föräldrarna/familjen stå för direkta och/eller indirekta kostnader för sina barns utbildning?
3. Betraktas utbildning som en rättighet för alla barn? Finns åtaganden som garanterar denna rättighet? Finns en ombudsman eller bestämmelser som säkrar barnens rättigheter?
4. Är läroplanen tillräckligt flexibel för att medge nödvändig anpassning? Stöter den bort vissa sociala och kulturella grupper? Möjliggör den varje barns utveckling och chans att nå uppsatta mål?
5. Återspeglar planerna en beredskap att hantera katastrofer eller händelser som påverkar tillgången till skolgång?

D. Inspektion och utvärdering

1. Insamlas data för alla barn (som skulle göra det möjligt att upptäcka dem som inte går i skolan)?
2. Finns det strategier för att upptäcka barn som förvisso går i skolan, men som inte får en skolgång med hög kvalitet?
3. Föreskriver planen strategier som upptäcker barn som inte går i skolan, och fastställer den metoder för att se till att dessa skrivs in i utbildningen? Uppmuntras barn att namnge kamrater i lokalsamhället som inte går i skolan?
4. Diskuterar planerna flexibilitet när det gäller bedömning/utvärdering av skolgången?

E. Kapacitetsuppbyggnad/intressenters engagemang/deltagande

1. Vilka intressenter (föräldrar, elever, tjänstemän osv.) har hörts i samband med utarbetandet av planen?
2. På vilket sätt beaktas internationella konferenser, forskning osv. när det gäller handlingsplaner och programplanering?

3. På vilka sätt förväntas föräldrar och samhälle medverka? I vilken utsträckning stöds föräldrar/samhälle? Hur och av vem?
4. Finns strategier/material för social mobilisering och kommunikation för att stödja och väcka allmänhetens medvetenhet om tanken på inkludering?
5. Vilka resurser anslås till planer/program för inkludering? Vilka ytterligare finansieringskällor finns för stöd till skolgång (privata sektorn, samhället, bilateralt bistånd osv.)?
6. Uppmuntras elever till delaktighet och lärande genom samarbete?

Planeringsmatris

Mått på inkludering	Situationsanalys Hur ser den aktuella situationen ut?	Politiska mål, syften Vilka åtgärder behövs?	Genomförande Hur kommer åtgärder att vidtas och av vem? ²⁵	Tillsyn, utvärdering Vilken information behöver insamlas? Hur vet man vad som uppnåtts?
Finns hänvisning till inkluderande undervisning i den nationella EFA-planen?				
Hänvisningar till särskilt utsatta/marginaliserade/exkluderade grupper. Särskilda hänvisningar till barn med funktionsnedsättningar?				
Kopplingar till nationella handlingsplaner och nationell analys, som FN:s ramverk för utvecklings/samarbete, strategidokument för minskad fattigdom) och andra sektorsomfattande synsätt				
Lagstiftning och policy				
Fysisk infrastruktur, transporter och hjälpmedel				
Utbildning				

²⁵ Detta innebär samarbete med såväl andra departement som bilaterala och multilaterala givare, inklusive den privata sektorn.

Planeringsmatris

Mått på inkludering	Situationsanalys Hur ser den aktuella situationen ut?	Politiska mål, syften Vilka åtgärder behövs?	Genomförande Hur kommer åtgärder att vidtas och av vem?	Tillsyn, utvärdering Vilken information behöver insamlas? Hur vet man vad som uppnåtts?
Aktiviteter				
Läroplansutveckling				
Ytterligare verksamhet till stöd för inkluderingsstanken (workshops, utbildning, informationskampanjer, material)				
Internationella fördrag och verktyg etc. (I vilken utsträckning erkänns dessa?)				
Byt utbildning samt informell utbildning (Vilka är sambanden med formell utbildning?)				
Examination, bedömning (av elever och lärare)				

”Education for All”-programmets mål

1. Utökning och förbättring av förskoleverksamheten, särskilt för de mest utsatta och missgynnade barnen.
2. Garantier för att alla barn (särskilt flickor, barn som lever under svåra omständigheter och barn som tillhör etniska minoriteter) senast år 2015 har tillgång till och genomgår kostnadsfri och obligatorisk grundskola av god kvalitet.
3. Garantier för att alla ungdomars och vuxnas lärande tillgodoses genom rättvis tillgång till lämpliga utbildningsprogram (för skolan och livet).
4. Uppnående av en 50-procentig förbättring av vuxnas, särskilt kvinnors, läs- och skrivkunnighet senast år 2015, samt rättvis tillgång till grund- och vidareutbildning för alla vuxna.
5. Eliminering av könsskillnader i grund- och gymnasieskola senast år 2005 och garantier för jämställdhet på utbildningsområdet senast 2015, med fokus på att garantera flickor fullständig och lika tillgång till samt lika möjligheter i grundutbildning av god kvalitet.
6. Förbättring av alla aspekter på kvalitet i utbildningen och strävan efter att alla uppnår hög kompetens och gemensamt överenskomna, mätbara lärandemål, särskilt när det gäller läs- och skrivkunnighet, räknefärdigheter och övriga färdigheter för livet.

Millenniemålen

- Mål 1: Utrota extrem fattigdom och hunger – halvera andelen människor som lever på mindre än en dollar per dag och som lider av hunger.
- Mål 2: Garantera grundskoleutbildning för alla barn.
- Mål 3: Främja jämställdhet mellan könen och stärka kvinnors ställning – lika tillgång till grundskole- och gymnasieutbildning för flickor.
- Mål 4: Minska barnadödligheten.
- Mål 5: Förbättra mödravården.
- Mål 6: Bekämpa hiv/aids, malaria och andra sjukdomar.
- Mål 7: Trygga en miljömässigt hållbar utveckling – halvera andelen människor som saknar tillgång till rent dricksvatten.
- Mål 8: Utveckla ett globalt partnerskap för utveckling – ökat bistånd, skuldlettnader, tillgång till livsviktiga läkemedel samt god samhällsstyrning.

Referenser och vidareläsning

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Bernard, A. (2000) *Education for All and Children who are Excluded*. Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. On the Internet: [http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/. ndings_excluded%20summary.shtm](http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/.ndings_excluded%20summary.shtm)
- Booth, T. (1996)
- Chambers, R. 1997: *Who's reality counts? Putting the first last*. London, Intermediate Technology Publications.
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds) (1998) *From Them To Us: An international study of inclusion in education*, Routledge
- Tackles questions such as "Can there be a global view of inclusive education?" through a series of case studies set in eight different countries. ISBN numbers are as follows:
- Booth, T and Ainscow, M (revised 2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE
- This practical guide is now being used in different parts of the world. It encourages a process of inclusive school development.
- Dakar Framework for Action – Education for All, meeting our collective commitment*. On Internet: <http://www2.unesco.org/wef/enconf/dakframeng.shtm>
- Darnell, F. and Hoëm, A. 1996: *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press.
- EFA Global Monitoring Report, The Quality Imperative, 2005.
- Engebretsen, A. 1974: Frigjørende dialog – om frigjøringspedagogikk, Paulo Freire og utviklingsarbeid. Oslo, Norsk Fredskorpssambands Studiehefte.
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for

- Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. On the Internet: http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf
- Freire, P. 1970: *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Education.
- Fullan, M. 1999: *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell Educational Limited.
- Giroux, H. (1997) *Pedagogy and the politics of hope*, Boulder, CO: Westview Press
- Human Sciences Research Council (HSCR) (2000) *With Africa for Africa. Towards Quality Education for all*. 1999 MLA Project. UNESCO. UNICEF. HSCR.
- International Consultative Forum on Education for All (2000) Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment. Paris: UNESCO Publishing.
- International Consultative Forum on Education for All (2000). *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: UNESCO Publishing.
- McGregor, G. & Timm Vogelsberg, R. (1998) *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. The University of Montana. Rural Institute on Disabilities.
- Meijer, C. (1999) *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart: Denmark.
- Meisfjord, R. Mathisen, 2001, "Womens's Views A qualitative case study of the impact of adult training on Women in South Africa", Oslo University College, Oslo, Norway.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development*. Department of Education: Pretoria.

-
- National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. South Africa: CTB Books. OECD – CERI (1999) *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Susan J. Peters (2003) *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*; Prepared for the World Bank Disability Group
- Supovitz, J. and Brennan R. (1997) *Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests*. Harvard Educational Review. Vol. 67 No.3 Fall.
- Theis, Joachim (2003) *Rights-based Approach to Education, Save the Children, Sweden*.
- Tomasevski, Katarina (2003) *Education Denied. Costs and Remedies*. Zed Books London and New York, University Press, Dhaka, White Lotus Bangkok, David Philip Cape Town.
- UNESCO (1985) *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*.
- UNESCO (1990) *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994) *The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO and the Ministry of Education, Spain. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996) *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998) *Wasted Opportunities: When Schools Fail. Education for All. Status and Trends*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. A Dis-*

- ussion Document*. Tenth Steering Committee Meeting
UNESCO Paris 30 September - 1 October 1998. Unpublished manuscript.
- UNESCO (1999b) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2001a) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Romania*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001b) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001c) *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2004) *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. UIS
- UNICEF (2003) *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*
- United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- UNICEF (2004) *The State of the World's Children Report*.