

Inkludering – en internationell utblick med några nedslag

Johan Malmqvist, Linnéuniversitetet

Länder har kommit olika långt i utvecklingen av inkludering i skolan, på samma sätt som länder utvecklas olika snabbt och mycket inom andra samhällsliga områden. Denna artikel innehåller en presentation av några utmärkande drag i denna utveckling. Artikeln avslutas med några slutsatser.

De övergripande dragen vad gäller inkludering är:

- Inkludering är idag en världsomfattande "rörelse"
- Att beskriva eller mäta inkluderingens utveckling är svårt
- Det finns "aktörer" som driver utvecklingen framåt
- Det räcker inte med en inkluderande policy för att få inkludering
- Skillnaderna mellan länder är mycket stora
- Det finns "resurser" för att utveckla inkludering

Inkludering – en världsomfattande "rörelse"

Inkludering definieras på olika sätt. I föreliggande artikel görs flera beskrivningar där inkludering betraktas handla om processer. Utgångspunkten är att det saknas samsyn om vad inkludering är, vilket kan leda till oenighet och passivitet. Samtidigt är det uppenbart att det i dokumentation, forskning och diskussioner tydligt går att urskilja processer. Processerna, i form av målsättningar, agerande och resultat kan beskrivas i förhållande till en inkluderande riktning. På samma sätt går det att urskilja motsvarande processer som är i en exkluderande riktning. Poängen är att det är förhållandevis lätt att enas om vilka processer som är i en inkluderande riktning – men det är svårt att enas om vad inkludering är och när den har uppnåtts (Malmqvist, 2016).

Processer och förutsättningar, på olika nivåer, har en stor betydelse. Det kan handla om så skilda saker som lagstiftning, fördelning av resurser eller lärares sätt att bemöta elever. Det gör det inte lätt att definiera vad inkludering är. I fortsättningen finns flera beskrivningar där jag har försökt att tydliggöra processer och utvecklingstendenser snarare än att hävda att något är inkludering och något annat inte är det.

Nu är det förstås inte bara vi i Sverige som har uppmärksammat inkludering. Inkludering beskrivs som en global ”agenda” (Ferguson, 2008; Srivastava, de Boer & Pijl, 2015), en internationell ”rörelse” (Danforth & Jones, 2015; Jahnukainen, 2015; Slee, 2014, Waitoller & Thorius, 2015) eller rentav ett ”mantra” som används i skolsystem över hela världen (Rioux & Pinto, 2012; Rix, 2013a).

Flertalet forskare och förespråkare för inkludering anger 1994 som startår för denna globala rörelse. Då, i den spanska staden Salamanca, arrangerade UNESCO en konferens med representanter för ett nittiotal stater och cirka 25 stora organisationer. Delegaterna kom överens om och undertecknade den så kallade Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994). Deklarationen var en följd av decenniernas arbete inom Förenta Nationernas (FN) regi, till exempel inom programmet Education For All (EFA). En handlingsram togs fram som beskriver hur länderna ska arbeta med inkludering¹. Den tar bland annat upp lagstiftning, resursfördelning, lärarutbildning och fortbildning. Riktlinjerna är indelade på internationell, nationell och regional nivå.

Förutsättningarna mellan de deltagande länderna skiljde sig kraftigt åt. Skolsystemen var olika utformade. Såväl rika som mycket fattiga länders representanter undertecknade deklarationen. Det kan ha haft betydelse för de avsnitt i deklarationen som betonar olika områden. I en del avsnitt betonar deklarationen att den handlar om elever med funktionsnedsättningar och deras rättigheter att få delta i vanlig undervisning. Andra avsnitt betonar snarare hur skolor ska utformas för den mångfald av elever som finns. Den senare tolkningen omsluter alltså alla elever, oavsett om det föreligger funktionsnedsättningar eller inte.

Florian (1994) betonar att tolkning, definition och användning av inkluderingsbegreppet är beroende av i vilket sammanhang det används. Det är samtidigt tydligt att Salamancadeklarationen har ett framskrivet samhällsbyggande syfte. Länderna ska, utifrån detta syfte, utforma en undervisning utifrån alla elevers förutsättningar. Denna undervisning ska, med mycket få undantag (specifikt där teckenspråk behövs), ske i vanliga reguljära skolor. En ofta citerad del anger, att den inkluderande inriktningen av undervisning motverkar diskriminerande attityder och skapar ett mer välkomnande samhälle. Enligt Rambla (2014) kan inkludering betraktas som en metod för att nå rättvisa.

Kan vi mäta inkludering?

Det finns alltså olika tolkningar av vad inkludering är. Inkluderingsbegreppet används till exempel tillsammans med begreppen likvärdighet och rättvisa vid PISA-mätningarna (OECD 2016). Användningen är dock ensidigt riktad att mäta socio-ekonomiska

¹ Integrering användes dessvärre istället för inkludering i den svenska översättningen.

förutsättningar bland elevgrupper som ingår i kunskapstesten. Den avviker starkt från Salamancadeklarationens omfattande definition som till exempel tar upp ”var” elever får sin undervisning. Den överensstämmer inte heller med de bredare definitioner som Förenta Nationerna (FN) använder. FN (UN 2015) beskriver tydligt en mängd andra betydelsefulla faktorer i sin definition: kön, ålder, ras, etnicitet, funktionsnedsättning, migrationsbakgrund samt barn och ungdomar i utsatta situationer. Även om inkludering omfattar alla elever så betonas ändå dessa elevgrupper särskilt av FN eftersom de oftare blir marginaliserade och exkluderade.

Jämförande studier mellan länder görs för att studera inkludering, trots definitionssvårigheterna. Det är inte enkelt att hantera inkluderingsbegreppet i sådana jämförande forskningsstudier. Skolsystemen är olika och nödvändiga elevbeskrivningar (ofta kategorier, som till exempel ”learning disabilities”) skiljer sig åt. Man kan ställa sig frågan: är det ens möjligt att mäta inkludering på ett rättvisande sätt?

Om det är svårt att mäta, kan vi då se om det har skett någon utveckling, det vill säga har det blivit mer inkludering runt om världen? Full inkludering har inte påvisats i något land enligt Jahnukainen (2015). Full inkludering innebär att alla elever, oavsett förutsättningar, går i vanliga reguljära klasser och får såväl lärandebehov som sociala behov tillgodosedda där. Men det finns en utveckling i en inkluderande riktning i många länder. Flera exempel finns längre ned i texten. Forskare som Fergusson (2008) anser dock att utvecklingen går alldeles för långsamt i förhållande till de målsättningar som finns i såväl internationella som nationella sammanhang.

Aktörer bakom ”rörelsen” – pådrivarna

Förutom FN med alla underorganisationer (till exempel UNESCO och UNICEF) finns också ett mycket stort engagemang bland olika ideella organisationer i arbetet för likvärdighet, inkludering och en skola för alla. Anhörig- och biståndsorganisationer är exempel på sådana organisationer. Flera sådana organisationer som Plan International, Rädda barnen och Inclusion international har en global verksamhet. Samtliga organisationers arbete med att kontrollera efterlevnaden av överenskommelser, har underlättats av ”informationssamhällets” utveckling.

En annan typ av organisation är The European Agency for Special Needs and Inclusive Education som har samarbete på ministernivå. Organisationen har 29 medlemsländer (Sverige ingår) och har som syfte att stödja utvecklingen av inkludering (Watkins & Meijer, 2016). Målsättningen är att bygga samhällen som är mer socialt inkluderande. Inkluderande undervisning ska uppnås utifrån varje lands förutsättningar och traditioner. Organisationen samlar regelbundet in uppgifter från samtliga medlemsländer. Dessa uppgifter ska bland annat visa hur många elever som går i vanliga klasser, i specialklasser och i specialskolor. De uppgifter om elevplaceringar som samlas in av

European Agency visar bara grad av integrering, men uppgifterna kan indikera inkludering. Organisationens arbete påverkar länderna på policynivå. Datainsamlingarna innebär ytterligare påtryckningar på länderna att följa överenskommelser för att nå en mer inkluderande undervisning.

OECD (2016) har tydligt tagit upp likvärdighets- och inkluderingsfrågor även om kunskapstesterna får mest uppmärksamhet. Med tanke på Pisa-mätningarnas oerhörda genomslag internationellt sett, så kan ett alltmer ökat fokus på likvärdighetsaspekter från OECD:s sida bidra till en inkluderande utveckling. Kanada och Finland lyfts fram i Pisa-mätningar som exempel på länder som visar att det går att förena måluppfyllelse både vad gäller kunskaper och likvärdighet.

Det räcker inte med en inkluderande policy

Slee anser att Salamancadeklarationen är det enskilt viktigaste internationella dokumentet inom det specialpedagogiska området (Slee, 2014). Han menar att deklarationen har påverkat utformningen av styrdokument och lagstiftning i många länder för att underlätta inkludering (jmf. Rix, 2013b). Men styrning mot inkludering fungerar inte bara genom att överenskommelser undertecknas och styrdokument upprättas.

Många utvecklingsländer har antagit en policy om inkludering trots många och svåra hinder (UNESCO, 2001). Flera forskare betonar dock att det finns ett stort gap mellan ländernas policy och vad som sedan händer i skolorna. Ett exempel är Papua Nya Guinea (Le Fanu, 2013) och ett annat är Lesotho (Urwick & Elliott, 2010). Såväl Le Fanu som Urwick och Elliott kritiserar hur västerländskt tänkande kolliderar med ländernas förutsättningar. Skolorna klarar inte inkluderingsmålen i läroplanerna. Ambitionerna att utveckla en inkluderande undervisning måste ske mer successivt och större hänsyn måste tas till ekonomiska historiska och kulturella förutsättningar. Men problematik med att implementera reformer i en inkluderande inriktning finns också i rika västländer.

Mittler (2014) betonar betydelsen av en bra implementering samt en fortsatt övervakning av den fortsatta utvecklingen. Mittler beskriver hur fem kraftfulla resurser för implementering har förbättrat förutsättningar för en inkluderande utveckling. Resurserna har utvecklats efter Salamancadeklarationen: 1, Samordning inom FN:s organ, 2, Nya FN-målsättningar, 3, Handikapprörelsen, 4, Global samverkan via internet och sociala media, samt 5, Resultaten från lyckosamma projekt, lyckosamma för såväl elever med som utan funktionsnedssättningar.

Hur ser då situationen ut? Fortfarande saknar 58 miljoner barn i världen skolgång och dubbelt så många avslutar skolgången mycket tidigt (UNESCO 2015). Ändå har barns

möjligheter att få gå i skola förbättrats de senaste 15 åren (Ainscow, 2016). Samtidigt visar Ainscows analys en utveckling som innebär en minskad likvärdighet vad gäller skolgång utifrån ett globalt perspektiv. Han menar att skillnaderna ökar mellan utvecklingsländerna (med de allra fattigaste och mest utsatta barnen) och de rika länderna. Utmaningarna är mycket stora i många utvecklingsländer, inte minst i länder präglade av fattigdom och konflikter. Ett stort hinder för skolgång är barnarbete. Barnarbete är fortfarande utbrett och beräkningar visar att 11 procent av världens barn är barnarbetare (UN 2016).

Ainscow (2016) redogör också för resultat som visar på minskad likvärdighet, inom skolan, inom flera rika länder. I västvärlden visar forskningen på en ny våg av elever som särbehandlas och utesluts från reguljär undervisning i rika industriländer (Slee, 2014). Det handlar om elever som beskrivs ha emotionella och beteendemässiga svårigheter. Till stor del har eleverna neuropsykiatriska diagnoser.

Rioux och Pinto (2012) pekar sammantaget på att det har skett en betydande utveckling på policynivå och mänskliga rättigheter sedan nittioalet. Utbildning har lyfts fram som grundläggande för nationers ekonomiska och demokratiska utveckling. Men forskningsresultat från olika länder visar på en mycket splittrad bild. En del exempel visar på lyckade resultat sett ur inkluderingsperspektiv medan flertalet dessvärre visar på en dystrare bild.

Skillnaderna mellan länder är mycket stora

I den följande texten ges några exempel från internationella jämförelser mellan länder eller av exempel från enskilda länder. Exempelen är delvis valda för att visa på de mycket olika förutsättningar som råder globalt vad gäller inkludering. Länder har förstås mycket olika förutsättningar totalt sett och det avspeglas också i skolsystemen. Exempelen är samtidigt valda för att de visar på sådant som visat sig ge goda resultat för inkludering, men också de hinder som har identifierats genom forskning. Beskrivningar från industriländer får större utrymme eftersom de har en större betydelse sett ur svenskt perspektiv när vi vill dra lärdomar för att utveckla inkluderande undervisning.

Situationen i några utvecklingsländer

Inledningsvis ges en kort beskrivning av utvecklingsländernas situation vad gäller inkludering. Därefter följer en mer ingående beskrivning av Sydafrika. Sedan nittioalet har ett stort antal pilotprojekt genomförts med FN:s stöd, för att utveckla inkludering i utvecklingsländer som Benin, Burkina Faso, Chile, Ghana, Guinea, Indien, Elfenbenskusten, Jordanien, Leotho, Malawi, Mongoliet, Peru, Uganda och Sydafrika för att nämna några (Eleweke och Rodda, 2002). Det är uppenbart att det i dessa länder krävs stora insatser för att ta bort hinder för inkludering. Eleweke och Rodda (2002)

visar bland annat på ett stort behov av ändrad lagstiftning, ändrade läroplaner och förbättrad utbildning. Det är enligt Eleweke och Rodda inte realistiskt att ha västlänternas inkludering som målsättning, eftersom den bygger på materiella resurser som inte finns i utvecklingsländerna. Det handlar i stället mer om att förändra utbildningsfilosofin och attityder i länderna, för att med små medel skapa välkomnande skolor för alla elever oavsett förutsättningar.

Sydafrika

Samma år som Salamancadeklarationen undertecknades, valdes Nelson Mandela till president i Sydafrika. Detta år, 1994, markerar samtidigt slutet på apartheid (Nationalencyklopedin). År 2001 skrevs ”arbete med inkluderande undervisning” fram som en av grundbultarna för att utveckla ett demokratiskt Sydafrika (Donahue & Bornman, 2014; Nackier, 2014). Men att utveckla en inkluderande undervisning var lättare sagt än gjort. Det fanns, förutom landets ekonomiskt svåra situation, ett stort antal hinder och utmaningar.

Till exempel fanns redan etablerade arbetssätt, institutioner, traditioner och undervisningspraktiker baserade på apartheidsystemet (Nackier, 2014). Det fanns 300 000 barn som över huvud taget inte hade fått gå i skolan (Donahue & Bornman, 2014). Det fanns gott om fördomar och föreställningar. En sådan var att elevers funktionsnedsättningar beror på synd, förbannelse och häxkraft - vilket medförde utfrysning av dessa elever i reguljära skolor. Det i sin tur har inverkat på föräldrars beslut att välja specialskoleundervisning för sina barn. Sydafrikas lärare var också socialiserade in i apartheidsystemets kultur och tänkande. Nackier (2014) skriver att reformförsöken utmanades av 350 års kolonialvälde där majoritetsbefolkningen alltid hade fått vara en andra klassens medborgare. Donahue och Bornman (2014) anser att den sydafrikanska statens otydliga policydokument, tillsammans med en bristande implementering av inkludering, är de största hindren för att uppnå inkludering. Det har samtidigt gjorts framsteg enligt Donahue och Bornman. Nu får elever med funktionsnedsättningar gå i vanliga klasser. Inkludering ses som en mänsklig rättighet idag (Donahue & Bornman, 2014). Inkludering som målsättning ses också numera som positivt av många lärare. År 2013 utsågs dessutom av regeringen att vara ”inkluderingsåret” (Nackier, 2014). Det markerar digniteten på inkluderingsarbetet i Sydafrika. Enligt Nackier kommer det dock att ta många år för Sydafrika innan inkluderingsstrategierna från 2001 är implementerade.

Situationen i några industriländer

Efter en inledande beskrivning av några europeiska länder riktas fokus därefter mot Kanada som ett framstående exempel vad gäller inkludering.

Smyth m. fl. (2014) har undersökt fyra länders inkluderingssträvanden. De fyra länderna är Irland, Österrike, Spanien och Tjeckien. Gemensamt är att de under de senaste tre decennerna har utvecklat skollagstiftningen i riktning mot en mer gemensam skola och inkludering. Smyth m. fl. beskriver en bred enighet på internationell nivå att arbeta för inkludering. Men de konstaterar samtidigt att det finns en oenighet om hur inkludering ska uppnås på nationell och lokal nivå. Irland har gjort ambitiösa försök att undersöka hur läget är avseende inkludering på Irland och vad som behöver göras. Bland annat har landets regering (genom The National Council for Special Education) finansierat två stora studier som kortfattat beskrivs här.

Den första är den troligen största inkluderingsstudie som har gjorts i ett enskilt land (Rose, Shevlin, Winter & O’Raw, 2015). Sammanfattningsvis så beskriver forskarna att Irland generellt är inne i en utveckling mot inkluderande undervisning men att bilden är splittrad. Detta gäller bland annat på policynivå där lagstiftningen inte har implementerats fullt ut överallt. Generellt finns det en stor vilja att utveckla inkluderande undervisning i landet, men det är stora skillnader mellan skolor avseende hur långt de har kommit. Forskarna beskriver det som att skolorna är i olika faser.

I den andra studien (Rix m. fl., 2013b) gjordes inledningsvis en litteraturoversikt för att undersöka policys i femtiotalet länder, delstater eller provinser. I andra fasen valdes delstaten Victoria i Australien, Kampuchea, provinsen Nova Scotia i Kanada, Cypern, Italien, Kenya, Litauen, Skottland, Norge och Japan ut för fördjupade enkätstudier. Ytterligare fördjupade studier gjordes i Italien, Norge och Japan. Forskargruppen genomförde bland annat en stor mängd intervjuer på plats.

När det gäller inkluderande undervisning så framhåller författarna (Rix m. fl., 2013b) att det är mycket stora skillnader mellan de ingående länderna, staterna och provinserna. Den kanadensiska provinsen Ontarios skolsystem, beskrivs ha kommit extra långt i utvecklingen mot inkluderande undervisning. Ontarios skolsystem är samtidigt bara ett av flera exempel på den inkluderande utveckling som sker i Kanada. Nova Scotia, som Rix m. fl. valde ut för en fördjupad enkätstudie är ett annat liknande exempel från Kanada.

Kanada

Kanada finns med i flera jämförande studier och beskrivs ha kommit långt vad gäller inkluderande undervisning. Några indikationer som styrker detta beskrivs kortfattat här:

- Regeringen proklamerade att februari 2016 skulle vara ”Inclusive education month”.
- Rix m. fl. (2013b) omfattande studie som beskrivs ovan. Där beskrivs provinsen Nova Scotia ha det mest intressanta skolsystemet vad gäller inkludering. Provinsen

har en låg tilldelning av resurser per skolelev (näst lägst av Kanadas provinser). Forskarna hävdar att provinsen är ganska unik (fairly unique) i att tillgodose elevers behov samt att ha utvecklats långt mot inkludering.

- Den amerikanska forskaren Fergussons (2008) jämförelser mellan USA och Kanada. Dessa visar att i den kanadensiska provinsen New Brunswick går nästan alla elever med funktionsnedsättningar i vanliga klasser. Det finns inga amerikanska stater som är i närheten av detta.
- UNESCO (2014) har tilldelat New Brunswick pris för det inkluderande arbetet genom "The New Brunswick Program".
- Den nya lagstiftningen från 2013 i New Brunswick. I den finns ett förbud att använda specialklasser för elever som har inlärningssvårigheter eller visar beteendessvårigheter (Sokal och Katz, 2015). Det gör detta styrdokument till ett av de mest kraftfulla dokumenten för inkluderande undervisning i Kanada. Provinsen startade arbetet för inkludering mycket tidigt och är ledande i Kanada enligt Sokal och Katz. Provinsen är också enligt Sokal och Katz en av de provinser som har försökt implementera Universal Design for Learning (UDL).
- Jahnukainens (2011, 2015) jämförande studier mellan den kanadensiska provinsen Alberta och Finland. Finland och Kanada (i detta fall delstaten Alberta) har utmärkt sig vid Pisa-undersökningar genom att kombinera likvärdighet och topplaceringar vid kunskapsmätningar. Jahnukainens slutsats är att båda länderna har haft reformer för att utveckla inkluderande undervisning. Albertas policy är uttalat inkluderande med högsta prioritet att alla elever får undervisningsbehoven tillgodosedda i vanliga klassrum. Finlands policy för att införa inkludering bygger istället på en stegvis strategi. Jahnukainen (2015) beskriver detta som en utveckling, där elever lämnar specialskolor och får en placering i vanliga skolor. Därefter sker successivt andra typer av integrering som beskrivs som till exempel psykologisk och social integrering i skolorna.

Det finns "resurser" för att utveckla inkludering

Inkludering är ett begrepp som kan sägas rymma många nivåer. Till exempel samarbetar ett stort antal länder på en övre global nivå. Det handlar då såväl om utbyte av erfarenheter och kunskaper som arbete med internationella överenskommelser inom FN:s eller andra organisationers ram. Detta arbete är sedan ofta vägledande för underliggande nivåer (nationell, regional, lokal och skolnivå) ända ner till det praktiska arbetet i klassrummet. I detta avsnitt presenteras några få riktlinjer och "resurser" som kan användas i en inkluderande inriktning. De är valda för att de tillsammans "täcker" de olika nivåerna.

FN/UNESCO

Salamancadeklarationen har en handlingsram för undervisning och specialpedagogiska åtgärder. Handlingsramen bygger på ett mångårigt arbete före Salamancakonferensen. Ett avsnitt, "Nytänkande inom specialpedagogik", inleder och följs av riktlinjer som är inriktade på åtgärder på i tur och ordning nationell, regional respektive internationell nivå. Handlingsplanen ger detaljerade rekommendationer om policy, lagstiftning, stödsystem, organisation av utbildningssystem, lärarutbildning med mera. Rekommendationerna berör även bredare områden som hälsovård, välfärd och arbetsmarknad.

UNESCO:s Open file on inclusive education (2001) ger detaljerade råd för att utveckla inkluderande undervisning. Open file riktar sig till personer i ledande befattningar som organiserar utbildning på regional och lokal nivå (UNESCO, 2001). Råden tar bland annat upp professionsutveckling, organisering av stöd, läroplansutveckling, samverkan med familjer etc.

The Index of inclusion

Booth and Ainscows (2011) bok finns på 37 språk och beskriver en modell med beskrivning av skolutvecklingsarbete i fem steg. Den har utvecklats genom samarbete mellan forskare, lärare, rektorer, föräldrar, företrädare för handikapporganisationer och ledare inom utbildningsområdet. Centralt är att skolor ska kunna förstå den egna skolans förutsättningar vad gäller kultur, policy och praktiker som är knutna till undervisningen. Fokus är riktat på miljömässiga hinder för deltagande och lärande. Med miljö avses inte bara fysisk miljö utan även sådant som undervisningens utformning, attityder etc.

Inkludering i skolan

Mitchell's (2014) bok beskriver och utvärderar 27 olika strategier för inkluderande undervisning utifrån forskningsevidens. Varje presenterad strategi har en kort teoretisk bakgrund samt beskrivning av hur strategin används i undervisningen. Boken finns översatt till svenska och har titeln Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar. Till exempel finns strategierna:

- Metakognitiva undervisningsstrategier – att hjälpa eleverna att skaffa sig sätt att tänka, till exempel för att planera, visualisera, memorera och analysera,
- Kamrathandledning och kamratpåverkan – där elever parvis turas om att handleda varandra under lärarens uppsikt, vilket främst används för att öva och repetera ett innehåll som läraren först har gått igenom,
- Universell design för lärande – kan ses som en "undervisningsram" som innehåller ett flertal andra undervisningsstrategier i boken, den innehåller en typ av undervisningsprogram som tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar.

Mitchell använder ett graderingssystem för att markera strategiernas effektivitet vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Han betonar dock, att lärare i regel måste använda ett flertal olika strategier i sin undervisning. Han menar att det inte finns någon enskild strategi som passar alla elever. Mitchells råd är att lärare utvecklar en reportoar av strategier, för olika elever och förutsättningar.

Några slutsatser om inkludering utifrån ett internationellt perspektiv

Inkluderingsbegreppet är ett mycket komplext begrepp som ibland används på ett missvisande sätt, till exempel vid beskrivningar som bara innebär en elevplacering i en vanlig klass. Men en elev kan vara exkluderad i det som sker inne i ett klassrum. I denna artikel har inkludering betraktats utifrån ett processperspektiv, för att undvika svåra preciseringar om ”när” inkludering är uppnådd.

Inkluderande undervisning fördes fram på nittioalet med en förändrad syn på specialpedagogikens funktion inom skolan. Det blev en global företeelse följt av internationella överenskommelser kring policy och medföljande förändringar i länders utformning av skolsystem. Beroende på länders olika förutsättningar förekommer allt från länder som har en inkluderande policy, till länder med såväl inkluderande policy samt skolsystem som har nått långt i utvecklingen av inkluderande undervisning. Men som framgår av denna artikel så finns det inget land som kan sägas ha ett fullständigt inkluderande skolsystem (Jahnukainen, 2015).

Ett stort antal organisationer av olika slag engagerar sig kraftfullt i arbetet med att få ett mer inkluderande skolsystem med inkluderande undervisning. Samtidigt som utvecklingen har varit stark beträffande regeringars arbete på policynivå, så finns hinder av olika slag som till exempel: traditioner, redan etablerade maktstrukturer i form av institutioner (som specialskolor) och negativa attityder.

Ekonomiska förutsättningar verkar bromsa utvecklingen av inkluderande undervisning. I många utvecklingsländer finns stora ekonomiska svårigheter med att över huvud taget kunna erbjuda alla barn en skolgång. I industriländer beskriver forskare (Stangvik, 2014) att ekonomiska styrmodeller i form av New Public Management bromsar inkluderingsutvecklingen. Inkluderingsmålet prioriteras relativt lågt i skolsystem som bygger på konkurrens, kunskapsmätningar och etablerandet av utbildningsmarknader där skolor konkurrerar om kunder. Om internationella kunskapsmätningar i större utsträckning skulle mäta andra mål i skolsystemen (till exempel inkludering), än den starka betoningen på kunskapsmål, skulle sannolikt utvecklingen mot inkludering gå snabbare. Till viss del förekommer detta idag när det gäller PISAMÄTNINGARNA.

Slee (2014) har rest frågan om det behövs en ny Salamanca-deklaration. Deklarationen har haft ett mycket stort internationellt genomslag enligt Slee. Han betonar samtidigt att

den måste ses som en produkt av den tidpunkt när den skrevs och utifrån dåvarande förutsättningar. Det finns fortfarande för många rapporteringar om exkludering. En ny Salamanca-deklaration utifrån 2000-talets förutsättningar skulle kunna bidra till ytterligare förbättringar av skolsystem i många länder. Flood (2014) anser dock att det redan finns ett nyare ännu mer kraftfullt dokument: Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I denna konvention är inkluderande undervisning en central del och betydligt tydligare beskriven än i Salamancadeklarationen enligt Flood. Konventionen fastslår att inkluderande undervisning är för alla och för full delaktighet i reguljära skolor, utan några undantag. Det fastslås i konventionen att inkluderande undervisning är en mänsklig rättighet (Flood, 2014).

Sammantaget så finns redan förutsättningar i många länder att nå långt med inkluderingsarbetet. För många elevers skull behöver processen med att arbeta i en inkluderande riktning skyndas på.

Referenslista

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 2, 159-175.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion*, 3rd ed. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Danforth, S. & Jones, P. (2015). From special education to integration to genuine inclusion. In C. Forlin (Ed.) *Foundations of Inclusive Education Research* (pp. 1-21). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Donahue, D. & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa, *South African Journal of Education*, 2, 1-14.

Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 2, 113-126.

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*. 2, 109-120.

Flood, T. (2014). From Salamanca to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Beyond. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 311-314). New York: Peter Lang.

Florian, L. (2014). Inclusive Pedagogy: An Alternative Approach to Difference and Inclusion. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 219-230). New York: Peter Lang.

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principal's perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society, 1*, 59-72.

Le Fanu, G. (2013). The inclusion of inclusive education in international development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development, 2*, 139-148.

Malmqvist, J. (2016). Working successfully towards inclusion – or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties, 4*, 344-360.

Mittler, P. (2014). Working for Inclusive Education by 2030. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 287-298). New York: Peter Lang.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

(Mitchell, D. (2015). *Inkluderig i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur & Kultur.)

Nackier, S. M. (2014). The Politics of Inclusive Education in South Africa. In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 161-178). New York: Peter Lang.

Nationalencyklopedin. Sökord Apartheid.

<http://www.ne.se.bibl.proxy.hj.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/apartheid>

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

Rambla, X. (2014). In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 87-102). New York: Peter Lang.

Rioux, M. H., & Pinto, P. C. (2012). A time for the universal right to education: back to basics, In M. Arnot (ed.) *The sociology of disability and inclusive education, a tribute to Len Barton*. (pp. 92-113). London: Routledge.

Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013a). Exploring provision for children identified with special educational needs: an international review of policy and practice, *European Journal of Special Needs Education*, 4, 375-391.

Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013b). *Continuum of Education Provision for Children with Special Educational Needs, Volume I*. (Special Education Research report no. 13). Dublin: National Council for Special Education.

Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., & O'Raw, P. (2015). *Project IRIS – Inclusive Research in Irish Schools. A longitudinal study of the experiences of and outcomes for pupils with special educational needs (SEN) in Irish Schools*. (Special Education Research report no. 20). Dublin: National Council for Special Education.

Slee, R. (2014). Another Salamanca? In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 299-310). New York: Peter Lang.

Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, Rodríguez Díaz, S., & Miguel A.V. Ferreira, M. A. V. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 4, 433-445.

Sokal, L. & Katz, J. (2015). Oh Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 1, 42-54.

Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 2, 179-195.

Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 91-104.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

(Länk till uppdaterad SalamancadeklARATION på svenska: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/SalamancadeklARATION-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tt-1-2001.pdf>)

UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

United Nations. (2016). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. New York: United Nations.

Urwick, J. & Elliott, J. (2010). International orthodoxy versus national realities: inclusive schooling and the education of children with disabilities in Lesotho. *Comparative Education*, 2, 137-150.

Waitoller, F. R. & Thorius, K. K. (2015). Playing hopscotch in inclusive education reform: examining promises and limitations of policy and practice in the US. *Support for Learning*, 1, 23-41.

Watkins, A., & Meijer, C. (2016). Introduction in C. Forlin (Ed.) *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* (pp. xiii-xvii). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.