

ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΓΙΑ ΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

ΠΕΔΙΟ
Επιστημονικές Εκδόσεις

Τίτλος πρωτοτύπου: *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*

Copyright © in the collection Linda Graham 2020
Copyright in individual chapters with their authors 2020

All Rights Reserved

Authorised translation from the English language edition published by Routledge,
a member of the Taylor & Francis Group.

© Μάρτιος 2023 Εκδόσεις Πεδίο
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης
και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή,
τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή,
χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη βάσει του Ν. 2121/93.

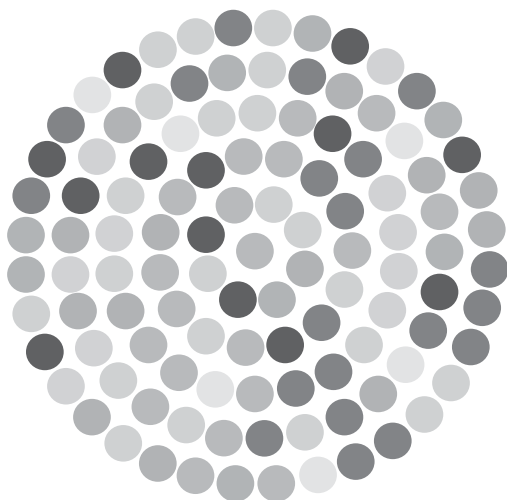
Γλωσσική επιμέλεια-διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη
Ηλεκτρ. επεξεργασία-εξώφυλλο: Παναγιώτα Δημοπούλου

Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 115 26, Αθήνα
Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209
e-mail: info@pediobooks.gr
<http://www.pediobooks.gr>

Κεντρική διάθεση - Βιβλιοπωλείο
Λυκαβηττού 1 & Ακαδημίας, 10672, Αθήνα
Τηλ.: 210 3229620, 213 0887306

ISBN: 978-960-635-539-4

LINDA J. GRAHAM (Επιμέλεια)



ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

ΘΕΩΡΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Μετάφραση: Κατερίνα Γούλα

Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΛΑΧΟΥ

ΠΕΔΙΟ
ΑΘΗΝΑ 2023

Αυτό το βιβλίο έχει γραφτεί για τα εκατομμύρια των ανάπηρων μαθητών που έχουν δει το δικαίωμά τους για μια ενταξιακή εκπαίδευση να καταπατάται λόγω έλλειψης σαφήνειας ή/και απουσίας ξεκάθαρης καθοδήγησης σχετικά με το τι είναι η ένταξη και τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να την εφαρμόσουν με επιτυχία. Κάθε κεφάλαιο περιλαμβάνει τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν το αναφαίρετο δικαίωμα των μαθητών τους για μια ενταξιακή εκπαίδευση. Το βιβλίο αποτελεί μια διανοητική πρόκληση για όλους όσοι ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν την ενταξιακή εκπαίδευση αλλά και για όλους όσοι δεν το πράττουν. Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει πλέον οριστεί, υπάρχουν σαφείς εννοιολογικές οριοθετήσεις και το νόημά της δεν συζητείται πια. Ο στόχος τώρα είναι να την εφαρμόσουμε.



Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα: Ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης	11
Aναστασία Βλάχου	
Οι συγγραφείς του τόμου	27
Γλωσσάριο	37
 ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	
Κεφάλαιο 1. Η ενταξιακή εκπαίδευση τον 21ο αιώνα	47
Linda J. Graham	
Κεφάλαιο 2. Θεμελιώδεις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης	75
Linda J. Graham, Marijne Medhurst, Haley Tancredi, Ilektra Spandagou & Elizabeth Walton	
Κεφάλαιο 3. Λειτουργεί τελικά η ένταξη;	106
Kate de Bruin	
 ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΟΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	
Κεφάλαιο 4. Η ενταξιακή εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα	131
Juliet Davis, Jenna Gillett-Swan, Linda J. Graham, Cátia Malaquias	
 ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΘΟΛΙΚΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΗ ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
Κεφάλαιο 5. Υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών με τη χρήση δεδομένων αξιολόγησης	157
Nerida Spina	

Κεφάλαιο 6. Προσεγγίσεις καθολικού σχεδιασμού στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική και στην αξιολόγηση	180
Kathy Cologon & Carly Lassig	
Κεφάλαιο 7. Προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική και στην αξιολόγηση	214
Loren Swancutt, Marijne Medhurst, Shiralee Poed & Peter Walker	
ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ ΜΕΣΩ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΗΘΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ	
Κεφάλαιο 8. Καλλιέργεια μιας ενταξιακής σχολικής κουλτούρας μέσω ηθικών πρακτικών	257
Jess Harris, Mel Ainscow, Suzanne Carrington & Megan Kimber	
Κεφάλαιο 9. Τοποθετώντας τους μαθητές στο επίκεντρο	277
Jenna Gillett-Swan, Haley Tancredi & Linda J. Graham	
Κεφάλαιο 10. Καλλιέργεια στενών σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού	310
Penny Van Bergen, Kevin McGrath & Daniel Quin	
Κεφάλαιο 11. Προαγωγή της ευημερίας και της ψυχικής υγείας των μαθητών μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης	332
Christine Grové & Stella Laletas	
Κεφάλαιο 12. Ανάπτυξη παραγωγικών συνεργασιών με τους γονείς και τους φροντιστές	354
Glenys Mann, Nick Hodge, Katherine Runswick-Cole, Linda Gilmore, Sofia Mavropoulou & Katarzyna Fleming	
Κεφάλαιο 13. Συνεργασία με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες	378
Haley Tancredi, Gaenor Dixon, Libby English & Jeanine Gallagher	
Κεφάλαιο 14. Επανεξέταση της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	405
Rob Webster & Peter Blatchford	
Ευρετήριο	427

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1



Η ενταξιακή εκπαίδευση τον 21ο αιώνα

LINDA J. GRAHAM

Η συζήτηση γύρω από το θέμα της «ένταξης» (inclusion) συνεχίζεται εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η έννοια της ένταξης αναγνωρίστηκε διεθνώς κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, παρόλο που σε μεγάλο βαθμό γινόταν αντιληπτή με εσφαλμένο τρόπο. Αρχικά διατυπώθηκε πολύ δυναμικά στη Δήλωση της Σαλαμάνκα το 1994, με τους υπεύθυνους να ανταποκρίνονται στο αίτημα της ένταξης αναδιαμορφώνοντας την εκπαιδευτική πολιτική, ανανεώνοντας την παιδαγωγική πρακτική και επικαιροποιώντας τις παρεμβάσεις σε μικρές μεμονωμένες ψηφίδες του γιγαντιαίου παζλ της σχολικής εκπαίδευσης – μία ψηφίδα κάθε φορά. Μέσω διαδικασιών που θα μπορούσαν να περιγραφούν μόνο ως ασυνεχείς και μη συστηματικές, η «ένταξη» λειτούργησε στη συνέχεια ως προπέτασμα καπνού για να καλύψει όλα όσα προοριζόταν να υποκαταστήσει. Έτσι, αντί να αναθεωρηθούν η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, στην πράξη η σχολική ζωή κατά τον 20ό αιώνα συνεχίστηκε σχετικά απρόσκοπτα ως είχε (Graham & Slee, 2008). Μολονότι ο πληθυσμός των σχολείων σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο διαφοροποιείται διαρκώς σε σύγκριση με ό,τι συνέβαινε κατά τη δεκαετία του 1980, η αλλαγή αυτή ουσιαστικά αντικατοπτρίζει τον κοινωνικό μετασχηματισμό που έχει ούτως ή άλλως συντελεστεί ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης, της μαζικής μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας. Σε γενικές γραμμές, τα σχολεία δεν μπορούν να ξεφύγουν από τον κανόνα του κοινωνικού μετασχηματισμού, δεδομένου ότι οι εγγραφές των μαθητών καθορίζονται από τον τόπο διαμονής τους. Υπάρχουν φυσικά μαθητές

που διασχίζουν ολόκληρη την πόλη για να πάνε σε γενικά, ιδιωτικά ή ειδικά σχολεία· ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές εξακολουθούν να φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους, τα οποία με τον καιρό φτάνουν σταδιακά στο σημείο να αντανakλούν την ετερογένεια της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκονται.

Ενώ, λοιπόν, οι περισσότεροι μαθητές εξακολουθούν να φοιτούν σε σχολεία της γειτονιάς τους, τα στοιχεία των εγγραφών προβάλλουν έναν αντικειμενικό αντίλογο στη δημοφιλή πεποίθηση ότι τα γενικά σχολεία υπηρετούν την αρχή της ένταξης. Ορισμένα σχολεία τα οποία εξυπηρετούν νεοσύστατες μεταναστευτικές κοινότητες μπορεί να τα πηγαίνουν περίφημα από την άποψη της πολιτισμικής ένταξης, δεν τα πηγαίνουν όμως το ίδιο καλά στο θέμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι δύο αυτές διαστάσεις της εκπαίδευσης, δηλαδή η πολιτισμική ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση, σχετίζονται μεν μεταξύ τους, αλλά δεν ταυτίζονται πάντα. Ενώ η αποδοχή και η δυνατότητα ανταπόκρισης σε όλες τις μορφές της ανθρώπινης διαφορετικότητας –συμπεριλαμβανομένης της πολιτισμικής– αποτελούν κεντρικό στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης, το σύνολο δεν παύει να είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του και κανένα μέρος δεν μπορεί ποτέ να συγκροτήσει από μόνο του το σύνολο. Εντούτοις, το παρόν βιβλίο επικεντρώνεται στην ένταξη των ανάπηρων μαθητών επειδή οι πρακτικές που αίρουν τους αποκλεισμούς αυτών των μαθητών μέσα στα σχολεία –όπως ο καθολικός σχεδιασμός και οι προσβάσιμες παιδαγωγικές μέθοδοι– ωφελούν εντέλει όλους τους μαθητές (βλ. Κεφάλαια 3 και 6). Εκτός αυτού, η έρευνα δείχνει ότι ο διαχωρισμός είναι επιζήμιος (Oh-Young & Filler, 2015). Επομένως, παρότι τα σχολεία των αστικών περιοχών με υψηλά ποσοστά μαθητών από το μη κυρίαρχο γλωσσικό υπόβαθρο μπορεί να ισχυρίζονται ότι αποτελούν ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα, κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν να ισχύει όταν τοποθετούν τους ανάπηρους μαθητές σε μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ή όταν ενημερώνουν τους γονείς τους ότι τα παιδιά τους θα έχουν καλύτερη μεταχείριση σε ένα ειδικό σχολείο.

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί στην εφαρμογή της ένταξης σε κάποιες χώρες ή σε περιοχές όπως το Νιου Μπρούνσγουικ (New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, 2013), ο διαχωρισμός ή οι πρακτικές διαχωρισμού των ανάπηρων μαθητών αυξάνονται σε χώρες όπως η Αγγλία, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Αυστραλία, οι οποίες κατά το παρελθόν είχαν διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην προώθηση και εφαρμογή μιας περισσότερης ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι πρακτικές δια-

χωρισμού μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή και την ένταση από χώρα σε χώρα, παρουσιάζουν όμως κοινά στοιχεία και ομοιότητες μεταξύ τους. Για παράδειγμα, οι Μαθητικές Μονάδες Αναφοράς (Pupil Referral Units – PRUs) στην Αγγλία, τα «σχολεία συμπεριφοράς» (behavior schools) στη Νέα Νότια Ουαλία και οι Ευέλικτες Επιλογές Μάθησης (Flexible Learning Options – FLOs) στην πολιτεία Βικτόρια της Αυστραλίας συνιστούν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες, των οποίων οι κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες δεν ικανοποιούνται στο πλαίσιο της γενικής τάξης – που είναι το πρώτο επίπεδο σχολικής ζωής των μαθητών. Αυτές οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης στηρίζονται στην αρχή ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν καταφέρει να αναδείξουν τον καλύτερο εαυτό τους στα «κανονικά» ή «γενικά» σχολεία, και ότι ανεπαρκείς είναι οι ίδιοι, κι όχι το σύστημα που τους ωθεί στην αποτυχία. Τα νέα ευέλικτα κέντρα μάθησης (flexi-centres), που αναπτύσσονται στην περιοχή του Κουίνσλαντ και γύρω από την πρωτεύουσα της Αυστραλίας, είναι μια άλλη εκδοχή της κοινότοπης ιδέας περί θεραπευτικής ανταπόκρισης στα ελλείμματα των μαθητών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από ερευνητές και άλλους σχολιαστές, οι οποίοι υποστηρίζουν άκριτα –και εσφαλμένα– ότι τα εν λόγω περιβάλλοντα αντιπροσωπεύουν μια μορφή ένταξης. Αυτή η οργουελιανή «νέα διατύπωση πραγμάτων» διαπότισε τις αντιλήψεις σε τέτοιο βαθμό που τα ενδοσχολικά κέντρα αποβολής των μαθητών έχουν μετονομαστεί σε «Μονάδες Ένταξης» στην Αγγλία και έχουν μάλιστα προταθεί ως στρατηγική ένταξης (Bloom, 2017). Οι υποστηρικτές τέτοιου είδους στρατηγικών σπάνια θα εξετάσουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά τους ή θα δώσουν σημασία στις ρωγμές στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα που τροφοδοτούν τον πολλαπλασιασμό τέτοιων εναλλακτικών δομών και πρακτικών. Αυτά τα «εναλλακτικά» περιβάλλοντα λειτουργούν επιπρόσθετα στα παραδοσιακά ειδικά σχολεία, τις μονάδες και τις τάξεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, των οποίων το εύρος επεκτείνεται επίσης με την ανάπτυξη –τούτη τη φορά– σχολείων, μονάδων και τάξεων ειδικών για τον αυτισμό (και πάλι όμως σαφώς διαχωρισμένων). Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των περιβαλλόντων, δημόσιων ή ιδιωτικών, είναι ο ρόλος τους στη διατήρηση ενός άκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος του 20ού αιώνα το οποίο διαμορφώθηκε έχοντας κατά νου συγκεκριμένους μόνο μαθητές. Αναφερόμαστε σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα με τον όρο «γενική εκπαίδευση» (mainstreaming).

Η γενική εκπαίδευση (Mainstreaming)

Αν κάποια στιγμή φιλοδοξούμε να κάνουμε πραγματικότητα την ενταξιακή εκπαίδευση, υπάρχουν κάποια ζητήματα τα οποία οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε εξαρχής. Η γλώσσα είναι ένα από αυτά. Πολύ συχνά, οι όροι «ενταξιακός» και «γενικός» χρησιμοποιούνται εναλλάξ, ενώ στην πραγματικότητα είναι αμοιβαία ασύμβατοι. Ας ανατρέξουμε εν συντομία στα πρόσφατα γεγονότα στην Αυστραλία για να αντλήσουμε από αυτά ένα χρήσιμο παράδειγμα. Το 2017, η γερουσιαστής Pauline Hanson έκρινε ότι ήταν καλή ιδέα να βγει κραδαίνοντας ένα υποτιθέμενο δοχείο βενζίνης μαζί με ένα αναμμένο σπίρτο, προκειμένου να δείξει με αυτόν τον τρόπο στα μέσα ενημέρωσης πόσο επείγον είναι οι ανάπηροι μαθητές, και ειδικά όσοι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, να απομακρυνθούν από τα γενικά σχολεία (Norman & Borrello, 2017). Ισχυριζόμενη ότι εκπροσωπεί τη φωνή των εκπαιδευτικών, η κυρία Hanson υποστήριξε ότι οι μαθητές με αυτισμό θα εξυπηρετούνταν καλύτερα σε ειδικές τάξεις και ότι η παρουσία τους στο «γενικό σχολείο» επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς της τάξης και τα άλλα παιδιά. Οι ανάπηροι πολίτες, οι προασπιστές τους, οι γονείς των ανάπηρων παιδιών και οι εμπειρογνώμονες σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης συμπαρατάχθηκαν για να καταδικάσουν τα σχόλια της γερουσιαστού. Πολλοί παρέθεσαν εμπειρικά στοιχεία που καταδείκνυαν τα θετικά αποτελέσματα της ενταξιακής εκπαίδευσης για ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές (Graham & de Bruin, 2017). Η Kate de Bruin εξετάζει αυτά τα ερευνητικά πορίσματα στο Κεφάλαιο 3 του βιβλίου. Αυτό που δεν έκαναν, επειδή γνώριζαν πολύ καλά ότι η απόχρωση που ήθελαν να τονίσουν θα χανόταν στη δίνη της ελλιπώς ενημερωμένης δημόσιας συζήτησης, ήταν να πουν:

Λοιπόν, ναι, οι ανάπηροι μαθητές, και ειδικά αυτοί που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, δεν πρέπει να περιλαμβάνονται στη «γενική εκπαίδευση». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η λεγόμενη «γενική εκπαίδευση» δημιουργήθηκε για τους περισσότερους μαθητές, όχι όμως για όλους, και ότι αυτή καθαυτή η ύπαρξή της εξαρτάται από τη συνύπαρξη ενός παράλληλου συστήματος ειδικής εκπαίδευσης στο οποίο μπορούν να κατευθυνθούν οι μαθητές που δεν ταιριάζουν σε ένα σύστημα που ουδέποτε σχεδιάστηκε για αυτούς. Η αλήθεια είναι ότι η «γενική εκπαίδευση» δεν είναι ενταξιακή, και δεν εκπλήσσει καθόλου το γεγονός ότι οι ανάπηροι μαθητές (και πολλοί άλλοι) δεν τα πάνε καλά σε αυτό το πλαίσιο.

Η συγχώνευση της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης με αυτήν της γενικής εκπαίδευσης δημιουργεί πολλά προβλήματα στην πορεία μας προς τα εμπρός. Το πιο απογοητευτικό είναι ο συνδεδόμενος με τα παραπάνω ισχυρισμός ότι «η ένταξη δεν έχει αποτελέσματα», και αυτό που σκέφτονται πολλοί εμπειρογνώμονες της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι:

Λοιπόν, όχι, αν η ένταξη ερμηνεύεται κατά τρόπο ώστε να σημαίνει την τοποθέτηση ανάπηρων μαθητών σε μη αναδομημένα «γενικά» σχολεία –σχο- λεία τα οποία γνωρίζουμε ότι σχεδιάστηκαν έχοντας κατά νου τον «μέσο» μαθητή-, τότε φυσικά και δεν έχει αποτέλεσμα. Όμως «αυτό» στην προκει- μένη περίπτωση δεν είναι ένταξη – «αυτό» είναι ενσωμάτωση. Αφήσαμε πίσω μας την ενσωμάτωση τη δεκαετία του 1990, επειδή από τότε καταλά- βαμε πολύ καλά ότι «αυτό» δεν λειτουργεί.

Είναι συνεπώς καθοριστικής σημασίας κάθε άτομο που ασχολείται με την ενταξιακή εκπαίδευση να χρησιμοποιεί από εδώ και στο εξής ακριβή ορολο- γία. Τα τελευταία 25 περίπου χρόνια, όσοι έχουν κάποιου είδους ενδιαφέ- ρον για την ενταξιακή εκπαίδευση πασχίζουν να επιλύσουν το πρόβλημα του πώς η ένταξη θα γίνει πραγματικότητα, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που κατα- νοούν περί τίνος πραγματικά πρόκειται. Υπάρχουν πολλές πτυχές σε αυτό το πρόβλημα οι οποίες έχουν καταστήσει δύσκολη την επίλυσή του. Η Πτυχή 1 συνδέεται με αυτό που κάποτε ο Donald Rumsfeld αποκάλεσε «τα άγνωστα άγνωστα»¹ (Launer, 2010, σελ. 628), το οποίο αποτελεί επέκταση της έννοιας της «ασύνειδης ανικανότητας» του Bradley (1997). Με άλλα λόγια, μπορεί εύκολα να πιστέψουμε ότι ένα σχολείο είναι ενταξιακό όταν απουσιάζει ένας κοινός ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης: και είναι αδύνατον το σχολείο αυτό να γίνει ενταξιακό αν υιοθετηθεί και εφαρμοστεί ένας προβληματικός, ελλιπής ή λανθασμένος ορισμός, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι η ένταξη έχει ήδη επιτευχθεί. Η Πτυχή 2 αφορά τη σταδια- κή ιδιοποίηση τόσο της έννοιας όσο και της γλώσσας της ένταξης από τον παραδοσιακό χώρο της ειδικής αγωγής (Walton, 2015). Αυτή η ιδιοποίηση ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ως απάντηση στις πολιτικές που

1. Επική φράση του Αμερικανού οικονομολόγου Frank Knight (1885-972), η οποία χρησιμοποιήθηκε και από τον τότε υπουργό Άμυνας των ΗΠΑ Donald Rumsfeld το 2002: «Υπάρχουν πράγματα που ξέρουμε ότι δεν ξέρουμε – “τα γνωστά άγνωστα” (known unknowns). Και υπάρχουν “τα άγνωστα άγνωστα” (unknown unknowns), τα πράγματα που δεν γνωρίζουμε ακόμη ότι δεν γνωρίζουμε. Αν μάλιστα κοιτάξει κανείς την ιστορία των ΗΠΑ και άλλων δημοκρατικών χωρών, αυτή η δεύτερη κατηγορία είναι και η πιο δύσκο- λη». (Σ.τ.Ε.)

προωθούσαν την ενταξιακή εκπαίδευση – η προώθηση αυτή θεωρήθηκε ότι απειλούσε τη σταδιοδρομία και το επαγγελματικό κύρος όλων εκείνων που είχαν υιοθετήσει το παράδειγμα (paradigm) το οποίο προσπάθησε να αντικαταστήσει. Αυτή η ιδιοποίηση τροφοδότησε την Πτυχή 1, θολώνοντας τα νερά και μπερδεύοντας τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφάρμοζαν πρακτικές αποκλεισμού όντας απόλυτα πεπεισμένοι ότι δρούσαν στο πνεύμα της ένταξης. Η Cátia Malaquias –ιδρύτρια της οργάνωσης προάσπισης που είναι γνωστή ως Starting with Julius, και συνιδρύτρια του All Means All, της Αυστραλιανής Συμμαχίας για την Ενταξιακή Εκπαίδευση (Australian Alliance for Inclusive Education)– αποκαλεί αυτή τη συγκεχυμένη πρακτική «ψευδοένταξη» (fauxclusion). Είναι ένας όρος κατάλληλος για να περιγράψει πολλές από τις πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί μέχρι στιγμής και οι οποίες εμποδίζουν ουσιαστικά την ανάπτυξη μιας πιο ενταξιακής εκπαίδευσης.

Ψευδοένταξη (Fauxclusion)

Το ότι τα κέντρα αποβολής² στο Ηνωμένο Βασίλειο αποκαλούνται «Μονάδες Ένταξης» είναι ένα μόνο παράδειγμα της εσφαλμένης χρήσης του όρου «ένταξη» στην πράξη. Στην Αυστραλία έχουμε τα δικά μας παραδείγματα. Για παράδειγμα, όταν πραγματοποιούσα μια διαχρονική ερευνητική μελέτη μέσω συστηματικής παρατήρησης σε επτά δημοτικά σχολεία στο Κουίνσλαντ για ζητήματα σχετικά με τη διαταρακτική συμπεριφορά, ρώτησα την υποδιευθύντρια ενός από αυτά γιατί υπήρχαν τόσοι ενήλικες σε μια αίθουσα διδασκαλίας και γιατί φαινόταν σαν να υπάρχουν δύο τάξεις σε μια μικρή αίθουσα. Η υποδιευθύντρια με κοίταξε σαν να είχα έρθει από άλλο πλανήτη και στη συνέχεια με ενημέρωσε –με μια αιχμή στον τόνο της φωνής της– ότι το σχολείο τους ήταν «ενταξιακό σχολείο» και ότι η τάξη στην οποία είχα μόλις διενεργήσει παρατήρηση ήταν «ενταξιακή τάξη». Ο τόνος της υπαινισσόταν ότι είχα κάνει μια ανόητη ερώτηση – οπότε άρχισε να απομακρύνεται, θεωρώντας ότι μου είχε απαντήσει. Καθώς με ενδιέφερε πολύ να μάθω περισσότερα (για παράδειγμα, αν αυτή είναι μια ενταξιακή τάξη, τότε πώς μοιάζουν οι άλλες τάξεις;) επέμεινα ζητώντας διευκρινίσεις. Ενοχλημένη από τις ερωτήσεις μου, η υποδιευθύντρια εξήγησε ότι είχαν διακόψει το Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (ΠΕΑ) λόγω της νέας πολιτικής έντα-

2. Κέντρα στα οποία φοιτούν προσωρινά μαθητές που έχουν αποβληθεί από το σχολείο τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. (Σ.τ.Μ.)



Σχήμα 1.1. Μια «ενταξιακή τάξη» στο Σχολείο 5 (Δ' τάξη Δημοτικού, 2018).
Καλλιτέχνης: Olivia Tomes.

ξης του Υπουργείου Παιδείας του Κουίνσλαντ. Αυτή η τάξη θεωρούνταν μια «ενταξιακή τάξη» επειδή τώρα περιλάμβανε τα «παιδιά του Προγράμματος Ειδικής Αγωγής» που διδάσκονταν από τον «δάσκαλο του Προγράμματος Ειδικής Αγωγής». Το άλλο μισό της τάξης περιλάμβανε τα «κανονικά παιδιά» που διδάσκονταν από τον «κανονικό δάσκαλο». Σε αυτή τη νέα «ενταξιακή τάξη» οι καθηγητές εφαρμόζαν «συνδιδασκαλία».

Έτσι (παρ)ερμηνεύεται η ένταξη σε αρκετά σχολεία. Όπως δείχνει το Σχήμα 1.1, αυτή η «ενταξιακή τάξη» είχε δύο εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε δύο τάξεις μαθητών στην ίδια αίθουσα. Στα αριστερά βρίσκονταν τα «κανονικά παιδιά» με τον «κανονικό δάσκαλο», που τους δίδασκε το «κανονικό πρόγραμμα σπουδών», Γεωμετρία Δ' Δημοτικού, χρησιμοποιώντας χρωματιστά σχήματα. Στα δεξιά βρίσκονταν τα «παιδιά του Προγράμματος Ειδικής Αγωγής» με τον «δάσκαλο του Προγράμματος Ειδικής Αγωγής», ο οποίος είχε σχεδιάσει μια αριθμητική γραμμή σε έναν φορητό λευκό πίνακα. Αυτοί οι μαθητές φοιτούσαν επίσης στην Δ' Δημοτικού, αν και οι περισσότεροι με βάση το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσής τους ακολουθούσαν ύλη που αντιστοιχούσε σε νηπιακές τάξεις ή στην Α' Δημοτικού. Λαμβάνει χώρα η ακόλουθη συνομιλία:

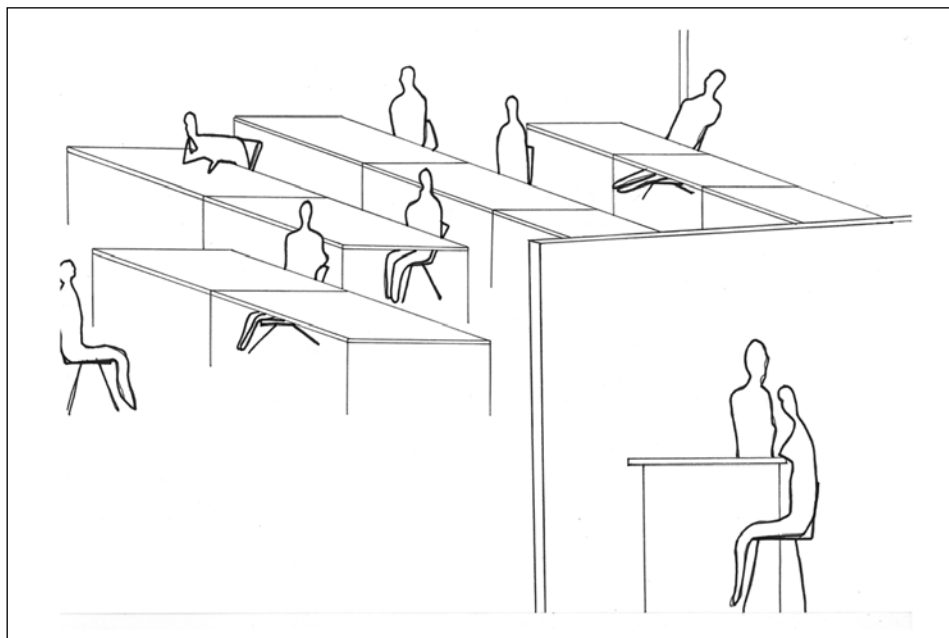
Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ρωτάει: «Είναι το 18 πιο κοντά στο 10 ή πιο κοντά στο 20;» Οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας φωνάζουν «20», αλλά κάποιοι απαντούν «10». Ο εκπαιδευτικός λέει: «Η σωστή απάντηση είναι το 20», αλλά δεν εξηγεί γιατί είναι λανθασμένη η απάντηση 10 ή γιατί το 20 βρίσκεται πιο κοντά στο 18. (Σημειώσεις πεδίου, Δ' Δημοτικού, 2018)

Ο σκοπός του μαθήματος είναι να δουλευτούν οι αριθμοί που λείπουν σε μια αριθμητική ακολουθία. Το πρόβλημα είναι ότι το συγκεκριμένο έργο είναι πολύ κατώτερο του επιπέδου ικανότητας της ομάδας που περιλάμβανε τα παιδιά του Προγράμματος Ειδικής Αγωγής – είναι σαφές ότι οι μαθητές βαριούνται, με αποτέλεσμα κάποιοι να κουνιούνται πέρα δώθε νευρικά και κάποιοι άλλοι να φωνάζουν επίτηδες τη λανθασμένη απάντηση.

Καθισμένη στη μέση της τάξης και λειτουργώντας ως ανθρώπινο φράγμα μεταξύ των δύο ομάδων βρίσκεται η ειδική παιδαγωγός, η οποία παραμένει σε μεγάλο βαθμό ακίνητη καθ' όλη τη διάρκεια του δίωρου κύκλου παρατήρησης, εκτός από τις στιγμές που περιστασιακά επισημαίνει στους μαθητές της «κανονικής» ομάδας να σταματήσουν να κουνιούνται και να συνεχίσουν την εργασία τους. Έχει την πλάτη γυρισμένη στην ομάδα των μαθητών του Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Ο θόρυβος είναι έντονος, αλλά γι' αυτό δεν είναι υπεύθυνοι οι μαθητές· είναι μάλλον συνέπεια του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί πασχίζουν να ακουστούν ο ένας πάνω από τον άλλο, καθώς και οι δύο προσπαθούν να διδάξουν ξεχωριστά τις τάξεις τους που είναι στριμωγμένες στην ίδια αίθουσα, η μία δίπλα στην άλλη.

Αυτό δεν είναι ένταξη. Ούτε φυσικά το παράδειγμα μιας άλλης «ενταξιακής τάξης» που παρατηρήσαμε στο Σχολείο 3. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.2, η τάξη αυτή είχε δύο άδεια θρανία στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και ένα τραπέζι με δύο καρέκλες στον διάδρομο. Όταν ξεκινήσαμε την παρατήρηση, υποθέσαμε ότι εκείνη την ημέρα απουσίαζαν δύο μαθητές, εξ ου και τα άδεια θρανία. Ωστόσο, μισή περίπου ώρα μετά την έναρξη των μαθημάτων, έρχεται ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης με έναν μαθητή τον οποίο θα ονομάσουμε «Νίκο». Ο Νίκος και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κάθονται στα δύο θρανία στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν κοιτάζει καν προς το μέρος τους.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει στον Νίκο ένα μεγάλο λεύκωμα, στις σελίδες του οποίου είναι γραμμένες κάποιες μεμονωμένες λέξεις με χρωματιστές μπογιές. Οι λέξεις είναι αρκετά μεγάλες και μοιάζουν με έργο ενός πολύ μικρότερου παιδιού. Ο Νίκος αρχίζει να μουτζουρώνει το λεύκωμα, ενώ ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κοιτάζει αδιάφορα το κενό.



Σχήμα 1.2. Μια «ενταξιακή τάξη» στο Σχολείο 3 (Δ' τάξη Δημοτικού, 2018).

Καλλιτέχνης: Olívia Tomes.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεχίζει το μάθημα με τους άλλους μαθητές, δίνοντας φωναχτά οδηγίες από το κάθισμά του στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, από το οποίο σπάνια σηκώνεται. Ασχολούνται με κάποιες μορφές δραστηριότητα γραφής και ανάγνωσης, η οποία περιλαμβάνει ένα ποίημα που ο δάσκαλος βρήκε σε μια ρωσική ιστοσελίδα· κάποιες λέξεις του ποιήματος ήταν σβησμένες. Ο σχεδιασμός του μαθήματος προέβλεπε τη συμπλήρωση του ποιήματος από τους μαθητές με την προσθήκη κάθε φορά της λέξης που πίστευαν ότι έλειπε. Το μουτζούρωμα του λευκώματος με το οποίο ασχολείται ο Νίκος είναι άσχετο και η βοηθός δεν του παρέχει κάποια οδηγία. Ύστερα από περίπου 20 λεπτά, ο Νίκος και ο βοηθός παράλληλης στήριξης μετακινούνται στο θρανίο και στις καρέκλες που βρίσκονται στον εξωτερικό διάδρομο. Ο δάσκαλος αγνοεί την αποχώρησή τους, όπως ακριβώς αγνόησε την άφιξή τους. Ο Νίκος αρχίζει να εργάζεται σε ένα iPad και ο βοηθός κάθεται δίπλα του κοιτάζοντας το κενό, χωρίς να προσφέρει κάποια συγκεκριμένη υποστήριξη.

Στη διαχρονική μελέτη παρακολουθούμε και αξιολογούμε τον Νίκο, μαζί με τα περισσότερα από τα 240 παιδιά, από τότε που ξεκίνησαν όλα μαζί το σχολείο, και συγκεκριμένα από το νηπιαγωγείο. Στην Α' τάξη ο Νίκος

έκανε μία φορά την εβδομάδα λογοθεραπεία σε μια εξωτερική υπηρεσία, δεν είχε όμως βαθμολογηθεί αρκετά χαμηλά σε μια τυποποιημένη γλωσσική αξιολόγηση για να «πιστοποιηθεί» ότι οι δυσκολίες του εμπίπτουν στην κατηγορία των Διαταραχών Προφορικού Λόγου και έτσι να εγκριθεί η σχετική χρηματοδότηση μέσω του Εκπαιδευτικού Προγράμματος Προσαρμογής του Κούνισλαντ. Τελικά, στην Γ' τάξη, η υπαγωγή του στην κατηγορία της Νοητικής Αναπηρίας πιστοποιήθηκε και ο ίδιος εντάχθηκε σε ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Σπουδών. Κατά την άποψή μας, κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά ανησυχητικό, καθώς τα δεδομένα μας δείχνουν ότι ο Νίκος είναι ικανός για πολύ περισσότερα. Για παράδειγμα, ενώ οι βαθμολογίες του στην ανάγνωση λέξεων ήταν κάτω του μέσου όρου στην Α' τάξη, το ζήτημα αυτό θα μπορούσε να έχει αντιμετωπιστεί με μια στοχευμένη παρέμβαση και η επίδοσή του ενδεχομένως θα μπορούσε να έχει βελτιωθεί φτάνοντας έως και τον μέσο όρο. Αντίθετα, οι βαθμολογίες του στην ανάγνωση λέξεων μειώθηκαν τόσο πολύ κατά τα επόμενα δύο χρόνια ώστε να περάσουν στην κατηγορία της «πολύ κακής» επίδοσης. Όταν ρωτήσαμε τη δασκάλα του στην Γ' τάξη ποια ήταν η κύρια ανησυχία της για τον Νίκο, εκείνη απάντησε:

Δεν υπάρχει κάποια πραγματική ανησυχία γιατί ξέρω ότι [ο Νίκος] δεν θα βρεθεί ποτέ στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο με τους συνομηλίκους του. Φοιτά στην Γ' τάξη, αλλά το πρόγραμμα που παρακολουθεί είναι επιπέδου νηπιαγωγείου. Τον έχουμε βάλει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα για να βιώσει κι αυτός κάποια επιτυχία.

Το γεγονός ότι εκλαμβάνουμε τη σκιώδη παρουσία αυτού του παιδιού στην «κανονική» τάξη ως απόδειξη «ένταξης» δείχνει την αποτυχία της συλλογικής μας αντίληψης για το τι είναι η ενταξιακή εκπαίδευση.

Τι είναι η ένταξη;

Οι ακαδημαϊκοί στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης μοιάζουν απρόθυμοι να ορίσουν τι είναι ή τι σημαίνει ένταξη. Η ένταξη ενίοτε περιγράφεται ως ταξίδι, αλλά όχι ως προορισμός· ή ως διεργασία, αλλά όχι ως τόπος (Runswick-Cole, 2011). Αυτή η γλώσσα είναι μια απόπειρα να διορθωθούν παλαιότερες αποτυχημένες προσπάθειες ορισμού της «ενσωμάτωσης» (Danforth & Jones, 2015), καθώς και μια απόπειρα να γίνει κατανοητή και να προστατευτεί η εγγενής ευελιξία και εξελικτική φύση της ένταξης – μια προσπάθεια να μην περιοριστεί το θέμα σε μια λίστα με συγκεκριμένα

σημεία. Αυτό συμβαίνει επειδή η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο πρακτικών. Είναι συγχρόνως και φιλοσοφία: ένας τρόπος σκέψης για τους ανθρώπους, τη διαφορετικότητα, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Δεν εκπλήσσει λοιπόν ότι αυτός ο τρόπος σκέψης μπορεί να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Ελλείπει όμως ενός σαφούς ορισμού, είναι πιθανό να προκύψουν στρεβλώσεις όπως αυτές που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα, οι οποίες δεν είναι καθόλου εύκολο να διορθωθούν.

Το 2016, η αρμόδια επιτροπή που συνέταξε τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΣΗΕΔΑΑ) αναγνώρισε αυτό το πρόβλημα. Για μια δεκαετία, η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελούσε ένα ανθρώπινο δικαίωμα σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations, 2008), το οποίο προβλέπει «το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση». Παρότι οι χώρες που είχαν κυρώσει τη Σύμβαση³ δεσμεύονταν νομικά από αυτήν, η πρόοδος στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης υπήρξε αργή. Το Γενικό Σχόλιο αρ. 4 (ΓΣ4) υιοθετήθηκε το 2016 από την αρμόδια επιτροπή της Σύμβασης για να καταστήσει σαφείς τις νομικές υποχρεώσεις των συμβαλλόμενων κρατών, καθώς και τα απαραίτητα βήματα για την επίτευξη της υλοποίησης της Σύμβασης. Το ΓΣ4 είναι το πιο ολοκληρωμένο και έγκυρο θεσμικό μέσο το οποίο εξηγεί το ανθρώπινο δικαίωμα στην ενταξιακή εκπαίδευση (βλ. Κεφάλαιο 4). Περιγράφει λεπτομερώς τι απαιτείται προκειμένου να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση με αυθεντικότητα και πιστότητα. Καθοριστική σημασία επιπλέον έχει το γεγονός ότι το ΓΣ4 δεν ορίζει μόνο την ένταξη. Ορίζει και μορφές παροχής εκπαίδευσης οι οποίες είναι αντίθετες προς την ένταξη (όπως ο αποκλεισμός ή/και ο διαχωρισμός) ή κάποιες που πολύ συχνά «βαφτίζονται» ως ένταξη (όπως η ενσωμάτωση).

Η **ένταξη** στο ΣΧ4 ορίζεται ως:

μια διαδικασία συστημικής μεταρρύθμισης η οποία περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές στην εκπαίδευση, προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια, με σκοπό να παρέχονται σε όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας μια ισότιμη και συμμετοχική μαθησιακή

3. Την εν λόγω Σύμβαση υιοθέτησαν 177 χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα. Με βάση τα δεδομένα του ΟΗΕ, η Ελλάδα υπέγραψε τη Σύμβαση στις 30 Μαρτίου του 2007 και την επικύρωσε στις 27 Σεπτεμβρίου του 2010. Στις 31 Μαΐου του 2012 προχώρησε στην υπογραφή και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου. Ένα από τα βασικά δικαιώματα που αναγνωρίστηκαν μέσω του άρθρου 24 της Σύμβασης ήταν το δικαίωμα των ανάπηρων μαθητών στην εκπαίδευση και η συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. (Σ.τ.Ε.)

εμπειρία και ένα περιβάλλον που θα αντιστοιχεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις και στις προτιμήσεις τους. (United Nations, 2016, παρ. 11)

Οι λέξεις-κλειδιά στο κείμενο είναι η συστημική μεταρρύθμιση, οι αλλαγές και τροποποιήσεις, η υπέρβαση των εμποδίων, η ίδια ηλικιακή ομάδα, η ισότιμη, συμμετοχική εμπειρία και περιβάλλον, και οι απαιτήσεις και προτιμήσεις. Ελλείπει όμως μιας βαθύτερης γνώσης περί του τι συνιστά ενταξιακή εκπαίδευση, οι παραπάνω λέξεις ίσως καταλήξουν να παρερμηνευτούν τόσο σε επίπεδο χάραξης πολιτικής όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής.

Η *συστημική μεταρρύθμιση*, για παράδειγμα, σημαίνει τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος – με άλλα λόγια, δεν θα υπάρχει πλέον «η γενική συν την ειδική εκπαίδευση». Απαιτεί μεταρρύθμιση των τρόπων χρηματοδότησης και κατανομής της υποστήριξης σε περίπτωση αναπηρίας. Προϋποθέτει την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών –και όχι μόνο μερικών– προκειμένου να γίνουν εκπαιδευτικοί ανάπηρων μαθητών. Σημαίνει τη διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών και περιβαλλόντων –προσβάσιμων σε όλους, και όχι μόνο σε μερικούς– μέσα στα οποία οι μαθητές αναμένεται να μαθαίνουν.

Η *υπέρβαση των εμποδίων* είναι μια άμεση αναφορά στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία νοείται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ένα άτομο με βλάβη και στα κοινωνικά, πολιτικά και περιβαλλοντικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή του. *Ισότιμος* σημαίνει αμερόληπτος-δίκαιος. Δεν σημαίνει ίδιος. Αναφέρεται στην αρχή της παροχής περισσότερων προνομίων σε εκείνους που έχουν λιγότερα, έτσι ώστε να εξισωθούν οι ευκαιρίες και να επανορθωθούν τα μειονεκτήματα. Και οι δύο όροι εμπεριέχονται στην έννοια των «εύλογων προσαρμογών» (βλ. Κεφάλαιο 4).

Οι *λέξεις προτιμήσεις* και *συμμετοχικός* αναφέρονται στη διαβούλευση, στην αναγνώριση της φωνής των αναπήρων, και στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και σε όλες τις υπόλοιπες πτυχές της σχολικής ζωής (βλ. Κεφάλαιο 9). Οι *απαιτήσεις* είναι ένας όρος βασισμένος στα δικαιώματα που αντικαθιστά τη λέξη «ανάγκες», η οποία ανήκει σε μια γλώσσα ειδικής αγωγής που βάζει τα ανάπηρα άτομα σε θέση εξάρτησης, υπονοώντας ότι γίνονται βάρος. Πρόκειται ακριβώς για τη γλώσσα που δεν συνάδει με την ενταξιακή εκπαίδευση (βλ. Κεφάλαιο 4).

Οι *αλλαγές και τροποποιήσεις*, καθώς και η *ίδια ηλικιακή ομάδα* σημαίνουν διδασκαλία που απευθύνεται στην ποικιλομορφία/ετερογένεια

(diversity) και όχι στον μέσο όρο· αυτό υλοποιείται με τη χρήση προδραστικών αρχών καθολικού σχεδιασμού για τον προγραμματισμό των μαθησιακών εμπειριών, και με την εφαρμογή εύλογων προσαρμογών προκειμένου να διασφαλιστούν τόσο η πρόσβαση σε ένα ηλικιακά κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και η αξιολόγηση, δουλεύοντας μαζί με τους συνομήλικους συμμαθητές (βλ. Κεφάλαια 6 και 7).

Τα παραδείγματα των «ενταξιακών τάξεων» που συζητήθηκαν πιο πάνω σε αυτό το κεφάλαιο (και απεικονίζονται στα Σχήματα 1.1 και 1.2) είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με αυτόν τον ορισμό της ένταξης. Ούτε για τον Νίκο ούτε για τα «ειδικά παιδιά» είχε προβλεφθεί ένα συναφές πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στην ηλικία τους, ούτε και η εμπειρία τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμμετοχική. Τα περιβάλλοντα στα οποία τοποθετήθηκαν τα παιδιά αυτά δεν ήταν ευνοϊκά για τη μάθηση· και αν κρίνουμε από την έλλειψη εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, τα περιβάλλοντα αυτά δεν ήταν συνεπή με τις απαιτήσεις και τις προτιμήσεις τους. Αντίθετα, αυτά τα παραδείγματα τάξης περιγράφονται με πιο κατάλληλο τρόπο από τους άλλους ορισμούς που υπάρχουν στο Γενικό Σχόλιο 4: την ενσωμάτωση, τον διαχωρισμό και τον αποκλεισμό.

Η ενσωμάτωση ορίζεται ως εξής:

η διαδικασία τοποθέτησης ανάπηρων μαθητών σε υπάρχοντα γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, υπό την προϋπόθεση ότι οι μαθητές μπορούν να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις προκαθορισμένες απαιτήσεις του σχολείου. (United Nations, 2016, παρ. 11)

Ο διαχωρισμός ορίζεται ως εξής:

η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών η οποία παρέχεται σε ξεχωριστά περιβάλλοντα σχεδιασμένα ή χρησιμοποιούμενα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε μια συγκεκριμένη ή σε διαφορετικές βλάβες, σε απομόνωση από τους μη ανάπηρους (συμ)μαθητές. (United Nations, 2016, παρ. 11)

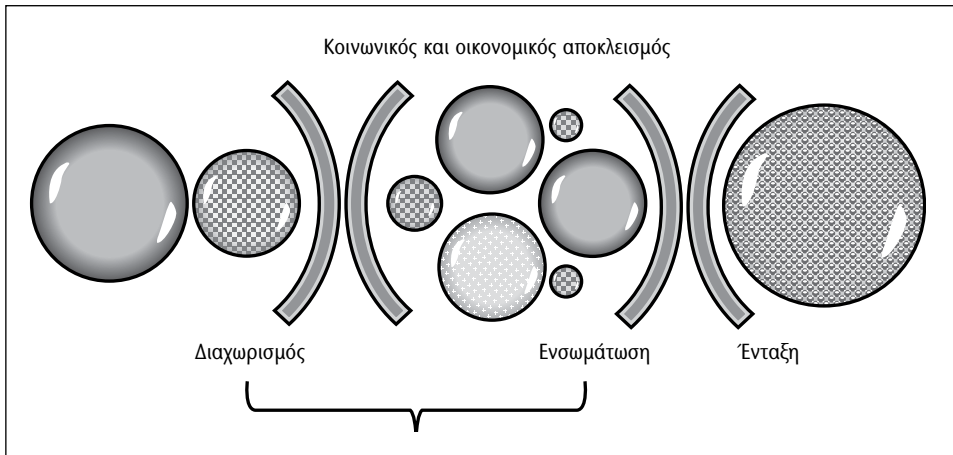
Ο αποκλεισμός ορίζεται ως εξής:

συνθήκη κατά την οποία εμποδίζεται ή απαγορεύεται στους μαθητές, άμεσα ή έμμεσα, η πρόσβαση στην εκπαίδευση με οποιαδήποτε μορφή. (United Nations, 2016, παρ. 11)

Αυτά που συμβαίνουν σήμερα στα σχολεία είναι ως επί το πλείστον απόπειρες ενσωμάτωσης παρά ένταξης. Τα σχολεία παραμένουν σε μεγάλο βαθμό οργανωμένα όπως ήταν παλαιότερα, εκτός από μικρές αλλαγές απα-

ραίτητες για τη φιλοξενία μαθητών από τους οποίους αναμένεται να «προσαρμοστούν», αν θέλουν να παραμείνουν σε αυτό το περιβάλλον. Όταν οι διδακτικές ενότητες είναι προκαθορισμένες σε κεντρικό επίπεδο από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα ή προγραμματίζονται σε βάθος ενός έτους από έναν προϊστάμενο και στη συνέχεια προσαρμόζονται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή παράλληλης στήριξης για μεμονωμένους μαθητές με μια «διαπιστωμένη» αναπηρία, τότε μιλάμε για ενσωμάτωση. Όταν ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού «εντάσσεται» σε μια πολύβουη και υπερβολικά φορτωμένη με οπτικά ερεθίσματα τάξη, έχοντας απλώς ένα ζευγάρι ακουστικά ακύρωσης θορύβου και έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης το έργο του οποίου είναι να αντιμετωπίζει τις αναπόφευκτες κρίσεις του μαθητή, τότε μιλάμε για ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση σημαίνει να «κάνουμε τη δουλειά μας ως συνήθως» με λίγες πρόσθετες λεπτομέρειες.

Ωστόσο, όταν δύο ομάδες στριμώνχονται σε μια τάξη και κάθε ομάδα έχει έναν ξεχωριστό εκπαιδευτικό, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1.1, τότε η συγκεκριμένη διευθέτηση υπερβαίνει ακόμη και την προτιθέμενη έννοια της ενσωμάτωσης. Πρόκειται για ένα νέο έδαφος: ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ ενσωμάτωσης και διαχωρισμού. Δεν μπορεί στ' αλήθεια να ονομαστεί ενσωμάτωση, διότι η μόνη προσπάθεια ενσωμάτωσης που επιχειρείται είναι μέσω της φυσικής/χωρικής συνύπαρξης των δύο ομάδων. Το πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία είναι διακριτά και δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων. Ακόμη και όταν για αυτή την «ενταξιακή τάξη» φτάνει η ώρα του μαθήματος της Φυσικής και στις δύο ομάδες παραδίδεται το ίδιο μάθημα Φυσικής, τα «ειδικά παιδιά» τοποθετούνται σε ένα ξεχωριστό θρανίο και διδάσκονται το μάθημα από τον «ειδικό εκπαιδευτικό». Δεν προκαλεί έκπληξη επίσης ότι οι δύο ομάδες δεν αναμειγνύονται στο σχολικό προαύλιο. Παρότι η συγκεκριμένη «ενταξιακή τάξη» ενδέχεται να μην ταιριάζει ακριβώς στην περιγραφή του διαχωρισμού που δόθηκε παραπάνω, βρίσκεται πλησιέστερα σε αυτό το άκρο του συνεχούς «Διαχωρισμός-Ένταξη» παρά σε εκείνο της ενσωμάτωσης (βλ. Σχήμα 1.3). Το άλλο παράδειγμα της «ενταξιακής τάξης», που απεικονίζεται στο Σχήμα 1.2, είναι επίσης πιο κοντά στον διαχωρισμό από ό,τι στην ενσωμάτωση. Σε αυτό το παράδειγμα, ο Νίκος είναι ένας δορυφόρος σε τροχιά γύρω από τη φυσική εγγύτητα μιας τάξης. Δεν είναι ενταγμένος με κανέναν τρόπο σε αυτήν, ούτε διδάσκεται τίποτε. Αυτή η αποτυχία έχει τα αντίθετα από τα ευκαταία αποτελέσματα. Το γυμνάσιο στο οποίο φοίτησε αργότερα ο Νίκος δημιούργησε μια προπαρασκευαστική τάξη, στο πλαίσιο της Α' τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να απορροφήσει έτσι τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των μαθητών



Σχήμα 1.3. Γνωρίσματα και αποτελέσματα του πραγματικού «συνεχούς εκπαιδευτικών παροχών»

που έρχονταν από τα δημοτικά σχολεία με βάση το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Αυτό όχι μόνο δεν είναι ένταξη, αλλά καθιστά ακόμη πιο δύσκολη την υλοποίησή της. Επιπλέον, τέτοιου τύπου πρακτικές οδηγούν μακροπρόθεσμα σε περαιτέρω κοινωνικό και κατ' επέκταση οικονομικό αποκλεισμό – στις υπόγειες μορφές αποκλεισμού που εξακολουθούν ακόμη και σήμερα, στον 21ο αιώνα, να υπάρχουν στον πλούσιο Βορρά, όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία κ.λπ.

Οι εδώ και πολύ καιρό απαραίτητοι ορισμοί για τον αποκλεισμό, τον διαχωρισμό, την ενσωμάτωση και την ένταξη που έχουν περιληφθεί στο Γενικό Σχόλιο 4 συνιστούν έναν παράγοντα που δυνητικά μπορεί να αλλάξει τους όρους του παιχνιδιού για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Για να κατανοήσουμε ωστόσο πλήρως αυτούς τους ορισμούς και για να επιφέρουμε τις αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, πρέπει να γνωρίζουμε για ποιο λόγο ήταν αναγκαίο να γίνουν αυτές οι διαφοροποιήσεις.

Η ιστορία της ενταξιακής εκπαίδευσης

Ίσως ένας από τους λόγους για τους οποίους η ένταξη περιγράφεται ως «διαδρομή» είναι επειδή η λέξη αυτή περιγράφει επίσης την ιστορία της: την ιστορία τού πώς και γιατί δημιουργήθηκε η ενταξιακή εκπαίδευση. Όσοι εμπλέκονται στην ένταξη και στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι σημαντικό να

κατανοούν αυτή την ιστορία, καθώς έτσι αναδεικνύονται και γίνονται κατανοητές οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην ενταξιακή εκπαίδευση και σε όλα όσα προηγήθηκαν. Αυτό με τη σειρά του επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πότε μια εκπαιδευτική παροχή είναι πραγματικά ενταξιακή ή εάν μια συγκεκριμένη μορφή παροχής πληροί κυρίως τα κριτήρια ενός προγενέστερου εξελικτικού σταδίου. Οι τέσσερις ορισμοί που διατυπώνονται στο Γενικό Σχόλιο 4 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες περιγράφουν αποτελεσματικά αυτά τα στάδια. Αν δεν κατείχαν σημαντική θέση στην πορεία της εκπαίδευσης των αναπήρων, δεν θα χρειαζόταν να τα ορίσουμε και δεν θα υπήρχε κανένας θεσμός από τον οποίο θα έπρεπε να διαφοροποιήσουμε την ενταξιακή εκπαίδευση. Επιπλέον, εάν τα στάδια αυτά ανήκαν πλέον στην ιστορία, δεν θα υπήρχε καμιά ανάγκη να τα ορίσουμε. Όπως φαίνεται όμως στα Σχήματα 1.1 και 1.2, είναι ξεκάθαρο ότι εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και σήμερα και να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η ιστορία της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι διαφορετική στις διάφορες περιοχές του κόσμου. Ορισμένες χώρες ανακαλύπτουν την έννοια της ένταξης για πρώτη φορά. Άλλες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Αυστραλία, έχουν ενστερνιστεί τις θεμελιώδεις έννοιές της από τη δεκαετία του 1970 (βλ. Κεφάλαιο 2). Κάθε χώρα βρίσκεται σε διαφορετικό σημείο στην εξελικτική διαδικασία, παρότι όμως μπορούμε να βρούμε εξαιρετικά παραδείγματα ενταξιακών σχολείων σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, λίγες είναι οι χώρες που μπορούν να ισχυριστούν ότι έχουν εφαρμόσει πλήρως την ενταξιακή εκπαίδευση σε όλο το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Τα διαφορετικά στάδια στα οποία βρίσκεται η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης διεθνώς έχουν επιτείνει περισσότερο την υπάρχουσα σύγχυση, διότι ορισμένες χώρες βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία εφαρμογής της μαζικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, σε ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες (π.χ. στις φτωχές χώρες του Παγκόσμιου Νότου) έχουν γίνει και εξακολουθούν μέχρι σήμερα να γίνονται μεγάλοι αγώνες για την πολιτική αναγνώριση της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, καθώς απαιτούνται τεράστια κλίμακα μεταρρυθμίσεις για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Επιπλέον, για τις χώρες αυτές η ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται μια αποικιοκρατική ιδέα που επιβάλλεται από τις πλούσιες χώρες του Παγκόσμιου Βορρά (Walton, 2018). Για τον λόγο αυτό δεν υπάρχουν σαφή εξελικτικά στάδια που μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι έχουν ολοκληρωθεί. Αντίθετα, υπάρχουν συνέχειες του καθενός από αυτά

τα στάδια σε όλα τα συστήματα, ακόμη και σε πλούσιες χώρες με πιο ώριμα εκπαιδευτικά συστήματα (Poed et al., 2017).

Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ορισμένα ευρύτερα ιστορικά γνωρίσματα τα οποία είναι σημαντικό να κατανοήσουμε. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1800, τα ανάπηρα παιδιά δεν φοιτούσαν στο σχολείο. Τα περισσότερα ζούσαν σε ιδρύματα ή παρέμεναν κλεισμένα στο σπίτι. Οι πρακτικές αυτές αναφέρονται στο Γενικό Σχόλιο 4 της Σύμβασης ως αποκλεισμός και εξακολουθούν να παρατηρούνται σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες σε όλο τον κόσμο. Στην Αυστραλία η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει κατά τη δεκαετία του 1860 με την ίδρυση ειδικών σχολείων από το Βασιλικό Ινστιτούτο για Κωφά και Τυφλά Παιδιά (Royal Institute for Deaf and Blind Children). Κατά τα επόμενα 60 χρόνια, η εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών αποτελούσε μέλημα ιδιωτών, κατάσταση που διατηρήθηκε έως τις αρχές της δεκαετίας του 1900, οπότε άρχισαν να ιδρύονται κρατικά ειδικά σχολεία (Graham & Jahnuikainen, 2011). Τη δεκαετία του 1940 οι κυβερνήσεις πήραν τα ηνία από τα φιλανθρωπικά ιδρύματα, θέτοντας σε λειτουργία έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό ειδικών σχολείων και τάξεων. Σε αυτό το σημείο, ολόένα και περισσότερα παιδιά, τα οποία στο παρελθόν θα εγγράφονταν στο σχολείο της γειτονιάς τους, άρχισαν να κατευθύνονται προς αυτά τα νέα περιβάλλοντα, ιδίως μαθητές οι οποίοι εκείνη την εποχή χαρακτηρίζονταν ως «απροσάρμοστοι», «νοητικά καθυστερημένοι» ή/και «κάτω του φυσιολογικού βάσει εκπαιδευτικών κριτηρίων» (McRae, 1996). Με άλλα λόγια, ενώ η ειδική εκπαίδευση βοηθούσε κάποτε παιδιά, που προηγουμένως ήταν αποκλεισμένα από τη σχολική ζωή, να λάβουν κάποιας μορφής εκπαίδευση, αργότερα άρχισε να οδηγεί σε μια διαφορετική μορφή αποκλεισμού. Η συγκεκριμένη μορφή αποκλεισμού είναι αυτή που στο ΓΣ4 αναφέρεται ως *διαχωρισμός*. Και η προέλασή της ήταν ανεξέλεγκτη. Τότε άρχισαν να τίθενται ερωτήματα, σε πολύ υψηλά κλιμάκια, σχετικά με το ποιος διαχωριζόταν και για ποιους λόγους. Για παράδειγμα, το 1968, ο πρόεδρος του Συμβουλίου για Παιδιά με Ιδιαιτερότητες (Council for Exceptional Children) στις Ηνωμένες Πολιτείες, Lloyd Dunn, εξέφρασε ανησυχίες σχετικά με το γεγονός ότι παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια υπερεκπροσωπούσαν σε διαχωρισμένα ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αλλάξτε κάποιες λέξεις στο παρακάτω σχετικό απόσπασμα και ο ομιλητής θα μπορούσε άνετα να αναφέρεται στα περιβάλλοντα που περιέγραψα στην αρχή του κεφαλαίου:

Ο αριθμός των ειδικών τάξεων για τα νοητικά καθυστερημένα [sic] παιδιά αυξάνεται ραγδαία. Τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία για την περίοδο

1967-1968 που έχει συλλέξει το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ δείχνουν ότι υπάρχουν περίπου 32.000 εκπαιδευτικοί για καθυστερημένους [sic] μαθητές που έχουν προσληφθεί από τα τοπικά σχολικά συστήματα – πάνω από το ένα τρίτο όλων των ειδικών εκπαιδευτικών στη χώρα. Σύμφωνα με όσα γνωρίζω και μπορώ να κρίνω, περίπου το 60% με 80% των μαθητών που διδάσκονται από αυτούς τους εκπαιδευτικούς είναι παιδιά από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου περιβάλλοντα – μεταξύ των οποίων Αφροαμερικανοί, Ινδιάνοι της Αμερικής, Μεξικανοί και Πορτορικανοί παιδιά από μη τυπικά αγγλόφωνα, διαλυμένα, αποδιοργανωμένα και ελλειμματικά σπιτικά, και παιδιά από άλλα περιβάλλοντα που δεν συγκαταλέγονται στη μεσαία τάξη. Αυτός ο δαπανηρός πολλαπλασιασμός των περίκλειστων ειδικών σχολείων και τάξεων εγείρει σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα αλλά και ζητήματα πολιτικών δικαιωμάτων, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα και ξεκάθαρα. Η προσωπική μου θέση είναι ότι πρέπει να σταματήσουμε να χαρακτηρίζουμε αυτά τα στερημένα παιδιά ως «νοητικά καθυστερημένα». Επιπλέον, πρέπει να σταματήσουμε να τα διαχωρίζουμε τοποθετώντας τα στα υποτιθέμενα ειδικά προγράμματά μας. (Dunn, 1968, σελ. 5-6)

Το γεγονός ότι αυτό το φλογερό επιχείρημα εκφράστηκε από τον πρόεδρο του κορυφαίου φορέα ειδικής αγωγής στις Ηνωμένες Πολιτείες πριν από 50 χρόνια δείχνει πόσο μακρύ και δαιδαλώδες υπήρξε το ταξίδι προς την ένταξη. Παρόμοια επιχειρήματα είχαν εκφραστεί εκείνη την περίοδο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η έρευνα υπογράμμιζε επίσης την υπερεκπροσώπηση των φτωχών παιδιών, ειδικά των παιδιών με μαύρο ή σκούρο χρώμα δέρματος (Graham, 2012). Η διαφορά μεταξύ των δύο κρατών ήταν η εθνοτική καταγωγή όσων υφίσταντο τον διαχωρισμό· παρότι όμως μπορεί να διέφεραν ως προς την εθνοτική καταγωγή, το υπόβαθρό τους ήταν παρόμοιο. Σε κάθε περίπτωση, οι διαχωρισμένοι μαθητές ήταν φτωχά παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (εργατική τάξη), ή απόγονοι θυμάτων του αφρικανικού δουλεμπορίου ή/και μετανάστες από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η αυστραλιανή εμπειρία αντικατοπτρίζει τις εξελίξεις στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, πάντα όμως με κάποια καθυστέρηση. Για παράδειγμα, η έρευνα έχει τεκμηριώσει την υπερεκπροσώπηση των αυτοχθόνων μαθητών σε διαχωρισμένα ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Graham, 2012· Sweller et al., 2012), χωρίς ωστόσο να έχει ληφθεί κάποιο μέτρο για την αποτροπή του. Κι αυτό συμβαίνει παρά την ύπαρξη ενός παγκόσμιου κινήματος που ξεκίνησε πριν από περίπου 60 χρό-

νια, μιάμιση δεκαετία προτού ο Lloyd Dunn εκφωνήσει την τελευταία ομιλία του ως πρόεδρος του Συμβουλίου για Παιδιά με Ιδιαιτερότητες.

Τι συνέβη πριν από 60 χρόνια;

Ο συνδυασμός αρκετών παραγόντων αποτέλεσε τον κινητήριο μοχλό για μια ευρεία πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή, συμπεριλαμβανομένης, ενδεικτικά, της σύστασης ενός διεθνούς νομικού πλαισίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα που οδήγησε στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations, 2008) την οποία αναλύουμε στο Κεφάλαιο 4. Σε αυτούς τους παράγοντες εμπίπτει η ετυμηγορία του δικαστηρίου για την υπόθεση *Brown κατά Συμβουλίου Εκπαίδευσης (Brown v. Board of Education)* το 1954, στην αιχμή του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στην οποία δηλωνόταν ότι «οι ξεχωριστές εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις είναι εγγενώς άνιστες» (Smith & Kozleski, 2005, σελ. 272). Η υπόθεση *Brown* ασχολήθηκε με το πρόβλημα του φυλετικού διαχωρισμού και των κατώτερων εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρέχονταν στους Αφροαμερικανούς, επηρέασε όμως την έκβαση μιας άλλης συλλογικής αγωγής για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, της υπόθεσης *PARC κατά Κοινοπολιτείας της Πενσιλβάνια (PARC v. The Commonwealth of Pennsylvania)*, το 1971, στην οποία υποστηρίχθηκε ότι ο διαχωρισμός παιδιών με νοητική αναπηρία παραβίαζε τις αρχές της υπόθεσης *Brown* (Smith & Kozleski, 2005). Η επιτυχημένη συλλογική αγωγή *PARC* οδήγησε στην ψήφιση του Νόμου για την Εκπαίδευση Όλων των Μειονεκτούντων Παιδιών (Education for All Handicapped Children Act) το 1975, ο οποίος σήμερα είναι γνωστός ως *Νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA)*. Αυτός ο ομοσπονδιακός νόμος των ΗΠΑ κατοχύρωσε δύο σημαντικές αρχές: (1) ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση, (2) σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Μολονότι οι ερμηνείες των λέξεων «κατάλληλη» και «λιγότερο περιοριστικό» αποδείχθηκαν προβληματικές με την πάροδο του χρόνου, ο IDEA ήταν ένα σημαντικό βήμα για τους Αμερικανούς ανάπηρους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Οι Ηνωμένες Πολιτείες είναι μια χώρα αρκετά διαφορετική από την Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο ή/και άλλες χώρες του κόσμου (ακόμη και του δυτικού), και αυτός είναι ένας από τους λόγους που η ιστορία της ενταξιακής εκπαίδευσης φαίνεται διαφορετική στην αντίπερα όχθη του Ειρηνικού και του Ατλαντικού. Οι Ηνωμένες Πολιτείες έχουν διαφορετικό πολιτικό

και δικαστικό σύστημα, και πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που τελικά διαδόθηκαν σε ολόκληρο τον κόσμο οφείλονται στη νομική δράση που ανέλαβαν ανάπηροι Αμερικανοί ή/και οι γονείς τους⁴. Η Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους λόγω της κοινής ιστορίας και του γεγονότος ότι υιοθέτησαν το σύστημα διακυβέρνησης του Ουεστμίνστερ. Στην Αυστραλία οι αλλαγές επέρχονται μέσα από πολιτικές πιέσεις και μεταβολές στην κρατική νομοθεσία και πολιτική, αλλά και επειδή η χώρα τείνει να «δανείζεται πολιτικές» από το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες (Graham & Jahnuksainen, 2011). Ένα παράδειγμα του πώς οι Ηνωμένες Πολιτείες ηγούνται της πορείας, με το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία να ακολουθούν, είναι εμφανές στον Πίνακα 1.1. Ωστόσο, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες αποτελούσαν ανέκαθεν τον ηγέτη αυτής της πορείας με θετικά αποτελέσματα ή ότι διατηρούν ακόμη αυτή την ηγετική θέση. Για παράδειγμα, οι Ηνωμένες Πολιτείες είναι μεν από τις χώρες που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, αλλά δεν την έχουν κυρώσει και επομένως δεν δεσμεύονται νομικά από αυτήν. Μάλιστα, επί προεδρίας Donald Trump, οι Ηνωμένες Πολιτείες έμοιαζαν να προσπαθούν να αποδομήσουν τις πολυμερείς συμφωνίες διατήρησης της ειρήνης που έχουν μέχρι τώρα αποτρέψει το ξέσπασμα ενός τρίτου παγκόσμιου πολέμου, υποστηρίζοντας την άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση και η μη εκλεγμένη γραφειοκρατία των Ηνωμένων Εθνών και του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου καταπατούν την αμερικανική κυριαρχία (Emerson, 2019). Είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι τη δεκαετία του 1970 οι Ηνωμένες Πολιτείες είχαν πιο προοδευτικό και ενταξιακό χαρακτήρα από ό,τι τώρα.

Μέσα σε τρία χρόνια από την ψήφιση του *Νόμου για την Εκπαίδευση Όλων των Μειονεκτούντων Παιδιών* (Education for All Handicapped Children Act), το 1975 –τον πρόδρομο του IDEA–, καταρτίστηκε η Έκθεση Warnock (Warnock Report, 1978). Επρόκειτο για το αποτέλεσμα μιας κοινωνοβουλευτικής έρευνας με επικεφαλής τη βαρόνη Warnock στο Ηνωμένο Βασίλειο (βλ. Πίνακα 1.1). Η Έκθεση, μεταξύ άλλων, περιείχε τη σύσταση για τουλάχιστον μία σχετική υποχρεωτική ενότητα (ένα υποχρεωτικό εξαμηνιαίο μάθημα) στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών, με

4. Η παρουσίαση/κριτική θεώρηση της πορείας και της νομοθεσίας άλλων χωρών, και κυρίως των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου, για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι σημαντική, καθώς αυτές έχουν επηρεάσει και εξακολουθούν να επηρεάζουν τη σχετική νομοθεσία και τις πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα. (Σ.τ.Ε.)

Πίνακας 1.1: Σημαντικά ιστορικά γεγονότα στην πορεία προς την ενταξιακή εκπαίδευση

Έτος	Τίτλος	Προέλευση
1948	Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Universal Declaration of Human Rights)	Ηνωμένα Έθνη
1954	Υπόθεση <i>Brown</i> κατά Συμβουλίου Εκπαίδευσης (<i>Brown v. Board of Education</i>)	Ηνωμένες Πολιτείες
1959	Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Declaration of the Rights of the Child)	Ηνωμένα Έθνη
1965	Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη Κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination)	Ηνωμένα Έθνη
1971	Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons)	Ηνωμένα Έθνη
1971	Υπόθεση <i>PARC</i> κατά Κοινοπολιτείας της Πενσιλβάνια (<i>PARC v. The Commonwealth of Pennsylvania</i>)	Ηνωμένες Πολιτείες
1975	Νόμος για την Εκπαίδευση Όλων των Μειονεκτούντων Παιδιών (<i>Education for All Handicapped Children Act</i>)	Ηνωμένες Πολιτείες
1975	Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ατόμων (Declaration on the Rights of Disabled Persons)	Ηνωμένα Έθνη
1978	Έκθεση Warnock: «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Έκθεση της Εξεταστικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση των Μειονεκτούντων Παιδιών και Νέων» (The Warnock Report "Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People")	Ηνωμένο Βασίλειο
1981	Διεθνές Έτος Ανάπηρων Ατόμων	Διεθνές επίπεδο
1989	Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child)	Ηνωμένα Έθνη
1990	Νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>)	Ηνωμένα Έθνη
1990	Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους και Πλαίσιο Δράσης για την Κάλυψη Βασικών Μαθησιακών Αναγκών (Τζομτιέν, Ταϊλάνδη) (World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs)	UNESCO
1992	Νόμος για τις Διακρίσεις λόγω Αναπηρίας 1992 (<i>Disability Discrimination Act 1992</i>)	Αυστραλία

Έτος	Τίτλος	Προέλευση
1994	Δήλωση της Σαλαμάνκα & Πλαίσιο Δράσης για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Σαλαμάνκα, Ισπανία) (Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education)	UNESCO
2005	Δείκτες για την Εκπαίδευση των Αναπήρων (Disability Standards for Education)	Αυστραλία
2006	Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)	Ηνωμένα Έθνη
2012	Στόχος 4: Ποιοτική Εκπαίδευση, #Envision 2030: Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (Goal 4: Quality Education, #Envision 2030: Sustainable Development Goals)	Ηνωμένα Έθνη
2016	Γενικό Σχόλιο αρ. 4 επί του Άρθρου 24: Δικαίωμα στην Ενταξιακή Εκπαίδευση (General Comment No. 4 on Article 24: Right to Inclusive Education)	Ηνωμένα Έθνη
2018	Δήλωση για τις Πολιτικές Ενταξιακής Εκπαίδευσης του Τμήματος Παιδείας του Κουίνσλαντ (Queensland Department of Education Inclusive Education Policy Statement)	Κουίνσλαντ, Αυστραλία

στόχο την προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ανάπηρων μαθητών. Η Έκθεση Warnock άσκησε μεγάλη επιρροή τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και στην Αυστραλία⁵, αλλά η πρωτοβουλία που είχε τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην Αυστραλία και σε άλλες χώρες του κόσμου ήταν το Διεθνές Έτος Ανάπηρων Ατόμων (International Year of Disabled Persons) το 1981 (Forlin, 2006), το οποίο συνέβαλε:

στο να γίνει αποδεκτό, σε επίπεδο εθνικής πολιτικής, ότι κάθε παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί το σχολείο της γειτονιάς του, όπου αυτό είναι εφικτό, και προς το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού. Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι ο αριθμός των μαθητών που εγγράφηκαν σε κρατικά ειδικά σχολεία σε όλη την Αυστραλία μειώθηκε κατά 37%, φτάνοντας, από 23.350 που ήταν το 1982, στους 14.768 το 1992. (Graham & Jahnukainen, 2011, σελ. 266)

5. Η Έκθεση Warnock (1978) επηρέασε πολύ αργότερα και την ελληνική νομοθεσία για την ειδική αγωγή. Παραδείγματα αυτής της επιρροής ήταν η μετονομασία των «αποκλιόντων του φυσιολογικού ατόμων» (βλ. Νόμο 1143/31.03.1981) σε «άτομα με ειδικές ανάγκες» (βλ. Νόμο 1566/30.9.85) και αργότερα σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (βλ. Νόμο 2817/14.3.2000), καθώς επίσης η μετονομασία των «ειδικών τάξεων» σε «τμήματα ένταξης» στο πλαίσιο της προσπάθειας προώθησης της ενσωμάτωσης των μαθητών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία». (Σ.τ.Ε.)

Η συναίνεση σε επίπεδο εθνικής πολιτικής ήταν σημαντικό επίτευγμα, επιστρέφοντας όμως στους ορισμούς που βρίσκονται στον πυρήνα αυτού του κεφαλαίου, πρέπει να επισημανθεί ότι η μεταφορά μαθητών από διαχωρισμένα πλαίσια σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης δεν ισοδυναμεί με πολιτική ένταξης. Έκτοτε έχουμε εγκλωβιστεί σε αυτόν τον ενδιάμεσο χώρο. Παρά την ανάπτυξη νομοθεσίας στην Αυστραλία κατά των διακρίσεων με τον Νόμο για τις Διακρίσεις λόγω Αναπηρίας 1992 (DDA: Cth) και τους Δείκτες για την Εκπαίδευση των Αναπήρων 2005 (DSE: Cth), η απαραίτητη συστημική μεταρρύθμιση που απαιτείται για τη μετάβαση από την ενσωμάτωση στην ένταξη, έτσι όπως αυτή έχει διατυπωθεί στο ΓΣ4 (United Nations, 2016), δεν έχει γίνει πράξη. Για άλλη μία φορά, ενώ υπάρχουν σχολεία που τα πάνε καλά με ορισμένους μαθητές και όπου θα μπορούσαν να υποδειχθούν κάποια εξαιρετικά παραδείγματα ένταξης, αυτές οι περιπτώσεις είναι μάλλον μεμονωμένες και σαφώς δεν αποτελούν ακόμη τον κανόνα. Για παράδειγμα, οι εκθέσεις από μια σειρά κοινοβουλευτικών ερευνών και υπουργικών επαναξιολογήσεων, που πραγματοποιήθηκαν στην Αυστραλία σε πολιτειακό και ομοσπονδιακό επίπεδο από το 2000, προκαλούν κατά την ανάγνωση τους συναισθήματα κατάθλιψης, όχι μόνο επειδή περιλαμβάνουν επώδυνες αναφορές για τις εμπειρίες πραγματικών παιδιών των οποίων το δικαίωμα στην εκπαίδευση καταπατάται, αλλά και επειδή αυτές οι καταγεγραμμένες αποτυχίες δεν έχουν αντιμετωπιστεί εδώ και δύο σχεδόν δεκαετίες.

Οι ομάδες άσκησης πολιτικής πίεσης και από τις δύο πλευρές –τόσο αυτές που συνηγορούν υπέρ της γενικής όσο και εκείνες που τάσσονται υπέρ της ειδικής εκπαίδευσης– υποστηρίζουν ότι η έλλειψη αλλαγής οφείλεται στο γεγονός ότι η ένταξη είναι «πάρα πολύ δύσκολη» υπόθεση. Η αλήθεια όμως είναι ότι οι παλιές πρακτικές δύσκολα εγκαταλείπονται. Η έλλειψη ενός σαφούς ορισμού, μαζί με την απροθυμία των υπευθύνων να παραιτηθούν από το κύρος και την εξουσία που συνοδεύουν την «εξειδικευμένη» γνώση, έχουν οδηγήσει σε αδιέξοδο, με θύματα τους ανάπηρους μαθητές, τους γονείς τους και τους αφοσιωμένους δασκάλους και διευθυντές που δρουν με δική τους πρωτοβουλία και βάζουν πάνω απ' όλα τα δικαιώματα των μαθητών τους. Αυτοί οι δάσκαλοι και διευθυντές χρειάζονται ευκαιρίες για να αποκτήσουν εις βάθος και ουσιαστική γνώση μέσα από την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Χρειάζονται την υποστήριξη μιας κρίσιμης μάζας. Χρειάζονται συναδέλφους που σηκώνουν και αυτοί το δικό τους βάρος, και χρειάζονται επαγγελματικούς συλλόγους που τους υπερασπίζονται διασφαλίζοντας ότι όλα τα μέλη τους επωμίζονται ισοβαρώς το φορτίο. Χρειάζονται εργοδότες που θα τους

υποστηρίζουν όταν θα επιχειρήσουν αλλαγές, διότι οι άνθρωποι τρομοκρατούνται μπροστά στο ενδεχόμενο αλλαγής, κάποιιοι μάλιστα εκφράζουν ηχηρά τα παράπονά τους. Χρειάζονται δίκτυα από τα οποία μπορούν να αντλήσουν συμβουλές, πόρους, υλικά και εργαλεία που θα τους δείξουν πώς μπορεί να γίνει κάτι. Χρειάζονται εκπαιδευμένους γονείς που καταλαβαίνουν ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα σε μια ενταξιακή εκπαίδευση και ότι το δικαίωμα του δικού τους παιδιού δεν αναιρεί τα δικαιώματα των ανάπηρων μαθητών για ένταξη. Αυτές είναι κάποιες προϋποθέσεις τις οποίες θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «*συνθήκες δυνατότητας*» (Foucault, 1972) για ένταξη, και ορισμένες από αυτές τις συνθήκες τώρα αρχίζουν να αναδύονται σε κάποιες χώρες. Γιατί τώρα; Γιατί όλοι όσοι γίνονται αποδέκτες ενός κατώτερου επιπέδου εκπαίδευσης, που οδηγεί σε κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό, έχουν πια κουραστεί από αυτή την κατάσταση και αρχίζουν να έρχονται σε επαφή με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κάθε φορά που οι πάροχοι της εκπαίδευσης παραβιάζουν τη νομοθεσία που τους δίνει δικαίωμα να λάβουν εύλογες προσαρμογές. Γιατί οι κυβερνήσεις το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να διενεργούν αξιολογήσεις και έρευνες που όλες αναφέρουν τα ίδια εδώ και τόσο καιρό. Γιατί κάποιες χώρες δεσμεύονται νομικά από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, και η αρμόδια επιτροπή μέσω του ΓΣ4 έχει διευκρινίσει τι είναι η ενταξιακή εκπαίδευση και τι πρέπει να γίνει για την επίτευξή της⁶. Και γιατί όλοι πρέπει να συμμετέχουμε στις εξελίξεις του 21ου αιώνα.

Υπάρχουν κάποια σημάδια ανάκαμψης. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αλληλοϋποστηρίζονται μέσω συνεργατικών δικτύων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ανταλλάσσοντας συμβουλές και βοηθητικούς πόρους και παρέχοντας ο ένας στον άλλο επιβεβαίωση και αλληλεγγύη. Το δίκτυο School Inclusion Network for Educators (SINE) στο Facebook είναι ένα τέτοιου είδους συνεργατικό δίκτυο. Η αυστραλιανή κυβέρνηση έχει επενδύσει στην Εθνικού Επιπέδου Συλλογή Δεδομένων για τους Μαθητές με Αναπηρία (Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability – NCCD), η οποία παρέχει πρόσθετα οικονομικά οφέλη βάσει των προσαρμογών που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους ανάπηρους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση και να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Δείκτες για την Εκπαίδευση των Αναπήρων 2005. Και η κυβέρνηση του Κουίνσλαντ ηγείται μεταρρυθμιστικών προ-

6. Αντίστοιχα η Ελλάδα επικύρωσε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης στις 31 Μαΐου 2012. (Σ.τ.Ε.)

σπαθειών μέσω της Δήλωσης για τις Πολιτικές Ενταξιακής Εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες προκειμένου να ορίσει την ενταξιακή εκπαίδευση. Άλλες πρωτοβουλίες του Κουίνσλαντ που υποστηρίζουν την Πολιτική Ενταξιακής Εκπαίδευσης είναι οι ετήσιες υποτροφίες σε 12 διευθυντές σχολείων για την υλοποίηση ενός Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαίδευση (Ενταξιακή Εκπαίδευση) στο Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας του Κουίνσλαντ (QUT), ενώ υπάρχει και ένα ειδικό ετήσιο Βραβείο Ανάδειξης της Ενταξιακής Εκπαίδευσης –χρηματοδοτούμενο από το Τμήμα Εκπαίδευσης του ίδιου πανεπιστημίου– το οποίο βασίζεται επίσης στον ορισμό της ένταξης που δίνεται από τη Σύμβαση. Τη στιγμή που γράφεται αυτό το κεφάλαιο, και άλλα εκπαιδευτικά συστήματα εξετάζουν τρόπους για περισσότερο ενταξιακές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, αλλά η επιτυχία οποιασδήποτε πολιτικής εξαρτάται από εκείνους που είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη της εφαρμογής της. Χωρίς βαθιά γνώση της ενταξιακής εκπαίδευσης, της κυρίαρχης φιλοσοφίας της, των θεμελιωδών εννοιών της, των πλαισίων και των πρακτικών της, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύνοντες των σχολείων, στους οποίους εναπόκειται σε τελευταία ανάλυση η μεταρρύθμιση, δεν μπορούν να κάνουν την ένταξη πραγματικότητα. Το παρόν βιβλίο γράφτηκε για να βοηθήσει όλους τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αυτή τη βαθιά γνώση. Καλώς ήλθατε στον δίκαιο αγώνα, #Inclusionistas!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Audit Office of New South Wales. (2006). *Educating Primary School Students with Disabilities*. Sydney: Department of Education and Training. www.audit.nsw.gov.au/sites/default/files/pdf-downloads/2006_Sep_Report_Educating_Primary_School_Students_with_Disabilities.pdf
- Audit Office of New South Wales. (2016). *Supporting Students with Disability in NSW Public Schools*. Sydney: Department of Education. https://www.audit.nsw.gov.au/sites/default/files/pdf-downloads/2016_May_Report_Supporting_students_with_disability_in_NSW_public_schools.pdf
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2012). *Report on the Review of Disability Standards for Education 2005*. Canberra: Australian Government.
- Bloom, A. (2017). "Behaviour tsar calls for 'more muscular' school inclusion units". Tes, 24 March 2017. www.tes.com/news/behaviour-tsar-calls-moremuscular-school-inclusion-units

- Bradley, F. (1997). "From unconscious incompetence to unconscious competence". *Adults Learning (England)*, 9(2), 20-1.
- Commonwealth of Australia. (2002). *Inquiry into the Education of Students with Disabilities*. Canberra: Senate Printing Unit.
- Commonwealth of Australia. (2016). *Access to Real Learning: The impact of policy, funding and culture on students with disability*. Canberra: Senate Printing Unit.
- Danforth, S., & Jones, P. (2015). "From special education to integration to genuine inclusion". In P. Jones & S. Danforth (Eds), *Foundations of Inclusive Education Research* (pp. 1-21). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Deloitte Access Economics. (2017). *Review of Education for Students with Disability in Queensland State Schools*. Brisbane: Deloitte Access Economics. <https://education.qld.gov.au/student/Documents/disability-review-report.pdf>
- Disability Discrimination Act. (1992). DDA; Cth. www.comlaw.gov.au/Details/C2010C00023
- Disability Standards for Education. (2005). DSE; Cth. www.comlaw.gov.au/Details/F2005L00767
- Dunn, L.M. (1968). "Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable?". *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Emerson, C. (2019). "Trump is slowly stifling the WTO". *The Australian Financial Review*, 2 July 2019. www.afr.com/news/economy/trump-is-slowly-stifling-the-wto-20190702-p523b4
- Forlin, C. (2006). "Inclusive education in Australia ten years after Salamanca". *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-77.
- Foucault, M. (1972). *Archaeology of Knowledge* (A.M. Sheridan trans.). New York, NY: Harper & Row
- General Purpose Standing Committee No. 2 (2010). *The Provision of Education to Students with a Disability or Special Needs*. Sydney: The Committee.
- Graham, L.J. (2012). "Disproportionate over-representation of indigenous students in New South Wales government special schools". *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 163-76.
- Graham, L.J., & de Bruin, K. (2017). "Pauline Hanson is wrong – we need to include children with disability in regular classrooms". *The Conversation*, 22 June 2017. <https://theconversation.com/pauline-hanson-is-wrong-we-need-to-include-children-with-disability-in-regular-classrooms-79897>
- Graham, L.J., & Jahnuikainen, M. (2011). "Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland". *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-88.
- Graham, L.J., & Slee, R. (2008). "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-93.
- Launer, J. (2010). "Unconscious incompetence". *Postgraduate Medical Journal*, 86 (1020), 628.
- McRae, D. (1996). *The Integration/Inclusion Feasibility Study*. Sydney: NSW Department of Education.

- New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. (2013). *Policy 322, Inclusive Education*. Fredericton: New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development.
- Norman, J., & Borrello, E. (2017). "Pauline Hanson under fire for 'bigoted' call to remove children with disabilities from mainstream classrooms". *ABC News*, 21 June 2017. www.abc.net.au/news/2017-06-21/pauline-hanson-under-fire-repulsive-bigoted-comments-autism/8640328
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). "A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities". *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92.
- Parliament of South Australia. (2017). *Report of the Select Committee on Access to the South Australian Education System for Students with a Disability*. www.a4.org.au/sites/default/files/Report%20of%20the%20Select%20Committee%20on%20Access%20to%20the%20South%20Australian%20Education%20System%20for%20Students%20with%20a%20Disability.pdf
- Poed, S., Cologon, K., & Jackson, R. (2017). *Gatekeeping and Restrictive Practices with Students with Disability: Results of an Australian survey*. Paper presented to the 2017 Inclusive Education Summit, University of South Australia, Adelaide. <http://allmeansall.org.au/wp-content/uploads/2017/10/TIES-4.0-20172.pdf>
- Portfolio Committee No. 3 (2017). *Education of Students with a Disability or Special Needs in New South Wales*. Sydney: The Committee. www.parliament.nsw.gov.au/lcdocs/inquiries/2416/170921%20-%20Final%20report.pdf
- Runswick-Cole, K. (2011). "Time to end the bias towards inclusive education?". *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-19.
- Shaddock, A., Packer, S., & Roy, A. (2015). *Schools for All Children & Young People: Report of the Expert Panel on Students with Complex Needs and Challenging Behaviour*. www.education.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0003/856254/Attach-4-Expert-Panel-Report-Web.pdf
- Smith, A., & Kozleski, E.B. (2005). "Witnessing Brown: Pursuit of an equity agenda in American education". *Remedial and Special Education*, 26(5), 270-80.
- Sweller, N., Graham, L.J., & Van Bergen, P. (2012). "The minority report: Disproportionate representation in Australia's largest education system". *Exceptional Children*, 79(1), 107-25.
- United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
- United Nations. (2016). *General Comment No. 4 (2016), Article 24: Right to Inclusive Education*. www.refworld.org/docid/57c977e34.html
- Urbis (2015). *2015 Review of the Disability Standards for Education 2005*. Sydney: Urbis.
- Victoria Department of Education and Training. (2016). *Review of the Program for Students with Disabilities*. Melbourne: Victoria State Government. www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/PSD-Review-Report.pdf

- Victorian Equal Opportunity & Human Rights Commission (VEOHRC). (2012). *Held Back: The experiences of students with disabilities in Victorian schools*. www.humanrightscommission.vic.gov.au/our-resources-and-publications/reports/item/download/1869_6cc3431e61aa2e6eccbb1ac4a11872e3
- Walton, E. (2015). *The Language of Inclusive Education: Exploring speaking, listening, reading and writing*. London: Routledge.
- Walton, E. (2018). "Decolonising (through) inclusive education?". *Educational Research for Social Change*, 7, special issue, 31-45.