

SKOLEUDVIKLING I NEPAL
– det inkluderende perspektiv indtænkt i
skoleudvikling og følgeforskning

Kirsten Baltzer, Birgit Dyssegaard & Kirsten Nielsen

Inkluderende uddannelse og undervisning blev sat på den internationale dagsorden i Salamanca Erklæringen og det tilhørende handlingsprogram. Det slås fast, at den almindelige skole skal være for alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation. Danske psykologer og pædagogiske forskere har deltaget i Danida-støttede uddannelsesprojekter baseret på disse værdier og principper i bl.a. i Kenya, Uganda, Mongoliet, Nepal og Eritrea.

Udviklingsprojektet dokumenterer, at selv under ressourcneknappe betingelser og vanskelige politiske forhold kan der etableres grobund for bæredygtig skoleudvikling.

Projektet var praksisorienteret, og tog udgangspunkt i at vise best practice i klasseværelset. Det blev demonstreret, at nye metoder og nye materialer gav nye muligheder for alle børn. Der blev lagt vægt på, at undervisningsmaterialerne blev lavet af lærerne selv eller fremstillet lokalt og billigt.

Resultaterne blev dokumenteret gennem formativ følgeforskning baseret på indikatorer for inkluderende udvikling: Indikatorerne dannede det væsentligste grundlag for undersøgelsesdesign og forskningsredskaber i form af spørgeskemaer, interviewguides og observationskemaer.

Der blev udviklet et formativt forskningsdesign, der var langtidsholdbart. Det er afprøvet af en bred gruppe af institutioner i pilotprojektet og kan bruges af konsulenter eller andre resursepersoner ved skolevæsenet, så man lokalt kan følge, dokumentere og evidensbasere skolens udvikling.

Kirsten Baltzer, (f. 1941) lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Forsker inden for det specialpædagogiske område med vægt på det inkluderende perspektiv. Har deltaget i forskningsprojektet: Effekter af specialpædagogiske indsatser. Har medvirket i udviklingsprojekter i Nepal, Uganda, Eritrea og Thailand.

Kirsten Nielsen, (f. 1940) uddannet lærer, talehørepædagog og cand.pæd. psyk. Tidligere leder på Geelsgårdskolen, en specialskele for elever med svære fysiske vanskeligheder. Har medvirket i udviklingsprojekter i Nepal, Uganda, Eritrea og Kosovo.

Birgit Dyssegaard, (f. 1938) cand.psych. Tidligere konsulent for Undervisningsministeriet, konsulent for Danida vedrørende udvikling af specialundervisning og inkluderende undervisning i bl.a. Kenya, Uganda, Nepal, Mongoliet, Sydafrika, Eritrea og UNESCO. Tidligere chefpsykolog i Københavns Amt og leder af vidtgående specialundervisning for børn og specialundervisning for voksne, Adj. Professor ved New York University og senior forsker på Gallaudet University, Washington, D.C.

1. Uddannelse – en betingelse for udvikling

»Uddannelse er den vigtigste nøgle til udvikling og udryddelse af fattigdom« sagde Verdensbankens direktør James Wolfensohn i 1999. Det gælder uddannelse for et land eller for et samfund og som en forudsætning for det enkelte barns udvikling og liv.

Allerede erklæringen om menneskerettigheder (FN, 1948) fastslår, at ethvert individ har ret til uddannelse, og at grunduddannelse skal være gratis og obligatorisk for alle børn. FN's Konvention om barnets rettigheder (FN, 1989) understreger yderligere, at retten til uddannelse gælder for alle børn uden undtagelse, og at det er statens opgave at sørge for, at ingen børn udsættes for diskriminering mht. opfyldelse af denne ret.

I løbet af de sidste tyve år er der sket en vældig udvikling i forståelse og accept af den rolle, uddannelse nødvendigvis må have som et væsentligt led i internationalt udviklings- og hjælpearbejde. Denne forståelse følges op på internationalt plan af en række initiativer, men til trods herfor er det endnu ikke lykkedes at nå de mål, der synes at være international enighed om. Der er stadig alt for mange børn, som ikke har adgang til uddannelse af god kvalitet.

Uddannelse for Alle (Education for All, EFA)

Uddannelse for Alle (EFA) bevægelsen blev etableret ved en konference indkaldt af FN-systemet og Verdensbanken i Jomtien 1990. På konferencen blev vedtaget 6 mål, der skulle medvirke til at fremme Uddannelse for Alle, heraf mål nr. 2: Universel adgang til og færdiggørelse af grunduddannelse i år 2000.

Som bekendt blev håb og løfter fra Jomtien om fuld adgang til uddannelse ikke indfriet, og der blev taget initiativ til en ny verdenskonference i Dakar i 2000.

Deltagerne i verdenskonferencen i Dakar i april 2000 understregede på ny, at uddannelse er en menneskerettighed og fastsatte følgende nye mål for Uddannelse for Alle:

1. At udvide og forbedre førskoleuddannelse, især for de mest sårbare og udsatte børn.
2. At sikre, at alle børn, især piger, børn under vanskelige forhold og fra etniske minoriteter, har adgang til og fuldfører gratis og tvungen grundskoleuddannelse af god kvalitet i år 2015.
3. At sikre, at alle unges og voksnes indlæringsbehov imødekommes gennem lige adgang til relevante undervisnings- og voksenuddannelsesprogrammer.

4. At øge alfabetiseringsniveauet med 50 pct., især for kvinder, og at sikre lige adgang til grundskole- og fortsat uddannelse for alle voksne i år 2015.
5. At fjerne kønsforskellene i grundskole- og gymnasieskoleuddannelsen i år 2005, og at sikre lighed i uddannelse mellem de to køn i år 2015, med særligt henblik på pigers fulde og lige adgang til og fuldførelse af grundskoleuddannelse af god kvalitet.
6. At forbedre alle aspekter af kvaliteten af undervisningen og at sikre det højest mulige indlæringsniveau, således at alle får et anerkendt og målbart udbytte af undervisningen, især hvad angår læse- og regnedygtighed og praktiske færdigheder.

Ifølge handlingsplanen fra Dakar-konferencen skal de nye udviklingsmål betragtes som en kollektiv forpligtelse for nationalregeringer fra udviklingslandene og for det internationale samfund. Regeringerne i udviklingslandene har imidlertid en særlig forpligtelse til at sikre, at målene nås og opretholdes. Dette kan bedst ske i samarbejde med andre organisationer og aktører i de enkelte lande og med støtte fra regionale og internationale organisationer. Det internationale samfund, koordineret af UNESCO, har som opgave at udarbejde strategier og mobilisere ressourcer til støtte for de nationale bestræbelser.

Kort tid efter vedtagelsen af Dakar målene blev også Millennium udviklingsmålene vedtaget (September 2000):

1. Udrydde fattigdom og sult
2. Sikre grundlæggende uddannelse til alle
3. Fremme ligestilling og styrke kvinders rettigheder
4. Reducere spædbørnsdødeligheden og børnedødeligheden
5. Reducere dødeligheden blandt gravide og fødende kvinder
6. Standse udbredelsen af hiv/aids, malaria og andre sygdomme, der truer menneskeligheden inden 2015
7. Sikre en miljøvenlig og bæredygtig udvikling
8. Opbygge et globalt partnerskab

I modsætning til de mere specifikke Dakar-mål nr. 2 og 6 er det tilsvarende Millennium-udviklingsmål formuleret mere generelt og mindre fokuseret, blandt andet er kravet om uddannelse af god kvalitet og målet 2015 ikke medtaget.

Kvantitet og kvalitet

Til at følge udviklingen mod EFA-målene er der under UNESCO nedsat en global monitoreringsgruppe, der indsamler oplysninger om status og udvikling fra de forskellige lande og regeringer. Allerede tidligt i monitorerings-

gruppens arbejde måtte den erkende, at indsamling alene af kvantitative oplysninger, som antallet af skoler, klasser, pladser, elever, lærere etc., ikke gav et tilstrækkelig dækkende billede af udviklingen af EFA. Desuden var de statistiske oplysninger indsamlet fra officielle kilder ofte ikke præcise og derfor vanskelige at anvende i planlægningsøjemed.

Som donorland følger Danmark udviklingen af Millennium-udviklingsmål (Millennium Development Goals, MDG). Se for eksempel Millennium Development Goals. Progress Report by Denmark, 2004, Danida 2004.

Det er helt nødvendigt at medtage oplysninger om kvaliteten af læringsmiljøet og om den undervisning og læring, der finder sted. I 2005 understregede UNESCO dette i sin monitoreringsrapport, »The Quality Imperative«. I rapporten defineres kvalitet i uddannelse i henhold til to hovedprincipper:

»The first identifies learners' cognitive development as the major explicit objective of all education systems. Accordingly, the success with which systems achieve this is one indicator of their quality.

The second emphasizes education's role in promoting values and attitudes of responsible citizenship and in nurturing creative and emotional development. The achievement of these objectives is more difficult to assess and compare across countries.«

Det følgende afsnit er ligeledes baseret på EFA Global Monitoring report 2005. Education for All. The Quality Imperative, UNESCO 2004. Rapporten konstaterer, at der efterhånden eksisterer en solid viden om, hvad der gør skoler effektive. Denne viden understreger dynamikken i undervisnings- og læringsprocessen: samspillet mellem lærere og elever i klasseværelset, og hvorledes de anvender undervisningsmaterialer. For at forbedre læringen må der især lægges vægt på følgende faktorer:

- Lærerne: flere og bedre uddannede lærere.
- Tid til læring: tid brugt til undervisning og læring har klar sammenhæng med læringsresultater.
- Kernefag: læsning er det vigtigste fag og forudsætning for al anden indlæring.
- Pædagogik: mange pædagogiske forskere anbefaler struktureret undervisning – en kombination af direkte instruktion/undervisning, støttet praksis og selvstændig indlæring – i et børnevenligt miljø.
- Sprog: Valg af undervisningssprog i skolen er af største vigtighed. Begynderundervisning på barnets første sprog forbedrer læringsresultater og reducerer antallet af elever, der må gå flere gange på samme klassetrin, og drop-out.
- Undervisningsmaterialer: Adgang til undervisnings- og indlæringsmaterialer af god kvalitet påvirker læreres muligheder betydeligt.

- Faciliteter: Adgang til rimelige undervisningslokaler, rent vand, sanitære faciliteter og adgang for handicappede fremmer mulighed for EFA.
- Lederskab: Skoleledere har stor indflydelse på kvaliteten af skolers arbejde.

Naturligvis er kvalitet også et kompleks begreb, som ikke lader sig definere med nogle få ord. Kvalitet afspejler de værdier, som individer eller institutioner tillægger det. I stedet for at diskutere kvaliteten af uddannelsesstilbudet er det derfor måske mere frugtbart at diskutere kvaliteten af udviklingen af uddannelse, således at mennesker med forskelligt udgangspunkt kan deltage i og bidrage til andres udvikling i relation til almene principper. En sådan ændring ville være væsentlig for at befordre drøftelser om uddannelse mellem mennesker med forskellige forudsætninger som for eksempel mennesker fra rige og fattige lande, eller mennesker fra lokalsamfundet og fra regering eller ministerier i et givet land.

Det ville ligeledes forbedre mulighederne for at indsamle relevante (statistiske) oplysninger, der kan anvendes direkte i planlægning og opfølgning på lokalt plan.

2. Inkluderende uddannelse (Inclusive Education, IE)

Inkludering – når alle betyder ALLE

Alle børns ret til uddannelse er nedfældet i Menneskerettighedserklæringen (FN 1948), og blev endnu engang bekræftet ved Verdenskonferencen om Uddannelse for Alle (Jomtien 1990). Til trods herfor har mange børn med handicap stadig ingen adgang til uddannelse. For at sætte fokus på dette problem og understrege, at alle børn betyder ALLE børn, arrangerede den spanske regering i samarbejde med UNESCO en Verdenskonference om Specialundervisning, som blev afholdt i Salamanca fra den 7. til den 10. juni 1994.

Et vigtigt resultat af denne konference var vedtagelsen af Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet, hvis formål det var at forsøge at få indflydelse på den politik og de tiltag, der udformes af regeringer, internationale organisationer, nationale hjælpemiddelinstitutioner, NGOer (non-governmental organisations, frivillige organisationer) og andre organisationer. Kapitel 3 og 4 gengives nedenfor:

»Kapitel 3. Det overordnede princip, som præger dette handlingsprogram, er, at skolerne bør være i stand til at modtage alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation. Dette gælder både handicappede og særligt begavede børn, gadebørn, børnearbejdere, børn på afsidesliggende steder og børn i nomadebefolkninger, børn i sproglige, etniske eller kulturelle minoriteter og børn i andre marginaliserings- eller udstødningstruede områder eller grupper. Disse forudsætninger skaber

en række forskellige krav til skolesystemerne. I dette Handlingsprogram refererer udtrykket »særlige uddannelsesmæssige behov« til alle de børn og unge, som har særlige behov på grund af handicap eller indlæringsvanskeligheder. Mange børn har indlæringsvanskeligheder og dermed særlige uddannelsesmæssige behov på et eller andet tidspunkt i løbet af deres skoletid. Skolerne bliver nødt til at finde metoder til at undervise alle børn også dem, der har alvorlige vanskeligheder og handicap. Der er i stigende grad konsensus om, at børn og unge med særlige uddannelsesmæssige behov skal indgå i de uddannelsesprogrammer, som er lavet for børn i almindelighed. Dette har ført til ideen om den inklusive skole. Den inkluderende skole er indstillet på at møde udfordringen med at udvikle en børne-centreret pædagogik, som er i stand til at undervise/uddanne alle børn også svært handicappede børn. Værdien af sådanne skoler ligger ikke bare i, at de er i stand til at give alle børn kvalitet i uddannelsen; etableringen af dem er et vigtigt skridt i kampen for at ændre diskriminerende holdninger, for at skabe rigtige fællesskaber og for at udvikle det inklusive samfund. En forandring i det sociale perspektiv er af afgørende betydning. Samfundet har alt for længe optrådt diskriminerende over for mennesker med handicap, fordi man har fokuseret på deres funktionshæmninger i stedet for på deres potentiale.

Kapitel 4. Specialundervisning er baseret på velunderbyggede solide pædagogiske principper, som alle børn kan få glæde af. Den går ud fra, at det er helt normalt, at mennesker er forskellige, og at læring derfor også må tilpasses det enkelte barns behov, i stedet for at barnet skal tilpasses på forhånd fastlagte antagelser med hensyn til læreprocessens hastighed og natur. En børne-centreret pædagogik er til gavn for alle elever og derfor også for samfundet som helhed. Erfaringen har vist, at specialundervisning i vid udstrækning kan reducere frafaldet og omgængeriet, der er væsentlige faktorer i mange uddannelsessystemer og samtidigt sikre et højere gennemsnitsniveau for gennemførelse. En børne-centreret pædagogik kan medvirke til at undgå ressourcspild og desillusionering, som kun alt for ofte er resultatet af halvdårlig undervisning og en »alle skal lære det samme« holdning til uddannelse. Børne-centrerede skoler er desuden træningscentre for et menneske-centreret samfund, der respekterer alle menneskers særlige karakteristika og værdighed.«

Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet præsenterer for første gang i et internationalt forum begreber og udtryk, som får stor betydning for de holdninger og værdier, som kommer til at præge den videre udvikling af uddannelsessystemer og drøftelserne på internationalt og nationalt plan. Her slås det fast, at den almindelige skole skal være for »alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation«, og udtryk som den »inkluderende skole«, »kvalitet i uddannelsen«, »børn med særlige uddannelsesmæssige behov«, »børne-centreret pædagogik« og den inkluderende skole som et »skridt i kampen for at ændre diskriminerende holdninger, for at skabe rigtige fællesskaber og for at udvikle det inklude-

rende samfund« kommer i stigende grad til at præge den pædagogiske debat både i national og international sammenhæng.

Der findes vist i dag ingen officiel politik på uddannelsesområdet for børn og unge, som ikke anvender nogle af de ord og begreber, som er indeholdt i Salamanca Erklæringen. Det hvad enten det drejer sig om uddannelsespolitik i lande i Syd eller i Nord eller hos internationale donorer og organisationer, som støtter og samarbejder om at fremme udvikling af uddannelse.

Som man kunne vente, er mange af de nye begreber og udtryk blevet anvendt og tolket på forskellig måde af de mange forskellige brugere. Så en tilsyneladende enighed om, at man skal fremme en inkluderende skole, kan godt dække over en uenighed om, hvem den inkluderende skole skal rumme. Fordi Salamanca Erklæringen tog specialundervisning som udgangspunkt, har ikke få ment, at den inklusive skole eller uddannelse primært handler om børn og unge med handicap eller særlige behov og ikke om alle børn.

For at understrege, at det drejer sig om at tage udgangspunkt i en skole eller uddannelse, der er børne-centreret og for alle børn, er det ofte mere hensigtsmæssigt at tale om »børn og unge, som oplever barrierer over for læring og deltagelse«, og om »systemer og omgivelser, der udgør barrierer for læring og deltagelse«. Med et sådant udgangspunkt kan man lave en analyse af sådanne barrierer på den enkelte skole eller i det enkelte samfund og en sådan analyse giver et godt grundlag for at formindske eller fjerne de erkendte barrierer.

Inkludering og EFA

Er inkludering er en nødvendig forudsætning for at opnå Uddannelse for Alle (EFA)? De fleste mener, at det er nødvendigt at medtænke inkluderende værdier i planlægning og bestræbelser på at nå målene om uddannelse af god kvalitet for alle. I en lille spørgeskemaundersøgelse (Booth et al., 2008) bl.a. om sammenhæng mellem inklusion og EFA svarede en af de adspurgte (Jamie Williams):

»Problemet, der møder bevægelsen 'Uddannelse for Alle' er, at det er et initiativ, der ledes fra toppen ... Inkluderende uddannelse kan vise en anden vej til det samme mål ved at medinddrage, i stedet for at forbigå, de markante tegn på kvalitet, der er udviklet af børn, deres familier og lærere sammen med det lokale samfund« (Jamie Williams)

eller som en samarbejdspartner (Mesghina Abraha) fra Eritrea udtrykker sig:

»Uddannelse for alle-bevægelsen kan ikke lykkes og nå sine mål uden at medinddrage den inkluderende udvikling ... medtænke ALLE børn og ALLE aspekter af skoleudvikling for at byde ALLE velkommen«

Overvejelser vedrørende inkludering bidrager til at øge opmærksomheden på forhold vedrørende uddannelsessystemer og miljøer og på processen for pædagogisk udvikling. Sådanne overvejelser kan tjene til at formindske afstanden mellem dem, der fokuserer mest på politik, og dem, der er nær på det praktiske liv og forbedre dialogen mellem dem.

Inkludering og uddannelse

Inkludering er ikke et aspekt af uddannelse, men bygger på en forståelse af samfund og uddannelse, der bygger på inkluderende principper. Inkludering handler om uddannelse for alle i omgivelser, der passer til alle. Den skal forstås som deltagerbaseret uddannelse, der analyserer og bidrager til den kontinuerlige udvikling af demokrati og aktiv deltagelse i samfundet. Inkludering kan ses ud fra tre sammenhængende perspektiver på alle børns deltagelse med fokus på: individer, systemer og værdier:

- *Have omsorg for individer:* Inkludering er en fortsat proces mod at forøge individers aktive deltagelse i og bekæmpe ekskludering fra lokale uddannelsesmuligheder.
- *Udvikle lydhøre miljøer og systemer:* Inkludering kan ikke fremmes ved blot at opmuntre forskellige individer til aktiv deltagelse, fordi miljøer og systemer også må tilpasse sig, så de er modtagelige over for sådanne individer og opmuntrer dem til aktiv deltagelse. Inkludering må således også ses som en opfordring til at udvikle uddannelsesmæssige miljøer og systemer, således at de kan reagere over for forskellighed på en måde, der værdsætter alle børn, unge og voksne lige.
- *Omsætte værdier i handling:* Inkludering er en tilgang til uddannelse og samfundsudvikling, der bygger på de to ovenfor nævnte perspektiver. Det handler om at omsætte særlige værdier til handling. Inkluderende værdier har at gøre med forhold som *lighed, rettigheder, aktiv deltagelse, læring, samfund, respekt for forskellighed, tillid og bæredygtighed og de mere personlige kvaliteter som medfølelse, ærlighed, mod og glæde.*

Ovenstående afsnit bygger på Booth et al. (2008). For yderligere forslag til, hvorledes en skole kan udvikle mere inkluderende politik, praksis og kulturer, henvises til Booth et al. (2002), »index for inclusion«, CSIE, Bristol, 2002.

I debatten om Uddannelse for Alle tillægges inkludering og de værdier, som er knyttet til begrebet, stigende vægt. UNESCO har således i foråret 2008 taget initiativ til en Global Action Week 2008: Mobilizing for Inclusive Education.

3. Danske psykologer og internationalt udviklingsarbejde på uddannelsesområdet

En gruppe danske psykologer har over en årrække taget del i Danidas udviklingsbistand på uddannelsesområdet. Det drejer sig især om psykologer med tilknytning til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet og et team med tilknytning til psykologgruppen i Københavns Amt (nedlagt i forbindelse med strukturreformen). De to grupper har samarbejdet om adskillige udviklingsprojekter bl.a. i Kenya, Uganda, Mongoliet, Nepal og Eritrea. Alle uddannelsesprojekterne har været udført i samarbejde med Danida og gennemført over flere år.

Uddannelsesprojekterne har i deres principper og værdier været baseret på de internationale erklæringer og Danidas egne værdier, som de er udtrykt i mange publikationer (for eks. Danmarks udviklingspolitik, Strategi (Udenrigsministeriet, Danida, 2000) og Education (Danida Sector Policies, 2001). De første projekter tog udgangspunkt i specialundervisning og børn med særlige behov, mens de sidste i høj grad byggede på den forståelse af principledet inklusiv uddannelse, som er beskrevet i de indledende afsnit.

Den forbindelse mellem inkluderende skole på lokalt plan og uddannelsespolitik på ministerielt og regeringsplan, som er nævnt tidligere, har været udgangspunkt især for de seneste projekter. Forskning har ligeledes over årene fået større betydning fra den egentlige følgeforskning til den pædagogiske forskning på klasse- og skoleniveau.

Det følgende afsnit omhandler eksempler på gruppens arbejdsmetoder i et af de konkrete udviklingsprojekter i Nepal, mens den sidste del af kapitlet handler om forskningens rolle både med eksempler på gruppens egen forskning og på nepalesiske forskeres arbejde.

4. Et pilot studium: Inkluderende skoleudvikling i Nepal

Nepal – land, geografi, befolkning og uddannelse

Landet havde i 2002 ca. 22 millioner indbyggere, ca. 90 % af befolkningen lever af landbrug (Awasti, 2002). Jorden ejes af nogle få jordbesiddende klasser. Mere end 40 % af befolkningen lever under fattigdomsgrænsen. Alfabetiseringsraten er 63 % for mænd, 35 % for kvinder (Eikeland, 2007). Det er et multi-linguistisk, multi-religiøst og multi-etnisk land. Ifølge en folketælling fra 2001 tales der i alt 92 sprog i Nepal. Der opregnes 12 sprog, der i to folketællinger fra henholdsvis 1991 og 2001 tales af mere end 1% af befolkningen. (En detaljeret redegørelse for sprogforholdene findes i Awasti, 2004.) Nepali er det officielle sprog, men kun modersmål for omkring halvdelen af befolkningen. Ifølge en folketælling publiceret i 2006 rummer landet 103 kaster og etniske grupper. Administrativt er Nepal opdelt i fem udviklingszoner, 14 zoner og 75 distrikter. Det offentlige skolesystem er

temmelig ungt. Nepal fik i 1990 en forfatning, der for første gang i landets historie gav ret til uddannelse for alle. Tidligere blev der i 1971 vedtaget en plan for primary education, hvor regeringen ville finansiere primary education for alle. Den var en slags eksperiment, hvor regeringen søgte at inddrage allerede eksisterende skoler i en landsdækkende løsning. Nogle landsbyer havde på privat eller landsbyens initiativ etableret skoler, ligesom der var religiøst funderede skoler. Eksperimentet mislykkedes og kollapsede helt i 1979. Lærerruddannelsen er kort, 2 år i forlængelse af 10 års skolegang, og lønningerne er beskedne. Der er stor mangel på fuldt uddannede lærere (Eikeland, 2007). Styreformen var formelt indtil 2008 et hinduistisk monarki, men dette er nu afviklet efter afslutningen af en årelang intern politisk strid, der til tider har haft borgerkrigs-lignende karakter. (Eikeland, 2007; Awasti, 2004).

De allerfattigste forældre – som ofte er analfabeter – kan have meget svært ved at se, hvad skoleuddannelse skal gøre godt for. Hele familien – inklusive børnene – har i lange perioder mere end nok at gøre med overhovedet at brødføde sig selv. Det afspejles i skolebyggeriet. Skolerne har ofte for få og for små klasselokaler til at rumme områdets børn i skolealderen. Hånd i hånd hermed går en stor dropout-rate og mange børn, der må gå den samme klasse om den ene gang efter den anden. Det er almindeligt, at børn går to år i 1. klasse (ca. 41%, ifølge Awasti, 2004). Det første år går med at lære Nepali, og i det andet år tilegner de sig i bedste fald det pensum, der hører til 1. klasse. Skolesystemet er tredelt: Primary school omfatter 1.-5. klasse for børn i 6-10-års-alderen. Børnene skal bestå eksamen efter 5. klasse for at kunne gå videre i den 3-årige lower secondary school, efterfulgt af to års secondary school. Dette 10-årige forløb afsluttes med eksamen School Leaving Certificate. Herefter er det muligt at gå videre til et to-årigt higher secondary school forløb. På baggrund af denne opbygning karakteriseres det samlede system ofte med udtrykket 10+2. Kun få børn klarer eksamen efter 5. klasse (18%, ifølge Awasti 2004), og da der ofte er lang afstand til den nærmeste secondary school, sker der et dramatisk fald i antallet af børn, der fortsætter skolegangen i secondary school. Der ikke er toiletter ved alle skoler. Det er ret almindeligt, at der først bygges toiletter til drengene, men ikke til pigerne. Det betyder, at børnene kan blive nødt til at gå hjem fra skole, når de har brug for at gå på toilettet. Blandt lærerne i primary school er ca. 60% uddannede (Awasti, 2004). Geografien har betydning for, om den lokale skole kan få uddannede lærere. Det er hverken attraktivt eller vellønnet at være lærer på en primary school langt ude på landet – og de fjerne skoler i landdistrikterne har ikke mange muligheder for at lægge pres på de lokale skolemyndigheder for at få del i de knappe resurser.

Selv under generelt ressourceknappe betingelser kan der imidlertid etableres grobund for bæredygtig skoleudvikling, som det skete i et udviklingsprojekt i tre distrikter i Nepal, heraf Banke distrikt, i begyndelsen af 2000-årene.

Skoleudviklingsprojekt i Nepalgunj i distriktet Banke i Nepal i perioden 2001-2004

Der blev i perioden 2001-2004 gennemført et udviklingsprojekt inden for undervisningssektoren i byen Nepalgunj i distriktet Banke, der ligger i den sydvestlige del af Nepal, tæt på grænsen til Indien.

Udviklingsprojektet foregik fra dansk side i et samarbejde mellem DPU (nu Danmarks Universitetsskole) og psykologgruppen i Københavns Amt, og blev gennemført i et samarbejde med medarbejdere fra undervisningsministeriet i Kathmandu, skoledirektører, skoleinspektører og lærere fra Nepalgunj.

Projektet var finansieret af Danida

Projektets overordnede mål var:

development of SNE/Inclusive Education concepts and strategies for initiation during the course of the BPEP II with the view to building national capacities necessary for gradual expansion aiming for future nation-wide implementation and achievement of sustainability.

Målet var således at inddrage de tidligere beskrevne begreber *Special Needs Education* og *Inclusive Education* i et igangværende udviklingsprojekt i Nepal vedr. grundskolen, BPEP II (Basic and Primary Education Programme).

Rent praktisk skulle projektet bidrage til, at undervisningen blev af en sådan kvalitet, at flere børn kom i skole og blev der, ikke droppede ud igen.

Det var/er et problem i Nepal, at mange specielt piger forlader skolen meget tidligt.

Skolerne skulle udvikles til at blive så rummelige, at alle børn kunne lære noget i skolen og kunne lide at komme i skole. Dette krævede en ændring af undervisningsformen og undervisningens indhold, og ikke mindst en ændring af lærernes holdning til både børn og selve undervisningen.

Udviklingsprojektet bestod af 4 parallelt løbende projekter i 4 forskellige distrikter. Projekterne blev ledet af psykologer og speciallærere sat sammen i 2-mands team. Alle projektmedarbejdere/konsulenter var udlånt fra deres praktiske arbejde.

Det var en stor styrke, at de 4 team arbejdede parallelt. Det kvalificerede forberedelserne, gav flere idéer til aktiviteter, øgede muligheden for udvikling af materialer og gav et forum, hvor problemer kunne forstås og diskuteres.

Projektet skulle være praksisorienteret. Idéen var, at de to danske konsulenter arbejdede sammen med lærere, skoleinspektører og distriktsledere (skoledirektører og deres pædagogiske medarbejdere). Hensigten var at vise *best practice* i klasseværelset. Gennem demonstration at vise, at nye metoder og nye materialer giver nye muligheder for alle børn.

Selve projektet løb over 4 år. Der var 2 årlige konsulentbesøg af 2-3 ugers varighed.

Der blev lagt stor vægt på, at undervisningsmaterialerne blev lavet af lærerne selv, eller at de blev fremstillet lokalt og billigt. (No cost – low cost).

Forberedelser til projektet

Inden opstarten på projektet søgte konsulenterne viden om Nepal, om kultur, samfund, den politiske situation og skolesystemet.

Konsulenterne havde ingen chance for at lære sproget. De måtte anvende engelsksproget tolk.

Projektet i Nepalgunj i Banke

Grundholdningen hos konsulenterne var, at de kom som særligt sagkyndige, ikke som bedrevidende.

Konsulenterne havde som udgangspunkt respekt for det arbejde, der allerede blev gjort i skolerne. En respekt for de arbejdsbetingelser og de livsvilkår, både børn og voksne har i et udviklingsland.

Konsulenterne så det som deres opgave at få lærernes, skoleinspektørernes, børnenes og forældrenes tillid til, at de kunne medvirke til en ændring af de fremtidige muligheder for børnenes uddannelse.

Derfor skulle projektet udvikles i et samarbejde med lærere, skoleinspektører og forældre, og det skulle udvikles trin for trin byggende på de erfaringer, man gjorde, og til stadighed tilpasses.

Projektet kunne forberedes hjemmefra, men måtte ændres på stedet efter den aktuelle situation.

I projektet i Nepalgunj deltog fire skoler og to pædagogiske ressourcecentre. De var udvalgt som de bedste i distriktet ud fra den forståelse, at hvis projektet skulle lykkes og få gennemslagskraft, måtte det være skoler og ressourcecentre, der var velfungerende og respekterede.

Et ressourcecenter i Nepalgunj har til opgave at rådgive skolerne om pædagogiske spørgsmål, følge udviklingen på de enkelte skoler angående børnetal på de enkelte klassetrin og dermed også følge udviklingen i antallet af børn, der forlader skolen, arrangere kurser samt vise/udlåne undervisningsmaterialer.

Formålsbeskrivelsen er fin, men ressourcecentrene blev hver betjent af kun én mand, og økonomien gav ikke mange muligheder for kurser og materialer. De to ledere, konsulenterne mødte, var to ildsjæle, så i kraft af deres engagement havde de stor betydning for udviklingen i distriktet.

Antallet af elever i klasserne kunne svinge mellem 30 og 80. Enkelte steder var der mere end 100 elever i klassen.

De enkelte elementer i projektet

OBSERVATION

Projektet startede med en indsamling af viden om, hvordan skolerne og ressourcecentrene fungerede. Dette skete gennem observation i klasseværelset. Konsulenterne observerede, hvad der skete i klassen, samspillet mellem

lærer og elever, og samspil eleverne imellem. Dette gav konsulenterne et bedre udgangspunkt for at foreslå nye metoder og materialer.

Konsulenterne instruerede skoleinspektører og lederne af ressourcecentre i forskellige observationsmetoder, som blev afprøvet i klasseværelserne. Bagefter blev metoder og observationer drøftet med lærerne.

BASELINE

Sammen med lærere og ledere lavede konsulenterne en basislinje (*baseline*) for skolen, hvor antal af elever, fordeling af piger og drenge på de enkelte klassetrin, antal lærere blev gjort op. Dette gav lærere og ledere mulighed for selv at se udviklingen i de enkelte klasser og se, hvornår nogle børn droppede ud eller blev omgængere. Lærere og ledere kunne nu se et mønster og begynde at gøre noget ved det. Tidligere havde man bare en forestilling om årsagen.

Eksempel: Ét sted havde læreren den opfattelse, at mange drenge var droppet ud, fordi der var oprettet en privatskole i nærheden. Det viste sig ved opgørelsen, at det var piger, der havde forladt skolen og ikke drenge!

TIMELINE

Skoleinspektørerne blev bedt om at skrive skolens historie, lave en tidslinje. Det var spændende for både lederen og lærerne at fortælle om, hvordan skolen var opstået, og hvordan den havde udviklet sig. De opdagede også, at udefrakommende faktorer, der senere var blevet glemt, havde haft indflydelse på skolens dagligdag. De fik en fornemmelse af, at deres skole havde sin egen identitet.

Eksempel: En skoleinspektør fortalte, at skolen var startet på hendes mors initiativ og havde fundet sted i deres eget hus. En anden fortalte, at taget for nogle år siden var blæst af skolen, og at børnene var flyttet til en anden skole. Et faldende børnetal havde således en logisk forklaring.

ARBEJDSMETODEN

Selve arbejdet blev tilrettelagt med størst mulig vægt på deltageres aktive medvirken.

Der var en vekslen mellem oplæg fra konsulenterne med fælles diskussion i lærergruppen, og en efterfølgende afprøvning af nye metoder i klassen under supervision af konsulenterne.

Det var meningen, at projektet på længere sigt skulle udbredes til de øvrige skoler i distriktet. Derfor arbejdede konsulenterne med en model, hvor de underviste skoleinspektørerne og lederne af ressourcecentre, som derefter skulle undervise deres lærere under supervision af konsulenterne.

Hovedvægten i denne model var at lære instruktørerne at inddrage deltagerne aktivt.

Lærerne i Nepal var hidtil blevet uddannet og videreuddannet gennem oplæg og foredrag. Indlæringsmetoden havde været repetition af det, som instruktøren havde sagt, og lærerne bestræbte sig derfor på at huske så nøjagtigt som muligt. De var ikke vant til at forholde sig til, diskutere eller praktisere de problemstillinger, der blev præsenteret for dem. Det krævede megen øvelse at få lærerne til at gå aktivt ind i læringsprocessen.

Eksempel. Lærerne fik til opgave at diskutere en problemstilling i grupper. De blev i første omgang bare siddende på række. Konsulenterne måtte placere deltagerne i grupper, hvor de sad i rundkreds eller rundt om et bord, så de kunne se hinanden i diskussionen. Gruppen kunne ikke komme i gang med at diskutere emnet. De havde ingen rutine i at forholde sig til en problemstilling og drøfte den med andre. Konsulenterne måtte derfor stille konkrete spørgsmål til gruppen og gradvis opøve færdighed i at diskutere i grupper.

Som tidligere beskrevet er antallet af elever i klasserne ofte meget stort, og det er derfor vanskeligt for læreren at støtte og hjælpe alle de elever, der har brug for det.

Konsulenterne introducerede derfor en metode, hvor ældre elever eller elever, der er hurtigere til at lære, hjælper de elever, der har brug for støtte.

Nepalesiske børn er vant til at tage ansvaret for og til at hjælpe mindre søskende. Det er derfor ikke en fremmed tankegang for børnene selv at give eller modtage hjælp. Men kulturen i skolen er ofte, at man ikke må hjælpe andre med det, de ikke kan. Det er »snyd«. Konsulenterne arbejdede derfor meget med gruppearbejde både i selve lærergruppen og med praksis i klasseværelset, hvor læreren skulle organisere gruppearbejde. (se senere)

Derudover blev der afholdt workshops primært for andre skoleinspektører i distriktet, børnehaveklasseledere og administratorer fra forvaltningen.

Der blev afholdt særlige workshops for forældre. Det er et næsten ukendt fænomen i Nepal, at forældre inddrages i et samarbejde med skolen. Her var det utrolig vigtigt at få forældrenes forståelse og opbakning. Hvis man skal ændre forældrenes holdning, så de finder, at det er nødvendigt for alle at gå i skole, må forældrene tro på, at det gavner deres børn at gå i skole. De skal opleve, at børnene trives og lærer noget, ellers er det en nærliggende tanke, at det er bedre, at børnene enten hjælper til med mindre søskende hjemme eller er ude og tjene penge.

De vigtigste temaer i oplæg og workshops:

HOLDNINGSÆNDRING

Gennemgående temaer i oplæg og workshops både for lærere, ledere og forældre var opmærksomhed på og erkendelse af aktuelle problemstillinger og nye muligheder for børnene.

Der blev sat fokus på begrebet den inkluderende skole.

Lærere, ledere og forældre blev præsenteret for principperne om alle børns ret til uddannelse, og at der med alle menes alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation.

Målet var at ændre undervisningsformen og indholdet i undervisningen, således at alle havde udbytte af den.

BARRIERER FOR LÆRING

En af måderne at gøre lærere opmærksom på behovet for ændringer i skolen, var at lade lærere og ledere selv finde frem til, hvilke barrierer der var for børnenes læring. Lærerne kendte selv barriererne, men de havde aldrig gjort sig klart, hvori de bestod, og derfor heller aldrig tænkt på, hvordan man kunne fjerne barriererne.

LÆRINGSMILJØET

Efter et oplæg fra konsulenterne arbejdede lærerne og lederne aktivt med læringsmiljøet. De udarbejdede først en langsigtet plan for, hvordan skole og klasseværelser kunne se ud og planlagde så ændringerne på skolen og i klasseværelser i det omfang, det var muligt økonomisk og praktisk.

Eksempel. Lærerne tegnede på store plancher skolens lokaler og skolegård ud fra deres egen forestilling om, hvordan en ideel skole skulle være. Det viste sig, at lærerne havde mange gode idéer og mange realistiske forslag til, hvordan de skulle gennemføres.

EVALUERING AF ELEVERNE

I Nepal har man tradition for at teste eleverne jævnlige. Testresultaterne blev brugt til at vise skolen, eleverne og deres forældre, hvad eleverne havde lært, altså en bagudrettet vurdering.

I projektet blev der lagt vægt på, at der skulle foretages en evaluering af elevernes forudsætninger for læring. Denne evaluering skulle give læreren den viden om eleverne, der gjorde det muligt at tilrettelægge en undervisning, der nåede alle elever. Evalueringen skulle bruges fremadrettet.

Dette var en helt ny tankegang. Undervisningen foregik traditionelt efter lærebøger og efter en lærervejledning, som nøje blev fulgt. Det betød, at der i alle klasser på samme klassetrin blev undervist i det samme stof og på samme måde, uanset om det var for nemt eller for svært for eleverne. Lærerne blev efter instruktion fra konsulenterne sat til at afprøve forskellige evalueringsredskaber i klasserne under supervision. Dette gav lærerne en

oplevelse af spredningen i elevernes forudsætninger og en erkendelse af, at alle elever ikke burde have den samme undervisning.

På baggrund af et dansk materiale »Kontrolleret tegneiagttagelse«, udviklet af speciallærer Tove Krog (1977), blev der i samarbejde med lærerne udarbejdet et evalueringsmateriale på nepalesisk.

Eksempel. Det danske materiale var naturligvis baseret på dansk kultur og baseret på den indlæring, danske småbørn får i børnehaver. Materialet anvender således i opgaveformuleringen cirkler, trekanter og firkanter. Disse er ukendte begreber for nepalesiske skolestartere. Efter at have diskuteret målet og indholdet i observationsmaterialet, kom 4 nepalesiske skoleinspektører næste dag tilbage og forelagde uopfordret en ændring, hvor de ukendte begreber var erstattet med kendte ting fra Nepal, men hvor hovedsigtet med observationsmaterialet var bevaret.

Det var en utrolig oplevelse.

At vende fokus fra test til evaluering var en vigtig faktor i processen mod at gøre undervisningen elevcentreret.

UNDERVISNINGSPLANLÆGNING OG EVALUERING AF UNDERVISNINGEN

På samme måde var det nyt for lærerne at planlægge og evaluere undervisningen. Undervisningen var allerede fastlagt i lærervejledningen. Lærerne kunne uden problemer fravige lærervejledningen, men det var ikke sædvanen. Læreren planlagde ikke selv.

Det var en helt ny tankegang, at læreren med udgangspunkt i elevernes forudsætninger skulle planlægge, hvad der skulle ske i timerne. Det var også en helt ny tanke, at man skulle evaluere om det, der var sket i timerne, havde givet det forventede udbytte. Lærervejledningen havde fritaget læreren for ansvaret for undervisningen, og det blev opfattet som elevernes egen fejl, hvis de ikke fik noget udbytte af undervisningen. Lærerne oplevede ikke, at evaluering var nødvendig, næste dags lektion var allerede beskrevet i lærervejledningen.

I et samarbejde mellem konsulenter, skoleinspektører og ledere af resourcecentre blev der udarbejdet et materiale til undervisningsplanlægning og evaluering. Det byggede på de eksisterende lærervejledninger, men løsnede og udvidede rammerne, således at der nu skulle foretages undervisningsplanlægning i forhold til enkelte elever, til grupper og til hele klassen. På samme måde blev der indført mål i forhold til lærervejledningen også for både klassen, grupper og enkelte elever.

I materialet blev der også indført en evaluering, der skulle bruges fremadrettet i forhold til den fortsatte undervisningsplanlægning.

Det var en utrolig styrke, at det var nepaleserne selv, der udarbejdede materialet, og at det byggede på allerede kendt materiale. Det gav »ejerskab«

til idéen, og det lattede den vanskelig proces med at indføre undervisningsplanlægning.

GRUPPEARBEJDE

Gruppearbejde er en meget vigtig metode til at gøre alle børn aktive i en undervisningssituation.

Der blev arbejdet praktisk med denne metodik i klasseværelset under supervision af konsulenterne for at nå frem til en måde at organisere og strukturere arbejdet på, således at alle kunne få udbytte af det. Lærerne oplevede, at det ikke er nok at sætte børn i grupper. Der skal indarbejdes en selvdisciplin, en social holdning og en arbejdsrutine hos eleverne, for at metoden giver gode resultater. Når arbejdsmetoden var blevet indarbejdet, kunne grupperne arbejde selvstændigt og læreren frigøres til at tage sig af de elever eller grupper, der havde særlige behov.

SOCIAL LÆRING

I Nepal har der været og er der stadig konflikter mellem forskellige befolkningsgrupper. Det betyder, at der i alle klasser er børn, der ud fra deres familiemæssige baggrund er i modsætning til hinanden.

Der var derfor behov for aktivt at gå ind i en social læring. Dette er et ukendt og usædvanligt emne for lærerne. Efter indføring i emnet blev forskellige spil og små skuespil afprøvet i lærergruppen, ligesom det blev demonstreret, hvordan man med udgangspunkt i spillene eller stykket kunne tage emner op, der ellers kunne være for personlige at diskutere.

Det var nyt for lærerne at bruge spil og drama i en indlæringsituation. Lærerne tilpassede spillene og de små skuespil og anvendte dem i klasserne under supervision af konsulenterne.

DE ENKELTE FAG

Konsulenterne underviste igennem hele projektet i nye undervisningsmetoder i de traditionelle skolefag: f.eks. læsning, matematik og sprogudvikling. Konsulenterne præsenterede lærerne for de seneste teorier inden for fagene og diskuterede anvendelsen i praksis.

SPECIALUNDERVISNING

Målet i den inkluderende skole er, at undervisningen imødekommer alle børns behov. Det betyder, at der i mange klasser er elever, der har særlige vanskeligheder. Det kan være indlæringsvanskeligheder, blinde eller svagtsende børn, døve eller tunghøre børn, børn med læsevanskeligheder, børn med motoriske vanskeligheder eller andet.

Eksempel. I opstarten af projektet foretog konsulenterne et interview med udvalgte forældre. Ved en af samtalerne dukkede en mor op, tilhyllet og ydmyg i sin fremtræden. Men da hun først fik sat sig ned, rettede

hun sig op og så på konsulenterne og sagde med fast stemme, at hendes børn skulle ikke have samme skæbne som hende. Hun så en mulighed i en anden undervisningsform.

Det forpligter!

For nogle børn vil vanskelighederne være så udtalte, at den mest hensigtsmæssige løsning er en placering i et særligt undervisningsmiljø, i en specialklasse eller en specialskole.

Dette vil ikke altid være muligt enten af økonomiske eller praktiske grunde. I de fleste tilfælde vil en placering i lokalskolen derfor være den bedste løsning, også fordi barnet derved bliver i sit eget miljø.

Dette kræver, at lærerne har en grundlæggende viden om de forskellige vanskeligheder, eleverne kan have, og hvordan man mest hensigtsmæssigt kan undervise disse børn.

I løbet af projektet blev lærere og ledere derfor præsenteret for forskellige handicapformer, og det blev demonstreret, både hvordan man kan afhjælpe situationen i klasseværelset, og hvordan man kan tilrettelægge undervisningen. Der blev i samarbejde med lederne udarbejdet et screeningsmateriale, som lærerne kunne bruge i klassen for at finde eleverne med særlige behov.

UNDERVISNINGSMATERIALER

Der er absolut behov for undervisningsmaterialer i Nepal både til klassebrug, gruppeundervisning og individuel undervisning. I løbet af projektet var det magtpåliggende at understrege, at en ændring af undervisningsform og indhold ikke er et spørgsmål om mere materiale eller et specielt materiale.

Konsulenterne måtte gang på gang understrege, at de medbragte viden og metoder, ikke materialer.

Der var en forventning om, at konsulenterne kunne forsyne skolerne med bøger og materialer, men dette ville have umuliggjort en udbredelse af nye metoder, da disse så ville betragtes som nødvendige for at ændre skolen.

Konsulenterne udarbejdede sammen med lærerne selvfremstillet materiale, og det viste sig, at fantasien og lysten var stor til at fremstille billige materialer, der egnede sig til deres egen klasse, når de først havde fået begyndt.

SAMARBEJDE MED FORÆLDRENE

Forældresamarbejde var et nødvendigt tema i projektet. Der er ikke tradition for at inddrage forældrene. Allerede i opstarten af projektet indkaldte skoleinspektørerne forældrene til orientering, og en gang årligt blev forældrene inviteret til at komme og høre nyt. Det er nødvendigt, at forældrene forstår og støtter, når der sker ændring i skolens arbejdsmåde. Forældrene skal forstå, at den nye arbejdsmåde vil bidrage til, at alle får udbytte af at

komme i skole. Dette kan være medvirkende til, at forældrene lader deres børn fortsætte og afslutte deres skolegang.

INVOLVERING AF DET OMGIVENDE SAMFUND.

Hvis man ønsker at ændre ikke kun 4 skolars arbejdsmåde, men på sigt arbejder mod at gøre alle skoler inklusive, er det nødvendigt, at lokalsamfundet forstår og støtter processen. Derfor er det nødvendigt i en sådan proces at gøre den synlig for alle. Det søgte skolerne og konsulenterne at gøre ved i fællesskab at invitere til orientering om, hvad der foregik, og lytte til de betæneligheder og de tanker, andre havde. Alt for ofte fører uvidenhed om, hvad der foregår, til en negativ og destruktiv holdning.

Projektets afslutning.

I slutningen af den periode, projektet oprindeligt var planlagt til, blev urolighederne i Nepal så store, at det ikke var muligt for konsulenterne at komme til Banke.

Processen var heldigvis godt i gang.

Skoleinspektører og lærere kunne selv fortsætte udviklingen. Skoleinspektører og lærere var blevet engageret. Lærerne var stolte af, at de beherskede nogle nye arbejdsmetoder, så sammen med skoleinspektørerne og lederne af resourcecentre gennemførte de workshops for lærere fra andre skoler og distrikter.

Lærerne blev ofte spurgt, hvorfor de arbejdede på en ny måde, som tilmed krævede mere arbejde. Men lærerne følte og viste en professionel stolthed over at arbejde på en ny måde, hvor målet var at møde den enkelte elev ud fra hans eller hendes forudsætninger. Så den nye arbejdsmetode virkede overbevisende.

Det har vist sig, at lærere og ledere er blevet så fortrolige og sikre i de nye arbejdsmetoder, at de selv har kunnet videreudvikle skolerne og tilmed været i stand til at videregive den nye viden og nye arbejdsmetoder til andre skoler med det resultat, at processen mod at udvikle skolerne i distriktet til inkluderende skoler er fortsat.

I dag er situationen den, at begrebet »inklusive education (IE)« er indskrevet i udviklingsprogrammet i undervisningssektoren, og der arbejdes på at få IE indarbejdet i læreruddannelsen.

5. Følgeforskning og skoleudvikling

I styredokumenterne for det dansk-nepalesiske samarbejde om skoleudvikling bliver det udtrykkeligt nævnt, at der skal udvikles og afprøves formative forskningsstrategier til at guide skolesystemet. På alle niveauer fra regeringsniveau til den enkelte klasse og lærer skal der udvikles formative evalueringsstrategier til at understøtte udvikling og resultater af udviklings-

bestræbelserne. Det blev et vigtigt led i at dokumentere projektet og sikre kvaliteten af de nye tiltag i alle dele af projektet.

Dokumentation og evidens

Kravene til dokumentation og evaluering har som udgangspunkt, at de skal evidensbaseres. Det betød, at det formative evalueringsprojekt skulle baseres på eksisterende, god forskning. Det blev derfor en vigtig del af samarbejdet om Inclusive Education at udvikle et design for følgeforskning, der tog udgangspunkt i eksisterende forskning, men som blev tilpasset forholdene i Nepal og gennemprøvet grundigt. Et grundigt gennemprøvet design ville kunne bruges som grundlag for fremtidige følgeforskningsprojekter i takt med, at den inkluderende skoleudvikling skulle spredes videre ud i skolesystemet. Modellen skulle arbejdsmæssigt og økonomisk være overkommelig, og den skulle på samme tid være et redskab for skolers udvikling og et redskab til dokumentation og evaluering.

Kvaliteten i forskningsprojektet er funderet på to hovedkilder.

Den ene er allerede nævnt i indledningen: Booth et al. (2002), »Index for inclusion«, CSIE, Bristol. Materialet beskriver en strategi for skoleudvikling og redskaber hertil. Udviklingen dokumenteres og evalueres gennem brug af indikatorer – heraf titlen »Index for Inclusion«. Udviklingsstrategien og redskaberne er baseret på omfattende forskning og afprøvet empirisk i en lang række lande. Hovedresultatet af afprøvningen kan sammenfattes til, at inkluderende skoleudvikling må baseres på en inkluderende skolekultur, inkluderende strategier og inkluderende praksis. De tre dimensioner går hånd i hånd og må iværksættes næsten samtidig. Der pågår fortsat følgeforskning omkring inkluderende skoleudvikling funderet på den ovenfor nævnte empirisk funderede model, og der er belæg for at hævde, at den er evidensbaseret. En engelsk undersøgelse dokumenterer, at det er muligt for en skole at forbedre skolens faglige resultater og udvikle sig pædagogisk i et inkluderende perspektiv (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Der er således overensstemmelse mellem UNESCOs Quality Imperative og inkluderende pædagogik (se afsnittet: »Kvantitet og kvalitet«); men den fortsatte følgeforskning påpeger, hvordan det bliver muligt at opnå begge mål på samme tid.

Den anden hovedkilde er G. McGregor & T.R. Vogelsberg: *Inclusive schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations* (1998). De to forskere fik til opgave at etablere en vidensbase om inkluderende skoleudvikling på basis af amerikansk forskning og udviklingsarbejde. Senest er deres arbejde taget med i en meta-meta-analyse af evidensbaserede strategier for undervisning (Mitchell, 2008). Meta-meta-analysen vurderer 24 strategier for specialpædagogik og inkluderende pædagogik. For hver strategi er der udvalgt 6-10 undersøgelser baseret på en række kriterier, der kendetegner et omhyggeligt designet og gennemført forskningsprojekt (ibid. side 3).

Der er for hver strategi udvalgt undersøgelser, der kan dokumentere positiv støtte til strategien, samt undersøgelser, der viser blandede eller negative resultater. McGregor og Vogelsberg finder alle tre former i deres meta-analyse. Mitchell konkluderer, at de fleste undersøgelser af inkluderende pædagogik viser blandede resultater. Kriteriet for konklusionen er dokumenterede udviklingsresultater for børn med særlige behov i henholdsvis inkluderende skoler/klasser og specialpædagogiske foranstaltninger som specialklasser eller specialskoler. Han konkluderer videre, at hvis den inkluderende pædagogik gennemføres på en kompetent måde, så profiterer alle børn af den fagligt og socialt. Dette understøttes af en dansk meta-analyse fra 2006 (Moos et al., 2006).

I forlængelse af de ovenfor nævnte konklusioner har det derfor været velbegrundet at basere indikatorerne i følgeforskningen på de to sæt materialer, der netop udpeger de positive tegn på inkluderende pædagogik.

Basis for indikatorerne

McGregor & Vogelsberg når frem til nogle resultater, der kan danne basis for indikatorer til evaluering af inkluderende skoleudvikling. De er i kort-hed:

Det er nødvendigt at arbejde med holdninger hos alle implicerede, at hele skolen skal engagere sig konkret i udviklingen, og forældrene involveres. Den inkluderende skoles værdigrundlag omfatter en holistisk, børnecentret tankegang. Skolens ledelse bliver derfor helt afgørende for, at udviklingsprojektet lykkes. Når undervisningen skal baseres på mangfoldigheden blandt eleverne, bliver det afgørende at arbejde med støttende læringsmiljøer og forankre dem i støttende organisatoriske strukturer. I undersøgelsen af læringsmiljøer finder de en række positive kendetegn for inkluderende læringsmiljøer og negative kendetegn, der er barrierer for inkludering. Medens forældrene generelt var positive over for udviklingen, var der stor forskel på lærernes holdning. Lærerne var positive, når de oplevede, at de fik den nødvendige støtte til arbejdet. Jo større diskrepans mellem oplevet behov og realiseret støtte, jo mere problematisk oplevede lærerne inkludering (Baltzer, 2005). Undersøgelserne peger på de samme nødvendige forudsætninger som Index for inclusion (på dansk Inkluderingshåndbogen) (Ainscow & Booth, 2002; Ainscow, Booth, Baltzer & Tetler, 2004). I Indexet er de udformet som tre dimensioner, der hver især er udfoldet i et sæt indikatorer. Disse er igen operationaliseret i spørgsmål eller udsagn.

Index for Inclusion og McGregor & Vogelsbergs undersøgelser omfatter ikke projekter eller skolepolitik fra meget fattige lande, men de ovenfor nævnte forudsætninger er af så basal karakter, at uden dem går det ikke. Til gengæld må den overordnede vision og implementeringsstrategierne tilpasses lokale kulturelle, politiske og økonomiske forhold.

Med dette in mente blev der udviklet et sæt indikatorer til brug for formativ evaluering af skoleudviklingsprojektet i Nepal. Indikatorerne er grupperet i temaer, og det er i vidt omfang de samme temaer, som allerede er beskrevet i skoleudviklingsprojektet. Til evalueringen er indholdet af den enkelte indikator er udfoldet i form af »positive tegn (good signs)« og »hindringer for inkludering (barriers to inclusion)«.

Temaerne giver et indtryk af, hvor gennemgribende visionen om Inclusive Education er:

- Skolen for alle (The school for All). Er en del af hovedtemaet uddannelse for alle (EFA), som er nævnt i indledningen.
- Undervisning og læreprocesser (The teaching – learning process)
- Læringsmiljøet (Learning Environment)
- Involvering af lokalsamfundet (Community Involvement Perspective)
- Skoleledelse og læreren som leder af klassen (School and classroom management)
- Undervisningsplaner (Curriculum)
- Særligt prioriterede områder (Special priority areas)
- Skolepolitik og administration (Policy and Administration)
- Læreruddannelse (Teacher Education)
- Information og forskning (Information and research)
- Ekstern støtte (External support).

I projektet var der følgende særligt prioriterede områder: Omsorg for børns udvikling fra fødsel og frem til skolealderen, Pigers uddannelse, Overgang fra skole til voksenuddannelse eller arbejde, Non-formal education (uddannelse, der tilpasses arbejds- og familieliv for mennesker, der ikke har gået i skole i barneårene), Børn med handicap, Børn med behov for specialundervisning eller Børn i meget vanskelige livsomstændigheder, Sundhed og helbred, ernæring og social status. Disse temaer fik særlig prioritet, fordi Nepal er et meget fattigt land og har en lang tradition for, at piger ikke behøver skoleuddannelse. Denne tradition er sammenvævet med et kastesystem, der favoriserer nogle befolkningsgrupper frem for andre (Awasti, 2004).

Salamanca Erklæringens principper ligger til grund for ovennævnte temaer. Temaerne er opdelt i indikatorer, og de er alle operationaliseret i positive og negative tegn, der gør det muligt at observere og vurdere processer. Da undervisning og læring er skolens nøgleopgaver, vises dette tema udfoldet i indikatorer i tabellen nedenfor.

Tema: Undervisnings- og læreprocesser

Indikatorer	Positive tegn	Hindringer for inkludering
Lektionerne er tilrettelagt med henblik på elevernes forskellighed	<ul style="list-style-type: none"> – Undervisningen er planlagt, så den passer til forskellige læringsstile (visuel, auditiv eller taktil) – Der undervises og gives selvstændige opgaver på forskellige niveauer – Gruppearbejde – Supplerende materiale til børn med behov for ekstra støtte – Opgaver til børn, der bliver hurtigt færdige med de fælles opgaver – Makkerarbejde; børnene hjælper hinanden – Læreren går rundt i klassen og arbejder med enkelte børn eller små børnegrupper (facilitator) – Læreren er sensitiv over for elevernes personlige værdier, synspunkter og bekymringer – Skolens leder viser ansvar over for skolen, lærere, elever og forældre – Skolens ledere støtter sine lærere – Skolens leder opfordrer lærerne til at søge råd og vejledning – Skolens leder støtter dannelse af lærerteam, og at lærerne hjælper hinanden – Skolens leder støtter udvikling af lærernes kompetencer – Skolens leder bruger innovative strategier for at sikre udvikling af materialer og anden form for støtte til skolens udvikling – Skolens leder hilser det velkomment, at forældre og andre parter i lokalsamfundet involverer sig i skolens udvikling – Skolens leder opfordrer skolen og eleverne til at deltage i aktiviteter, hvor undervisningen flyttes ud af skolen 	<ul style="list-style-type: none"> – Læreren er ikke opmærksom børnenes forskellighed – Læreren ved ikke, hvordan man kan finde ud af, hvori forskelligheden består – Læreren har ikke viden om forskellige læringsstile – Læreren ved ikke, hvordan man kan bruge gruppearbejde – Envejskommunikation i undervisningen – Læreren bruger undervisningsplanerne uden at tage hensyn til elevernes behov og udbytte af undervisningen – Skolens leder støtter ikke sine lærere – Skolens leder er ikke opmærksom på, at skolens kan have problemer med lærere eller elever – Skolens leder påtager sig ikke opgaven som leder – Skolens leder indgår ikke i samarbejde med forældre eller grupper fra lokalsamfundet

(fortsættes)

Indikatorer	Positive tegn	Hindringer for inkludering
Skolebestyrelsen (I Nepal: School Management Committee – SMC)	<ul style="list-style-type: none"> – Skolebestyrelsen støtter skolen – Skolebestyrelsen tager initiativer til at forbedre skolen – Skolebestyrelsen støtter lærerne – Skolebestyrelsen er opmærksom på, at grupper af elever kan have behov for særlig opmærksomhed – Skolebestyrelsen tager ansvar for alle børn i sit lokalområde – Skolebestyrelsen støtter samarbejde mellem skole og lokalsamfund 	<ul style="list-style-type: none"> – Skolebestyrelsen støtter ikke op om skolen – Skolebestyrelsen lægger ikke vægt på at samarbejde med lærere, forældre eller elever – Skolebestyrelsen interesserer sig ikke for de børn i lokalområdet, der ikke kommer i skole

Indikatorerne med »positive tegn« og »hindringer for inkludering« er det væsentlige grundlag for undersøgelsesdesign og forskningsredskaber i form af spørgeskemaer, interviewguides og observationskemaer.

For at kunne dokumentere virkninger og udvikle et design for formativ forskningsstrategi, blev der gennemført tre dataindsamlinger. Den første var meget omfattende og fungerede som baseline, medens den midterste først og fremmest fokuserede på ændringer i forhold til baseline. Den sidste dataindsamling var planlagt lige så omfattende som den første. Forskellen i data fra baseline-undersøgelsen og den afsluttende dataindsamling kunne være et resultat af tiltag i den mellemliggende periode.

Dataindsamlingen til baseline-undersøgelsen omfatter redegørelser for geografiske og demografiske forhold, ligesom de overordnede rammer for at drive skole gennemgås. Dette har betydning for, i hvilket omfang det er muligt at arbejde på en inkluderende skoleudvikling. Lovgivning og administration sætter rammer for og spiller sammen med principper og strategier for inkluderende skoleudvikling.

Målet var at udvikle et formativt forskningsdesign, der skulle være langtidsholdbart. Det skulle kunne bruges af en bred gruppe af institutioner efter afprøvning i de fire pilotdistrikter. Ideelt set skulle det efterfølgende kunne bruges af konsulenter eller andre resursepersoner ved skolevæsenet, så man lokalt kunne følge, dokumentere og evidensbasere skolens udvikling.

På grund af den politiske situation i landet blev det ikke muligt at gennemføre dataindsamlingerne i det planlagte omfang. Den afsluttende rapport med de samlede resultaterne fra alle fire deltagende distrikter hviler på de data, det blev muligt at få ind. Indikatorerne, grundstruktur og indhold i rapporterne er drøftet med informanterne undervejs i projektet og justeret på grundlag deraf. Den grundlæggende model giver god mening for deltagerne i skoleudviklingsarbejdet. Men det står naturligvis til diskussion, om de indsamlede data er tilstrækkelige til at danne basis for sikre konklusioner om, hvad der har givet anledning til de observerede forandringer. Det er vigtigt at huske, at undersøgelserne er gennemført i primary schools:

I nedenstående uddrag af resultaterne fremhæves nogle vigtige forandringer:

1. Flere børn er kommet i skole
2. Flere børn fra meget fattige familier er kommet i skole
3. Det er helt tydeligt, at flere børn fortsætter deres skolegang, der er færre omgængere og færre børn, der dropper ud af skolen
4. Det er hovedtrenden, at resultaterne ved den afsluttende eksamen (efter 5. klasse) er blevet bedre
5. Et øget antal handicappede børn bliver undervist i de almindelige klasser i pilotskolerne
6. Lærerne er højt motiverede for inkluderende undervisning (IE), hvor de har fået uddannelse i nye undervisningsmetoder og undervisningsmaterialer
7. Lærerne er blevet langt mere opmærksomme på, hvordan de styrer, organiserer og handler i klasseværelset
8. Lærerne producerer selv flere undervisningsmaterialer og bruger dem i undervisningen
9. Lærerne arbejder på at skabe et venligt og imødekommende fællesskab med alle de parter, der tager aktivt del i at gennemføre og styrke den inkluderende skoleudviklingsproces

Den nepalesiske forsker, der har stået for undersøgelseerne tilføjer, at lærerne har arbejdet hårdt sammen med lokale ildsjæle for at forandre skolekulturen. Han fremhæver endvidere, at mange af forandringerne er sket i de dybe lag af deltagernes sindelag og hjerter. Det er svært at ændre menneskers holdninger og værdier over den korte tid, projektet har varetaget, og det er lige så svært at iagttage dem for evaluatorene, der kommer udefra. (Devkota, 2004, side 72)

Det er tankevækkende, at pilotskolerne både ifølge følgeforskningen og erfaringerne fra udviklingsarbejdet engagerer sig i udvikling af inkluderende pædagogik. Paudel (2008) har som den første i Nepal gennemført en analyse af, hvilke erfaringer konventionen om barnets rettigheder med dens beskrivelse af rettigheder og pligter har givet anledning til hos nepalesiske skoleelever, lærere og forældre. Det er et kvalitativt studie med få informanter inden for hver kategori, tre af hver. Endvidere har han analyseret det nepalesiske curriculum med tilhørende tekstbøger for faget Social Studies for 8. og 9. klassetrin. Tekstbøgerne med tilhørende vejledninger er udarbejdet af undervisningsministeriet. Analysen tager udgangspunkt i internationale deklamationer og konventioner, som den nepalesiske regering har underskrevet, og som handler om menneskerettigheder som frihed og lighed. Der etableres en analyseramme, og den bruges som et indholdsfilter for curriculum, tekstbøger og lærervejledninger i det fag, hvor det var indlysende at finde nedslag fra de internationale dokumenter. Den samlede analyse fører ham frem til, at de pågældende tekster faktisk indeholder stof

relateret til de rettigheder og forpligtelser, dokumenterne beskriver. Imidlertid bliver der lagt vægt på, at lighed skal forstås som opretholdelse af social harmoni og den sociale orden samt opdragelse af gode og moralske borgere. Opretholdelse af social orden og social harmoni er i nepalesisk sammenhæng opretholdelse af eksisterende magtrelationer mellem kaster og etniske grupper, mellem rige og meget fattige. Lighed bliver fortolket som opretholdelse af en fundamental ulighed. Medens den globale litteratur understreger børns rettigheder, lægger den nepalesiske fortolkning vægt på, at børn har pligter og forpligtelser. I Paudels studie (2008) er de interviewede forældre og lærere overvejende enige i den nepalesiske fortolkning af begrebet lighed.

Inkluderende undervisning og skoleudvikling (Inclusive Education) hviler på de tidligere nævnte internationale dokumenter, og det er tankevækkende, at man i pilotskolerne tager så godt imod en pædagogisk vision og pædagogiske strategier, der er kontroversielle i nepalesisk sammenhæng. Der er mange positive tegn i ovenstående uddrag. De positive fund med henblik på fremstilling af undervisningsmaterialer og classroom management er måske ikke så overraskende; måske heller ikke, at lærerne arbejder på at skabe et positivt fællesskab med alle, der bidrager til udviklingen. Det strider næppe mod de fund, Paudel har gjort. Mere tankevækkende er, den nepalesiske forskers afsluttende bemærkning, der påpeger forandringer i sindelag hos deltagerne. Ideerne bag forandringerne er i modstrid med grundlæggende nepalesiske værdier, og andre studier fremhæver, at lærerne er med til at opretholde nepalesiske traditioner på trods af støtte til forandring (Awasti 2004). Eikeland (2007) forklarer dette med, at de grundlæggende værdier er så stærkt indlejrede i de nepalesiske læreres livshistorier, at lærerne ikke anfægter dem. Konklusionen er, at hvis skoleudvikling skal lykkes, er det afgørende, at man medtænker lærernes livshistorier. Eikeland understreger, at afhængighed er et afgørende kendetegn ved lærernes selvforståelse, og det må tænkes ind, når udefra kommende parter vil arbejde med skoleudvikling. Måske kan pilotprojektets koncept for skoleudvikling etablere en ny forståelse og en ny ramme for afhængighed – en professionel ramme, der giver en ny forståelse af, hvad afhængighed også kunne være. Det kunne være et forpligtende samarbejde i lærerkollegiet, i distriktet eller mellem klynger af skoler liggende i gåafstand fra hinanden. Skoleledere og lærere fra pilotstudiet fremhæver mødet mellem lærere og deling af viden som noget af det allervigtigste for deres udvikling.

Et andet vigtigt forhold er at sikre forældrenes opbakning til børns skolegang. Det er ikke kun et spørgsmål om, at forældrene skal erfare, at deres børn virkelig lærer noget og føler sig velkomne i skolen. Et andet vigtigt forhold er at samarbejde med forældrene om, hvordan de kan støtte deres børn. Dette kræver en aktiv indsats fra skolens side, og et brud med en traditionel nedvurdering af forældrenes indstilling til skolen (Vaydia, 2003).

Eikeland og Paudels studier maner til forsigtighed omkring konklusionerne på pilotprojektets resultater. Imidlertid giver mening at fastslå, at det har været muligt at implementere den basale undersøgelsesstrategi til nepalesiske forhold. Det gælder også på vanskelige områder som at få flere af de fattigste familiers børn i skole, at nedsætte drop-out og omgængeri og at få de handicappede børn og børn med behov for specialpædagogisk indsats i skole. Selv om effekterne skal tages med mange forbehold, er der skabt et design, der er til at arbejde med lokalt.

Anvendelsesperspektiver på følgeforskningen

I et dagligt skoleudviklings- og forskningsarbejde er der ikke samme mængde ressourcer til rådighed som i pilotprojektet. Men ligesom udviklingskonceptet kan bruges og tilpasses andre projekter af deltagerne, kan forskningsprojektets overordnede design bruges som en basis for følgeforskning til fremtidige skoleudviklingsprojekter, der vil arbejde inden for den inkluderende vision og strategi. Så længe man holder sig grundlaget for skoleudvikling for øje, at den skal ske i tre dimensioner på næsten samme tid, så kan en skole eller et skolevæsen vælge de emner eller udfordringer, den ønsker at arbejde med. I følgeforskningkonceptet vælges de relevante temaer med indikatorer inden for de væsentligste dimensioner i forskningskonceptet. På den måde designes et mere begrænset og overskueligt projekt. Når man skal måle effekter, er det nødvendigt at arbejde med et design, der etablerer en baseline og en afsluttende dataindsamling for at udrage eventuelle effekter.

Det fleksible forskningsdesign er et redskab til at følge og dokumentere opfyldelsen af målene i Education for All programmet og UNESCOs Flagship samtidig med, at fokus på kravet om kvalitet fastholdes.

Der er grund til at se kritisk på spørgsmålet om følgeforskningsprojekt dybest set kan »måle« effekter af det pædagogiske udviklingsarbejde. Det rejser spørgsmålet om, hvad effekt i bredeste forstand kan betyde i et inkluderende skoleudviklingsperspektiv. I en diskussion af dette spørgsmål peger en gruppe engelske forskere på, at effekt kan forstås som øgede tiltag i retning af at udvikle metoder og strategier, der giver alle skolens børn bedre muligheder for at lære og udvikle sig i deres lokale skole (Black-Hawkins et al. 2007). I denne brede betydning er der ingen tvivl om, at forskningsprojektet dokumenterer positive effekter. Grunden til den positive effekt gemmer sig måske i, at udviklingsprojektet har formået at tilpasse sig nepalesiske forhold uden at tabe sit overordnede sigte. Det har åbnet et rum for at mindske afhængighed og skabe rum for noget nyt, der kan fungere som bærebølge for forandring.

REFERENCER

- AINSCOW, M.; BOOTH, A.; DYSON, A. (2006): *Improving schools – developing inclusion*. London, Routledge
- BOOTH, T. & DYSSEGAARD, B. (2008): *Quality is not enough. The Contribution of Inclusive Values to the Development of Education for All*. A discussion paper. Ministry of Foreign Affairs of Denmark. Danida
- AWASTI, L.D. (2004): *Exploring Monolingual School Practices In Multilingual Nepal*. Ph.d. afhandling. The Danish University of Education
- BLACK-HAWKINS, K., FLORIAN, L. & ROSE, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge
- BOOTH, A. & AINSCOW, M. (2002): *Index for Inclusion*. CSIE, Bristol University
- Bringing up Children in a changing world – Who's Right? Whose Rights? – Conversation with Families in Nepal. Save the Children, UNICEF, 2000
- DEVKOTA, P.L. (2003): *School Case Study Reports from Banke, Udaipur, Kavre and Sindhupalchowk Districts*. Formative Research Project, Keshar Mahal, Kathmandu, Nepal
- DEVKOTA, P.L. (2004): *Inclusive Education Process in Nepal: Experiences gained and lessons learned from Formative Research Project piloted schools*. Formative Research Project, Keshar Mahal, Kathmandu, Nepal
- EIKELAND, H.M.V. (2007): *The Lifeworld of Nepalese Teachers*. Masteroppgave i pedagogikk. Agder University College (Norge), Fakultet for Pedagogikk
- KROG, T (1977): Kontrolleret tegneiagttagelse – et arbejdsredskab i begynderundervisningen. *Skolepsykologi*, 14(3)
- MCGREGOR, G. & VOGELSBURG, T.R. (1998): *Inclusive schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations*. Baltimore: Paul H. Brookes
- MITTCHELL, D. (2008): *What really works in Special and Inclusive Education*. London, Routledge
- MOOS, L., LAURSEN, P.F., MOTTLESSON, M. & JØRGENSEN, C. (2006): *Inklusion i praksis*. Frederikshavn: DAFOLO
- PAUDEL, A. (2008): *Child right-duty dichotomy: Dilemmas and tensions in schooling in Nepal*. Ph.D. Dissertation in prep. for Katmandu University
- Final Report on Technical Assistance to Special Needs Education /Inclusive Education Component, BPEP II, Nepal, 2001-2004. County of Copenhagen, Danish University of Education
- VAIDYA, S.N. (2003): *An investigation into structural relationships between family dynamics and students' school achievements – A study with secondary level adolescents in public schools in Kathmandu valley*. PhD thesis; TheDanish University of Education
- VALENTIN, K: The Paradox of Schooling – The Possibilities of Formal Eduaction for Squatter Families in Kathmandu, Nepal. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet
- WINTHER-SCHMIDT, E. (2005): *From Project to Programme*. PhD thesis, The Danish University of Education