

Social, faglig og oplevet inklusion for forskellige elevgrupper i skolen.

Thomas Nordahl, Professor og Anne-Karin Sunnevåg¹, Førstelektor ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) Høgskolen i Hedmark, Norge.

For eleverne i skolen er inklusion i eller eksklusion fra et fællesskab ikke et spørgsmål, som kan besvares med et enkelt ja eller nej. Der er behov for en række forskellige tilgange og nuancer for at kunne analysere og forstå inklusion for eleverne. Denne artikel har til hensigt at sætte fokus på inklusion i skolen med udgangspunkt i resultater fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse gennemført i efteråret 2012 på 53 skoler, som arbejder med LP-modellen (Læringsmiljø og pædagogisk analyse). Artiklen tager udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelser ud fra både et elev- og et lærerperspektiv, og det analyseres i hvilken grad forskellige elevgrupper er inkluderet i forskellige fællesskaber i skolen.

Inklusionsbegrebet

Inklusion er et begreb, som er vanskeligt at give en entydig forståelse af, og yderligere findes der en række forskellige tilgange til begrebet (Markussen m.fl. 2009). Traditionelt har inklusionsbegrebet været defineret ved at skelne mellem at være *medregnet* og *deltager* i et fællesskab. Herudover kan man tilknytte to typer af inklusion forstået som en kvantitativ passiv tilstedeværelse (at tælle med i et fællesskab - tilstedeværelse) og en inkluderende aktiv deltagelse (at tage del i et fællesskab), hvor der også er fokus på den enkeltes læringsudbytte. Dette skel mellem en passiv inklusion og en mere aktiv og deltagende inklusion kan også relateres til begrebet integrering, som i sin tid havde et stærkt fokus på en fysisk og organisatorisk integrering (Emanuelsson 1995).

En sådan forståelse af inklusion møder kritik i Lars Qvortrup's (2012) artikel "Inklusion – en difinition". Artiklen handler om inklusion i dagtilbud og skole. Kritikken går på begreberne *tilstedeværelse og deltagelse i fællesskabet*. Her er der fokus på kvantitet – på hvor mange børn, som er til stede og deltager i et fællesskab som et succeskriterium på inklusion. Der ligger en økonomisk besparelse i at inkludere flest muligt. Begrebsforståelsen siger ingenting om, hvordan det inkluderede barn klare sig, og om det faktisk deltager aktivt i fælles aktiviteter, eller hvordan barnet oplever sin egen situation i fællesskabet. Herudover

¹ Artiklen er oversat fra norsk og redigeret af Louise Thierry Pedersen, UCN Act2learn Pædagogik.

går kritikken også på fællesskabsbegrebet. Selv om barnet er inkluderet i ét fællesskab, er det ikke sikkert, at det er inkluderet i andre typer af fællesskaber. Qvortrup mener ikke, at det er tilstrækkeligt at skelne mellem fysisk og social inklusion, hvis inklusionen skal være succesfuld, og han foreslår en tredje faktor, den oplevede inklusion (når barnet selv oplever at være inkluderet i et fællesskab). Her skelner han mellem fysisk inklusion (optaget inklusion -passiv), social inklusion (deltagelse i fællesskabet - aktiv) og psykisk inklusion (oplevet inklusion). Argumentet for denne tredeling er, at inklusion er mere end både passiv/aktiv deltagelse i fællesskabet. Man må også forholde sig til, om individet oplever, at være en del af fællesskabet. Dette oplevede perspektiv har ofte været fraværende i diskussioner om inklusion (Allan 2012).

Ovnnævnte svare i høj grad til Haug's (2003) forståelse af inklusion, som er knyttet til en udvidelse af fællesskabet (fysisk), aktiv deltagelse i fællesskaberne i skolen (socialt) og demokratisering (oplevet). Men Haug påpeger også, at det er afgørende at opleve inklusion i det faglige fællesskab. Qvortrup (2012) definerer yderligere fem forskellige fællesskaber (professionelle, voksen-barn, barn-barn, selvorganiserende og voksenorganiserede fællesskaber), som individet er inkluderet i eller ekskluderet fra. Her argumenteres der for, at inklusion må knyttes til alle de fællesskaber, der udspiller sig i eller i tilknytning til skolen og ikke kun til et læringsfællesskab. Tabel 1 viser de forskellige typer/grader af inklusion og former for fællesskab, som et individ er inkluderet i eller ekskluderet fra.

	<i>Fysisk (passiv) inklusion</i>	<i>Social (aktiv) inklusion</i>	<i>Psykisk (erfaret) inklusion</i>
<i>Lærings- og udviklingsfællesskaber</i>			
<i>Voksen- barn fællesskaber</i>			
<i>Voksenorganiserede fællesskaber</i>			
<i>Selvorganiserede fællesskaber</i>			
<i>Barn – barn fællesskaber</i>			

Skolens opgave er at stimulere alle elevers læring og udvikling på den bedst mulige måde, og en afgørende forudsætning for dette er, at alle børn inkluderes i institutionens forskellige fællesskaber. Det er vigtigt at tilføje, at forholdet mellem inklusions- og eksklusionsarenaer ikke er helt ligetil. Hvis en elev f.eks. er alt for optaget af vennefællesskabet, så kan dette tage fokus fra læringsfællesskabet. Omvendt kan for stærk deltagelse i læringsfællesskabet også svække inklusionen i elevfællesskabet (Nordahl 2012). Dette åbner op for en refleksion over inklusionsindsatsen, hvor man må stille det spørgsmål, om nogle fællesskaber er vigtigere end andre, eller om alle felter i inklusionsskemaet skal være krydset af, før inklusionsindsatsen kan siges at være vellykket.

Denne indeling og forståelse kan knyttes til en inkluderingsposition, hvor fokus rettes imod, at det er skolen og de ansatte, som må tilpasse sig variationen i elevmassen, således at alle elever oplever at være inkluderet (Cigman 2007, Norwich 2007, Ainscow 2007). *“This philosophy is based on a simpel idea: That school should adapt the diverse needs of children”* (Cigman 2007:19). Her lægges vægt på udviklingen af en skole for alle elever, som skal give eleven både fysisk, social og oplevet deltagelse i fællesskaber. Fokus er ikke på elevernes problemer og individuelle vanskeligheder, men på hvordan skolen kan møde eleverne på den bedst mulige måde. Der tages ikke stilling til, hvilke børn der passer ind, eller som har behov for egne segregerede tiltag. Udgangspunktet er, at alle hører til, og at det er skolens opgave at tilpasse sig variationen og heterogeniteten blandt eleverne, uanset om dette er knyttet til social og kulturel baggrund, køn eller individuelle vanskeligheder og funktionsnedsættelser.

En bred forståelse af inklusionsbegrebet gør det også muligt at være mere analytisk og empirisk i forståelsen af inklusion, og således se på inklusion som noget mere og noget andet end et rent normativt standpunkt. Skal man analysere og vurdere inklusionsindsatser, er det hensigtsmæssigt at gøre dette på et empirisk grundlag (Qvortrup 2012:14). Samtidig lægges der også vægt på, at man får mulighed for en mere nuanceret beskrivelse af den faktisk foreliggende inklusion og eksklusion, netop fordi spørgsmålet om inklusion ikke kan besvares med et enkelt ja eller nej.

Udvalg og metode

For at belyse inkludering empirisk tages der her udgangspunkt i 3 af Qvortrups fællesskabsformer: formelle voksenstyrede læringsfællesskaber, lærer-elev fællesskaber og elev-elev fællesskaber. Baggrunden for at der blot anvendes tre af fællesskabsformerne hænger sammen med valgte variabler fra datagrundlaget, samt at disse tre fællesskaber ses som særligt vigtige for elevernes inkludering. I forhold til typer af inklusion så anvendes de data, som belyser social (deltagende) inklusion, faglig inklusion og psykisk (erfaret/oplevet) inklusion. Fysisk inklusion belyses ikke, fordi alle eleverne som er med i dette materiale i udgangspunktet er fysisk inkluderede. Herudover tilknyttes også en faglig inklusion i overensstemmelse med Haug (2003), som også knytter faglig læringsudbytte til graden af inklusion.

Der tages udgangspunkt i data, hvor både elever og lærere har været informanter, dvs. at eleverne har vurderet deres egen situation og udvikling (erfaret), og at lærerne har vurderet hver enkelt elev både socialt og fagligt (Nordahl v.fl. 2012). Hensigten er at identificere mulig inklusion eller eksklusion i forskellige fællesskaber indenfor disse grupper som grundlag for en diskussion af kvalitet i skolen. I tabel 2 præsenteres udvalgte

varialbeområder, der er knyttet til typer af inklusion og former for fællesskaber, som et individ er inkluderet i eller ekskluderet fra. (L) står for lærervurderede variable, og (E) står for elevvurderede variable.

Tabel 2: Operationalisering

	<i>Social (deltagende) inklusion</i>	<i>Faglig inklusion</i>	<i>Psykisk (erfaret) inklusion</i>
<i>Formelle voksenstyrede læringsfællesskaber</i>	Social kompetence (L)	Skolefaglige præstationer (L)	Deltagelse i undervisningen (E)
<i>Voksen-barn fællesskab</i>	Relation til lærer (E)	Motivation (L)	Ros og opmuntring (E)
<i>Elev – elev fællesskab</i>	Relation til klassekammerater – socialt miljø (E)	Relationer mellem elever – læringskultur (E)	Trivsel (E)

Ud fra ovenstående foretages statistiske analyser på de forskellige variabler indenfor forskellige informantgrupper. I denne artikel analyseres data på følgende elevgrupper; elever, der udviser adfærdsproblemer (6,5% af eleverne), elever med ADHD-diagnose (1,5% af eleverne), elever med specifikke indlæringsvanskeligheder (6,2% af eleverne) og elever uden vanskeligheder og problemer i skolen (75% af eleverne). Det er klasselærerne, der har identificeret disse elever. Hensigten med disse analyser er at undersøge, i hvilken grad de forskellige elevgrupper er inkluderet både socialt, fagligt og psykisk, og hvor store forskellene mellem elevgrupperne eventuelt er.

I de statistiske analyser er der gennemført frekvensanalyser og beregnet gennemsnit og standardafvig. Herudover er der foretaget variansanalyser, hvor der specielt har været fokus på forskelle i resultaterne indenfor de forskellige elevgrupper. I variansanalyserne er resultaterne vist i en 500 point skala. Denne skala tager hensyn til både gennemsnit og standardafvig. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, der præsenteres. I denne beregningsmåde er en forskel på 1 standardafvig det samme som 100 point. Ved at udtrykke forskellene på denne måde tages der hensyn til spredningen i målingerne. Dette giver et mere nøjagtigt mål på forskellene end kun at se på gennemsnitsresultaterne. Herved får man et mere entydigt og sammenligneligt billede af datamaterialet. I fortolkningen af resultaterne bruges scorerne som et udtryk for graden af inklusion på følgende måde: jo højere score, jo mere inklusion.

Udvalget som deltager i spørgeskemaundersøgelserne er bestemt af det antal skoler, som har arbejdet med LP-modellen i 2012. I tabel 3 ses det antal informanter, som ligger til grund for de data, der anvendes i denne artikel.

Tabel 3: Udvalg og svarprocent

Udvalg	Indviterede	Besvarede	Svarprocent
Elever	22853	20172	88,27
Klasselærer	22853	20071	87,82

Disse svarprocenter betragtes som tilfredsstillende. Spørgeskemaet til klasselærerne bygger på tidligere velafprøvede måleinstrumenter og har i andre sammenhænge haft en tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Nordahl 2012 m.fl., Nordahl 2005).

Resultater

Social deltagende inklusion

Forholdet til jævnaldrende er et af de mest væsentlige områder i alle børn og unges liv. For eleverne bliver skolen derfor i lige så høj grad en social arena som en undervisnings- og læringsarena (Nordahl 2000). Evnen til at etablere og opretholde venskaber og mestre det sociale fællesskab er af stor betydning – ikke bare for den sociale udvikling og elevernes selvopfattelse, men også for deres faglige læring. I skolen har børn og unge behov for at opleve samhørighed, nærhed, venskab og aktiv deltagelse med andre jævnaldrene i fællesskabet. Heri ligger der også, at eleverne må have en vis form for social kompetence. Denne type social kompetence, deltagelse og attraktivitet vil efter al sandsynlighed bidrage til social inkludering for alle elever. Nedenfor er ses, hvordan de forskellige elevgrupper scorer på social inkludering i den operationalisering, som er brugt her.

Tabel 4: Grad af social inkludering

	Social kompetence (voksenstyret læringsfællesskab)	Relation til lærer (elev - lærer fællesskab)	Relation til klassekammerater – socialt miljø (Elev-elev fællesskab)
Adfærdsproblemer	383	469	468
ADHD-diagnose	406	487	463
Specifikke indlæringsvanskeligheder	454	500	499
Ingen vanskeligheder	523	502	504

De forskellige elevgruppers score viser klart, at elever uden vanskeligheder og problemer i skolen både viser og oplever mere social inkludering. Dette gælder i forhold til det voksenstyrede fællesskab, hvor social kompetence er væsentlig for både at detage sammen med andre elever og for at kunne vise de sociale færdigheder, der er nødvendige for at kunne tilpasse sig undervisningssituationer og lærerne. På samme måde score de som gruppe også godt på relation til lærer og til klassekammerater.

Angående social inkludering i læringsfællesskabet er det først og fremmest elever, der udviser problematisk adfærd og/eller har en ADHD-diagnose, som scorer dårligt. De to grupper scorer markant lavere end de andre på social kompetence, og herudover har de også et klart dårligere forhold til deres klassekammerater og delvist også til lærerne. Disse elever er helt klart mindre socialt inkluderede i skolen både i forhold til attraktivitet, deltagelse med andre og i forhold til at udvise nødvendige sociale færdigheder. De udviser en adfærd, som udfordrer både klassekammerater, lærere og selve undervisningen, og de er samtidigt i en position, der kan indebære social eksklusion. Dette er i sig selv ikke heldigt for deres videre sociale udvikling og deltagelse.

Elever med specifikke indlæringsvanskeligheder scorer bedre end elever, der udviser problematisk adfærd. Deres forhold til lærerne er lige så godt som eleverne uden vanskeligheder, og de ser også ud til at være relativt gode til at være socialt aktive i forhold til klassekammeraterne. Dette kan indikere, at faglige udfordringer i sig selv ikke nødvendigvis har så store konsekvenser for social inkludering.

Faglig inklusion

For de fleste elever vil aktiv deltagelse i et fagligt fællesskab på skolen være afgørende for den videre faglige læring og inklusion på dette vigtige område i skolen. Samtidig vil fravær af inkludering i faglige fællesskaber kunne reducere læringsudbyttet og den mere generelle motivation for skolegang (Hattie 2009, Persson og Persson 2012). Generelt er variationen mellem elever i både skolefaglig læring, motivation for skolegang og arbejdsindsats relativt stor i den danske skole (Nordahl m.fl. 2010). Mange elever har et godt læringsudbytte og arbejder godt, men samtidig er der elever, som ikke lærer de grundlæggende færdigheder i grundskolen, og som går ud af folkeskolen uden fx at kunne læse funktionelt. Dette vil selvfølgelig få konsekvenser for inkludering på en række arealer i samfundet i deres videre liv.

Tabel 5: Grad af faglig inklusion

	Skolefaglig præstationer (voksenstyret læringsfællesskab)	Motivation og arbejdsindsats (elev - lærer fællesskab)	Relation til klassekammerater – læringsmiljø (Elev-elev fællesskab)
Adfærdsproblemer	419	407	470
ADHD-diagnose	414	424	467
Specifikke indlæringsvanskeligheder	395	429	507
Ingen vanskeligheder	527	524	502

Indenfor faglig inklusion sådan som det er operationaliseret her, er det elever uden vanskeligheder og problemer, som er mest inkluderet indenfor både læringsfællesskabet og elev-lærer fællesskabet. Her score de en del bedre end de øvrige elevgrupper knyttet til både læringsudbytte og motivation som et udtryk for interaktion med og tilbagemelding fra lærer. Indenfor læringsmiljøet mellem eleverne har elever med specifikke indlæringsvanskeligheder imidlertid et lige så godt fælleskab og inkludering som elever uden vanskeligheder.

Det er imidlertid også indenfor dette faglige område elever, som udviser adfærdsproblemer og/eller har ADHD-diagnose, der har den ringeste inklusion. Både knyttet til læringsfællesskabet elev-lærer fællesskab og elev-elev fællesskabet er den faglige inklusion markant mindre for disse elever end for øvrige elever. Denne lave grad af inklusion knyttet til læringsudbyttet og arbejdsindsats kan let føre til, at eleverne kommer i en negativ videre udvikling tilknyttet det faglige læringsudbytte (Marzano 2012).

Psykisk (erfaret) inklusion

Den erfarede inklusion for eleverne er et udtryk for, hvordan eleverne selv oplever og erfarer graden af inklusion indenfor læringsfællesskabet, elev-lærer fællesskabet og elev-elev fællesskabet. I disse analyser bygger dette udelukkende på information fra eleverne og er således ikke en fortolkning af, hvordan eleverne har det i skolen. Ved at lægge vægt på erfaret inklusion tager man elevernes egne oplevelser alvorligt, og ser eleverne som selvstændige aktører i eget liv (Nordahl 2010). Der er god grund til at hævde, at ingen kan udtale sig bedre om inklusion og eksklusion end dem, det faktisk angår.

Tabel 6: Grad af erfaret inklusion

	Deltagelse i undervisning (voksenstyret læringsfællesskab)	Ros og opmuntring (elev - lærer fællesskab)	Trivsel (Elev-elev fællesskab)
Adfærdsproblemer	411	496	432
ADHD-diagnose	410	498	450
Specifikke indlæringsvanskeligheder	480	510	477
Ingen vanskeligheder	512	498	512

Der er relativt store forskelle mellem elevgrupperne i erfaret inklusion indenfor særligt det voksenstyrede læringsfællesskab. Elever uden vanskeligheder har samlet set en bedre erfaret og oplevet inklusion end de tre andre elevgrupper. De oplever både stærkere deltagelse i læringsfællesskabet og i elevfællesskabet.

Elever som udviser adfærdsproblemer og/eller har ADHD-diagnose oplever og erfarer klart mindst inklusion og står i fare for at være i en ekskluderingsposition. Disse elever udtrykker, at de ikke følger meget med i undervisningen, udviser lav arbejdsindsats, drømmer sig bort og er urolige. Dette er elever, som har lave forventninger om mestring, og som dermed let får et reduceret læringsudbytte (Dweck 2009). Det kan se ud til, at disse elever ser på sig selv som problematiske og umotiverede og det vil føre til, at de ikke arbejder særlig aktivt for at forbedre eget læringsudbytte (Schunk & Pajaras 2009). Herudover oplever de også relativt lille aktiv deltagelse sammen med andre jævnaldrende på skolen. Det er imidlertid positivt, at de oplever positive tilbagemeldinger fra lærerne, og her scorer de lige så godt som andre elever.

Konklusion

Sådan som resultaterne er fremstillet i denne artikel, er det vanskeligt at vurdere, om inklusionen generelt er tilfredsstillende på de forskellige arealer i dansk skole. Men det kan alligevel konkluderes, at der er store forskelle mellem elevgrupperne i grad af deltagelse og inklusion. Mellem elever som udviser adfærdsproblemer og/eller har ADHD-diagnose og elever uden vanskeligheder er forskellene på en række områder omkring 1 standardafvig (100 point). Dette er markante forskelle, og det udtrykker, at elever med vanskeligheder knyttet til deres adfærd på skolen har både socialt, fagligt og psykisk (erfaret) en lav inklusion, og de står i fare for at blive ekskluderet fra skolefællesskabet. Det kan få konsekvenser for både deltagelse i videre uddannelsesforløb og arbejdsliv. Elever med indlæringsvanskeligheder får lidt bedre resultater, men de scorer også dårligt på flere inklusionsområder.

Ud fra resultaterne kan vi sige, at dansk grundskole er dårligst til at inkludere de elever, som udfordrer fællesskaberne med deres adfærd. Samtidig kan vi sige, at skolen gennem lærere og skoleledere dårligst inkluderer de elever, som oplever lav inklusion i elevfællesskab, i læringsfællesskabet. Oplever du dig inkluderet eller ekskluderet på en inklusionsarena, så er der altså næsten en tendens til, at det samme vil være tilfældet på andre inklusionsarenaer (Marzano 2012). Heri ligger at skolen og lærerne sandsynligvis er meget lidt specifikke og målrettede i forhold til at inkludere forskellige grupper af elever. En stærkere målrettethed ser ud til at være nødvendig i inklusionsarbejdet for de elevgrupper, som her er dokumenteret til at være i en meget sårbar position (Ainscow 2007).

Litteraturliste

- Ainscow, M. (2007): Towards a more inclusive education system: where next for special schools? I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P (2003): Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk rådgivning*. 40(2).
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009): *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011): *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger*. København: Hans Reitzel forlag
- Nordahl, Thomas; Sunnevåg, Anne-Karin og Aasen, Ann Margret (2012): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011*. Dafolo Forlag.
- Norwich, B. (2007): Dilemmas of inclusion and the future of education. I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Qvortrup, L. (2012): Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. 5/12 s. 5-17.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009): Self-efficacy theory. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-54) New York: Routledge.