

# Inklusion - for elevernes skyld

Af Micki Sonne Kaa Sunesen og Karina Mathiasen  
Bragt i Specialpædagogik – tidsskrift for  
specialpædagogik og inklusion. Nr. 3 2014. Årgang 34



*Der er taget en politisk beslutning om, at folkeskolen skal være inkluderende, og det er nu skolernes opgave at udføre denne politiske beslutning. Hovedargumentet for at inklusion overhovedet er på dagsordenen er børnenes ret til at være en del af et læringsfællesskab inden for rammerne af et alment læringsmiljø (Undervisning, 1997). Men paradoksalt så ses der i forskningen som i mediedækningen af inklusionsprocessen et iøjnefaldende fravær af elevernes perspektiv, dvs. børnenes oplevelse af at være en del af en inkluderende skole. Vi vil derfor i denne artikel anskue inklusion set fra elevens perspektiv, og give en mulighed for at få et glimt af, hvordan elever, som møder hindringer for læring og deltagelse i folkeskolen, oplever deres skoledag.*

## **Inklusion i folkeskolen**

Den danske folkeskole har de seneste år oplevet et øget krav om, at elever, som tidligere blev ekskluderet til eksterne specialtilbud, nu skal inkluderes i folkeskolens almene skoletilbud, samt krav om at folkeskolen generelt skal være inkluderende i sin undervisning og i sin kultur. En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (herefter kaldet EVA) peger samtidig på, at inklusion for tiden opleves som den største udfordring blandt folkeskolens medarbejdere, og lærerne peger i den forbindelse på, at de mangler viden, personaleressourcer og sparring for at kunne løfte inklusionsopgaven (Evalueringsinstitut, 2013). Der ses således et gab imellem intention og virkelighed, dvs. at pointen med at inklusion som udtryk for en

rettighedstænkning udfordres af de professionelles oplevelse af at på daglig basis komme til kort over for denne udfordring. Det er et problem.

## **Elevperspektivet**

Elevperspektivet i Eva's rapport udgør 35 elever, og det fremgår ikke, at elever med særlige behov er repræsenterede i denne gruppe. Det er derfor relevant at spørge, hvordan eleven med særlige behov oplever at blive inkluderet i en folkeskole, der tilsyneladende ikke har tilpasset sig inklusionsidealet med dertilhørende ekstra ressourcer, efteruddannelse og kulturændring? Alenkær understreger nødvendigheden af dette spørgsmål i følgende citat: "Skolen er ikke inkluderende blot fordi den handler på en "inkluderende måde". Skolen er inkluderende, når eleverne *oplever at være inkluderede.*" (Alenkær, 2013). Der er imidlertid begrænset forskning i, hvorvidt elever med særlige behov oplever at være inkluderede. Definitionsmæssigt omfatter begrebet inkluderede elever i princippet alle elever, idet alle opfattes som lige værdige og lige særlige. I denne sammenhæng vil vi imidlertid rette fokus mod elever, som møder hindringer for læring og deltagelse i folkeskolen, og som uden inklusionsloven måske ville være ekskluderede til specialtilbud uden for den almene folkeskole eller ville være kategoriseret som specialundervisningselever. Da et resultat af inklusionsloven må være, at flere af disse elever skal inkluderes i folkeskolen, og at mængden af ekskluderende specialundervisningstilbud i forlængelse af dette reduceres, foretog Karina Mathiasen i sit kandidatspeciale det relevante at foretage interviews af fem elever, hvor netop disse aktørers perspektiv indtages. Mathiasen har derved givet denne gruppe inkluderede elever stemme (Mathiasen, 2013).

## **Begrebsafklaring**

Når der arbejdes med inkluderende undervisning, er målet, at enhver elev oplever sig selv som en naturlig og værdifuld deltager i det faglige og sociale fællesskab. Det anerkendes, at nogle elever har særlige behov, men det gør ikke i sig selv eleverne særlige eller specielle sat i forhold til det almene. I inklusionsforståelsen udvides begrebet for det almene således, at en eksklusion af det specielle reduceres. I den inkluderende undervisning er det en naturlig del af planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, at forskellige elever har forskellige udfordringer og eventuelt hindringer i forhold til at deltage i og bidrage til undervisningen og fællesskabet i

folkeskolen (Alenkær, 2012a; Håstein & Werner, 2004). Denne forståelse af inklusion i undervisningen skal ses i lyset af det større samfundsmæssige formål med inklusion, hvor sociale og kulturelle forskelle gør det vigtigt at udvide normalbegrebet og se mangfoldigheden som et værdigrundlag med muligheder. Udfordringen i inklusionstanken bliver at værdsætte den del af mangfoldigheden, som traditionelt vurderes negativt i form af forskellige afvigelser. Dette er nødvendigt, hvis vi skal bevæge os væk fra en eksklusion af det specielle fra det almene (Tetler, 2009; Tetler, 2011; Booth & Ainscow, 2007; Tetler, 1998). Det er ligeledes en forudsætning for inkluderende undervisning, at skolens medarbejdere og elever tager denne inklusionsforståelse til sig, da de ellers ikke i deres adfærd vil agere inkluderende over for elever, som er forskellige fra dem selv (Tetler, 2011).

### **Elevens oplevelse af sig selv som årsagen til problemerne**

Elevperspektivet, som vi i det følgende vil folde ud, er baseret på Mathiasens interviews af fem indskolingselever på to forskellige folkeskoler. De aktuelle folkeskoler er kendetegnet ved, at en veludbygget AKT-indsats (Adfærd, Kontakt og Trivsel) udgør en del af deres inklusionsindsats. Det er et fælles udgangspunkt for eleverne, at de i en del af deres skolehverdag er ekskluderet fra almenklassen og tilbringer undervisningstid og pausetid i AKT'ens skoletilbud. Det er gennemgående i interviewene af de fem elever, at de betragter sig selv som årsagen til, at de ikke passer umiddelbart ind i det almene skoletilbud. Det ses eksempelvis i udtalelser som *"Jeg har ikke koncentration til matematik"* og *"Jeg har sådan lidt svært ved at lære tingene"*. Undersøgelsen kortlægger ikke, hvor eleverne har denne opfattelse fra, det er dog nærliggende at formode, at de ikke står alene med opfattelsen, men at de deler denne opfattelse med lærerne, pædagogerne, de øvrige elever og måske endda deres forældre. Forskning foretaget af den norske professor Thomas Nordahl fremhæver om netop dette emne, at hvad børn tænker om deres egen læring og tænkning har stor betydning for deres læringsudbytte (Nordahl, 2004). Set således, er det ikke ligegyldigt om et barn imødekommer opgaver og udfordringer med tiltro til egne muligheder eller om de ikke gør. I det følgende afsnit redegør vi for de sociokulturelle kommunikationsmønstre, der kan virke opretholdende på et barns negative selvopfattelse; herunder tro på egne muligheder.

## **Det relationelle fravær**

Elevernes selvopfattelse opretholdes af, at de pædagogiske tiltag, der er iværksat i forhold til at inkludere eleverne er elevfokuserede og ikke relationelt fokuserede. De elevfokuserede tiltag, hvor eleverne ekskluderes fra almenundervisningen, giver almenlæreren mulighed for at fralægge sig ansvaret for at udvikle en inkluderende undervisningskultur i almenklassen, og eleven fastholdes derfor i en position, hvor eleven er særlig og ikke opfylder kravene for deltagelse i almenklassen. Eleverne giver konkret udtryk for denne oplevelse hos nogle lærere i følgende citater om lærere: *"Hvis det nu er, jeg rækker hånden op og beder om hjælp... så sidder hun bare..."* og *"Han skælder hele tiden ud og råber og alt muligt."* I lyset af at de seneste års forskning har dokumenteret, at relationen mellem lærer og elev er væsentlig for elevens læringsudbytte (Hattie, 2009), er det bekymrende, at eleverne hos nogle lærere oplever distance frem for relation. I interviewene afspejles det samtidig, at inklusionstiltagene ikke er et fælles projekt på skolerne, men at eleverne oplever, at inklusionsansvaret er pålagt et særligt pædagogisk personale. Eleverne er glade for deres tilknytning til AKT'en, og AKT'en kan have sin berettigelse i forhold til at skabe et overskueligt rum for eleverne i deres skoledag.

## **Giv lærerne indsigt og ejerskab**

Opfattelsen af eleverne som fejlbehæftede, afspejler en snæver normalforståelse. Denne forståelse karakteriserer Nordahl som en årsagsforklarende position. Om dette skriver han (Nordahl, 2004, s. 47):

*"Årsagsforklaringer lader til at være en type af forklaringer, der tages i anvendelse i skolen, når eleverne ikke gør det, vi forventer, eller ikke yder læringspræstationer, vi forventer. Årsagerne tilskrives da ofte individuelle egenskaber eller forhold som f.eks. en diagnose, en bestemt vanskelighed, medfødte forhold, traumatiske oplevelser eller andet. Det kalder man individuelle årsagsforklaringer, fordi årsagen er at finde i eleven"*

Konsekvensen af en årsagsforklarende normalforståelse er, at inklusionen bliver bremset, da inklusionen netop karakteriseres ved mangfoldighed og et bredere normalbegreb; et normalbegreb, der forskyder fokus fra individ til det sociale

læringsmiljø. Samtidig kan en ekskluderende praksis fastholde almenlæreren i, at inklusion ikke er hendes eller hans ansvar, og der sker derfor ikke en udvikling i den inkluderende undervisning i almenklassen. Formen af det pædagogiske specialtilbud, som er praksis i denne undersøgelse, er ikke nødvendigvis den eneste årsag til, at almenundervisningen ikke er inkluderende. Hvis der på skolen ikke er en fælles definition og et fælles sprog for, hvad inklusion er, kan det ligeledes give lærerne manglende ejerskab for inklusionsbegrebet, og inklusion kan for dem alene fremstå som et økonomisk besparelsetiltag, hvor et stigende antal elever, som kræver særlig opmærksomhed fra lærerne, i stigende grad tilbydes lærings- og deltagelsesmuligheder inden for rammerne af almenklasserne. På dette grundlag amputeres det etiske grundlag for inklusion, og der er ikke basis for, at lærerne når til en nuanceret forståelse af elevernes behov. Ifølge Nordahl er lærernes indsigt i og forståelse for barnets situation afgørende for målsætningen af hele undervisningen. Nordahl understreger dermed vigtigheden af, at vi inviterer os selv ind i barnets perspektiv og forstår inklusion såvel som al vores øvrige pædagogiske praksis ud fra barnets behov (Nordahl, 2004).

### **Udvikling af en ny skolekultur**

Undersøgelsen afspejler, at elever med særlige behov, som er forsøgt inkluderet i folkeskolen, oplever, at de ikke udfylder deltagelsesbetingelserne i almenklassen. Dette giver imidlertid ikke anledning til at konkludere, at disse elever ikke bør inkluderes. Det viser tværtimod behovet for øget kvalitet i inklusionsindsatsen. Kvalitet skal i denne sammenhæng forstås kvantitativt således, at ikke kun en lille gruppe pædagogisk personale bliver højt kvalificerede til at inkludere elever med hindringer for læring og deltagelse. I stedet bør hele det pædagogiske personale og skolen i sin struktur udvide normalbegrebet, tænke inkluderende og som en naturlig følge heraf handle inkluderende. Først herefter kan skolerne indsætte med særlige pædagogiske tiltag af ekskluderende karakter uden at disse har en ekskluderende effekt, for i denne sammenhæng vil et særligt pædagogisk tilbud blot være et af mange undervisningshensyn til en mangfoldig elevflok. Inklusion udlevs dermed ikke alene i enkeltstående pædagogiske indsatser, men hviler på en grundlæggende kulturændring i skolen. Hvis ikke hele personalegruppen tager ansvar for og føler ejerskab for den inkluderende kultur, er skolen som udgangspunkt ikke inkluderende.

Og taberne i en mislykket inklusion er i særdeleshed de elever, som inklusionen har til hensigt gennem et alment skoleliv at ruste bedre til hele livet.

### **Inklusion inviterer til en grundlæggende ændret tænkning om læring og deltagelse**

Undersøgelsen er udarbejdet med udgangspunkt i elevernes perspektiv, og det fremgår, at eleverne italesætter sig selv som årsagen til deres problemer og udfordringer. Denne forståelse er *accepteret* af eleverne, men den er ikke *konstrueret* af eleverne. Det lader til at skolen er et læringssted, hvor eleverne i høj grad accepterer sig selv som årsagen til deres vanskeligheder. Det er vores håb, at denne artikel kan inspirere til en skoleforståelse, hvor professionelle mere aktivt forsøger at indtage barnets perspektiv med det eksplicite formål at få indsigt i barnets motiver og behov. Opsamlende argumenterer artiklen for at:

- Der er et gab mellem intention og realitet; især set i forhold til at inklusion er noget, der er initieret for børnenes skyld, men at netop børnenes perspektiv ofte udelades i den pædagogiske praksis.
- Inklusion inviterer til en samlet indsats for hele skolen, og ikke kun for særligt udvalgte eller specielt uddannede fagpersoner.
- Inklusion er et mindset, en værdimæssig orientering, der fortløbende søger at skabe differentierede lærings- og deltagelsesmuligheder for alle. Paradoksalt praktiseres inklusion ofte som noget, der målrettes de få, et mindretal - baseret på en årsagsforklarende tilgang til læring og udvikling.
- Inklusion forudsætter et ejerskab hos de professionelle, der skal løse denne komplekse opgave. Undersøgelser viser blot, at dette ejerskab har dårlige vilkår, særligt af den grund, at de professionelle oplever at være foruden tilstrækkelige kompetencer til at håndtere de mange udfordringer, der unægtelig er relateret til at arbejde inkluderende.

## Referencer

- Alenkær, R. (2012a). Prolog. I Alenkær (red), *Den inkluderende skole - en grundbog* (1. udgave udg., s. 13-24). Frederiksberg: Frydenlund (10 sider).
- Alenkær, R. (11. 03 2013). *Kvalitativ inklusion og IC3*. Hentet fra Alenkaer: <http://www.alenkaer.dk/resources/kvalitativ-inklusion-og-ic3.pdf> (9 sider)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). Et sprog for inkludering. I T. Booth, & M. Ainscow, *Inkluderingshåndbogen* (s. 15-18). Danish University of Educational Press (3 sider).
- Clausen, B., Christensen, A. B., Lund, P., Jensen, J., Kjeldgaard, P. M., Christensen, B., & Omdahl, U. (2009). *Forudsætninger for at skabe en inkluderende skolekultur. Rapport fra et Pampædia udviklingsprojekt*. Ringsted: Ringsted Kommune (18 sider).
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: EVA (100 sider).
- Evalueringsinstitut, D. (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: EVA.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring, & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk* (s. 406-434). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (28 sider).
- Mathiasen, K. (2013). *Inklusion - for elevernes skyld*. Aarhus.
- Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (Nr. 10 1998). Dilemmaer i de sidste 25 års danske integrationsbestrebelsler. *Handicap & samfund*, s. 130-144 (14 sider).
- Tetler, S. (Årg. 29, nr. 5 2009). Tre udfordringer til specialpædagogikken. *Specialpædagogik*, s. 29-36 (6 sider).
- Tetler, S. (Årg. 31, nr. 3 2011). Inkluderende specialpædagogik. *Specialpædagogik*, s. 3-14 (7 sider).
- Undervisning, M. f. (29. august 1997). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Hentet fra Ministeriet for børn og undervisning: <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> (13 sider)