

Kvalitativ inklusion

Af Rasmus Alenkær, PhD.

I denne artikel differentieres imellem to fundamentale perspektiver på fænomenet "inklusion i folkeskolen". Det ene perspektiv, det "kvantitative", forholder sig til elevernes mulighed for adgang til det almene skolesystem. Er man inde, er man inkluderet. Det andet perspektiv, "det kvalitative", forholder sig kvaliteten af det udbytte eleverne får i skolen, og i mindre grad hvor eleverne opholder sig. Artiklen argumenterer for, at det "kvantitative" perspektiv, med sin fokus på elevernes ophold i stamklasser, i sig selv gør det vanskeligt at udvikle en god skole for alle elever. Skal skolen være kvalitativt inkluderende, må rammerne for den traditionelle organisering sprænges, imens nye organisationsformer og pædagogiske redskaber må tages i brug. Artiklen slutter med at introducere den kvalitative inklusionsmodel IC3, og minder i den forbindelse om, at kvalitativ inklusion i det almene er et attråværdigt ideal som bør søges, men som også har sine naturlige grænser.

Kvantitativ inklusion

Der eksisterer flere forskellige forståelsesmæssige perspektiver på fænomenet "inklusion i folkeskolen"; hver med sin dagsorden, og hver med sit overordnede mål.

Ét muligt forståelsesmæssigt perspektiv drejer sig grundlæggende om, at *udvide det almene skolesystems målgruppe*. Det betyder, at de elev (-typer), der traditionelt set har været ekskluderet fra "normal-skolerne", nu skal flyttes fra specialskolerne, specialklasserne og andre specialpædagogiske foranstaltninger, og ind det almene skolesystems arenaer. Inklusion handler i dette perspektiv om *nogen*: de "skæve", de "anderledes", de "unormale", de "diagnosticerede" og de "underpræsterende" m.fl.

I den forbindelse er der ligeledes fokus på *minimering af segregerede foranstaltninger inden for almen skolens rammer*. Det betyder, at man tilstræber mindre specialpædagogisk støtte uden for stamklasserne, der nu skal være læringsarena for både den "traditionelle" elevgruppe, og ligeledes de elever, der almindeligvis har været henvist til særlige foranstaltninger uden for.

Ovenstående er udtryk for dels det aktuelle, politiske klima i vores land, og dels verdensøkonomiens trængte natur: Vores regering har i øjeblikket fokus på en række socialt orienterede værdier, ligesom det grundet den økonomiske recession er nødvendigt, at vi sparer penge.

Kombinationen af disse to forhold munder ud i, at regeringen aktuelt promoverer en folkeskole, hvor så mange elever som muligt er samlet det samme sted, og hvor de (meget dyre) segregerede specialpædagogiske foranstaltninger udfases.

Her til er ovenstående udtryk for et paradigmeskift på den pædagogisk-psykologiske scene. Hvor man tidligere var rettet mod eleven som individ, er man nu i højere grad rettet mod den situation og de relationer, eleven er en del af. Hvor man tidligere så "forstyrrende" elever som "fejlholdige", interesser man sig nu for elevens "ressourcer", eller ligefrem for eleven som invitation til praksisforandring. Og hvor man tidligere så psykiatriske diagnoser som indiskutabel viden (ledsaget af "oplagte" medicinske behandlingsmetoder), er man nu mere udviklingsorienteret: hvor der er vilje (og viden), er der en vej (Hertz 2008, Alenkær 2010a).

Uanset hvad de to forståelsesmæssige perspektiver er udtryk for, så ændrer det ikke ved to fundamentale kendetegn. For det første handler ”inklusion” om *nogen*, og for det andet handler ”inklusion” om, *hvor disse nogen skal opholde sig*. Hvis disse *nogen* (dvs. eleverne) er tæt på det almene, og gerne inde i en almen skoleklasse, ja så er de ”inkluderede”. Dette kaldes i denne artikel for *kvantitativ inklusion*. Ordet ”kvantitativ” beskriver, at succeskriteriet findes i *mængden af elever, som opholder i den almene skole*.

Kvalitativ inklusion

Denne artikel argumenterer for et *kvalitativt* perspektiv på inklusion. Argumentet er, at der bør være mindre fokus på *hvor* eleverne opholder sig, alt imens der bør være mere fokus på *kvaliteten af det udbytte* eleverne opnår, der hvor de er.

Begrebet *kvalitet* knytter sig i skolemæssig sammenhæng til tre forhold:

1. **Fysisk betingelser**
2. **Socialt samspil**
3. **Opgaveløsning**

Når man i højere grad fokuserer på *kvalitet* end på *kvantitet*, skabes en række centrale omdrejningspunkter for skolens praksis:

For det første bliver inklusion ikke bare et spørgsmål om at *bringe nogen ind i det almene*, eller om at *beholde nogen i almenklasserne*.

Der er ikke *nogen*, som skal inkluderes mere end andre.

Alle skal inkluderes.

Der er ikke *nogen*, som er mere *specielle* end andre.

Alle er specielle.

For det andet må *elevernes oplevelse* være omdrejningspunkt for definitionen af succes, -ikke den *pædagogiske indsats*. Skolen er ikke ”inkluderende”, blot fordi den handler på en ”inkluderende måde”. Skolen er inkluderende, når eleverne *oplever at være inkluderede*.

For det tredje er den *fysiske placering* mindre vigtig (om end stadig betydningsfuld). Nogle elever lærer og trives bedst i store, meget aktive fællesskaber. Andre elever lærer og trives bedst i mindre og knap så aktive fællesskaber. –Og langt de fleste elever fungerer bedst i en målrettet kombination af de to typer fællesskaber (Robinson 2011) .

Derfor bør der være mindre fokus på, om eleverne nødvendigvis konstant opholder sig i hinandens fysiske nærvær. Det vigtige er, at eleven befinder sig fysisk godt (fysisk inklusion), at eleven oplever anerkendelse og tilhørsforhold i det sociale og kulturelle samspil (social inklusion), samt at eleven udvikler sine opgaveløsningsmæssige evner (akademisk inklusion).

Da elever har forskellige behov og forskellige forudsætninger, er det, der gør, at de oplever sig *kvalitativt inkluderede*, ofte forskelligt fra individ til individ. Der er således ikke én pædagogisk tilgang, eller én fysisk placering, der kan sikre alles oplevelse af *kvalitativ inklusion*.

Kvalitativt inkluderende fællesskaber

Den store udfordring ligger i at muliggøre den enkelte elevs oplevelse af kvalitet, alt imens alle andre elever omkring eleven ligeledes skal have optimale muligheder for, at opleve kvalitet. Dette kan man kalde promovning af *kvalitativt inkluderende fællesskaber*.

Dette er en særlig udfordring inden for rammerne af den traditionelle folkeskolestruktur, hvor eksempelvis *stamklassen* både er et lovpligtigt organiseringsinstrument, og samtidig er forbundet med store, romantiske og traditionsbundne forestillinger om, hvordan børn skal uddannes og dannes.

I stil med moderne, industriel produktion, klassificeres eleverne efter deres fabrikationsdato (dvs. deres fødsel), med hvilken man etablerer de stamklasser, den *kvantitative inklusion* retter sig imod. Dette til trods for, at børns psykologiske og biologiske udvikling foregår i forskellige tempi, samt at børn fungerer og præsterer forskelligt alt efter opgave og kontekst.

Så længe ”inklusion” handler om *kvantitet* (dvs. placering af så mange elever så muligt i det almene klasselokale), og så længe man opretholder idealet om det *traditionelle klasseværelse, fælles mål, standardiserede test* og i det hele taget *den traditionelle folkeskole*, vil der med al sandsynlighed komme flere og flere elever, som ”ikke passer ind”, og som vil blive udråbt som dem, der gør livet surt for både børn og voksne. Denne *sociologiske kritik* har været fremført utallige gange i historien, men ser ikke ud til at have gennemgribende effekt (se eksempelvis Skidmore 2008).

Ovenstående betyder ikke nødvendigvis, at der på en skole med 400 elever skal være 400 forskellige, pædagogiske tilgange. Børn har mange fællesstræk, hvorfor der i bredt omfang kan etableres større og mindre grupper, hvor børn lærer i fællesskab med afsæt i den samme didaktik, metodik og pædagogik.

Disse ”små læringsfællesskaber” er af stor betydning for elevens oplevelse af tilhørsforhold og generelle socialisering, hvorfor de må betones og vedligeholdes.

Bliver den pædagogiske indsats der imod alt for individorienteret, er det med fare for opdyrkelsen af små egocentrikere uden sociale kompetencer og demokratisk dannelse. Og det er vi jo ikke interesseret i. Derfor skal alle elever have en form for kontinuerlig base, hvor fællesskab og mangfoldighed dyrkes.

Den traditionelle stamklasse har således stadig sine anvendelsesmuligheder, men som eneste organiseringsredskab er den mindre effektiv. Der er nu behov for langt mere dynamiske organiseringsformer, hvor den faste base (stamklassen) ledsages af dynamisk holddannelse og kursusvirksomhed.

Her er det af afgørende betydning, at der skabes en gennemgående struktur, sammenhæng og rød tråd i skolens forskellige tilbud og organiseringsformer. Ellers bliver det svært (og for nogle elever helt umuligt) at navigere i skoledagens forløb.

Ligeledes skal holddelingen være dynamisk og ikke rigid. Ellers er der fare for, at der på skolen skabes en række A-hold (for de bedst præsterende) og en række B-hold (for de mindre godt præsterende). Holddeling må ikke promovere stigmatisering.

Hold kan sættes sammen på mange måder. Den traditionelle fokusering på holddeling efter fagligt præstationsniveau kan være formålstjenstlig, men hold kan etableres på mange flere måder, eksempelvis med udgangspunkt i køn, læringsstil eller dagsform m.fl.

Og så skal man huske på, at kompetent klasseledelse, målrettet didaktik, pædagogiske hjælpemidler og nyere gruppelæringsprincipper (eksempelvis Cooperative Learning) i mange tilfælde gør det muligt, at børn kan lære sammen til trods for, eller måske ligefrem med udgangspunkt i, hinandens forskelligheder. Holddeling er ikke altid løsningen, men skal være en åben mulighed.

Fælles identitet i de store rammer

Om end rammerne for den traditionelle folkeskole må redefineres, så må vi huske på, at idéen om ”store læringsfællesskaber” giver god mening. Hvis folkeskolen skal afspejle det omkringliggende, postmoderne og multikulturelle samfund, hvor mennesker samarbejder på tværs af race, forudsætning, køn, socioøkonomisk status og geografi (m.m.), ja så skal vore børn også lære at navigere i menneskelig mangfoldighed. Det gør de bedst ved at møde hinanden, ved at arbejde sammen, ved at forstå hinanden og ved at opleve succes sammen inden for rammerne af en dynamisk og demokratisk læringskultur.

Med andre ord: Langt de fleste børn kan profitere af, at være inden for ”de store rammer”, men hvis dette skal lade sig gøre, må vi redefinere ”de små rammer”.

Der, hvor den *kvalitativt inkluderende skole* har en stor udfordring, er i forhold til elevens oplevelse af tilhørsforhold til skolen som helhed. Der kan nemlig ske det, at eleverne nok oplever ”at høre til” i deres respektive, små-fællesskaber, men ikke oplever sig som en værdifuld og aktiv del af det store skolefællesskab. For meget fokus på mikro-fællesskaber kan give manglende fokus på, og tilhørsforhold til, det omkringværende makro-fællesskab.

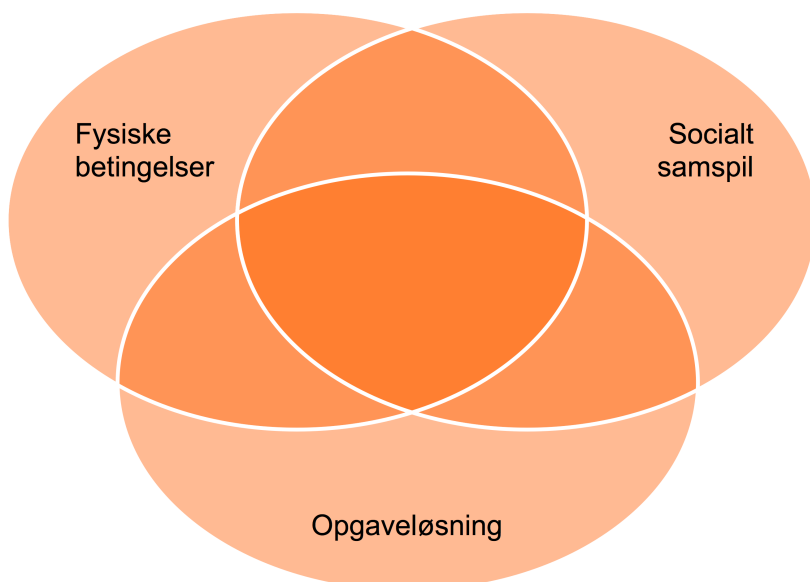
Derfor er det nødvendigt, at man på skolen udvikler en gennemgående fællesidentitet, der skaber sammenhængskraft og oplevelse af tilhørsforhold. Man kan kalde det for *branding, corporate storytelling* eller *dyrkning af transparente kulturmarkører*.

Uanset hvad man vælger at kalde det, er det vigtigt, at alle elever, uanset hvem de er, og hvem de er sammen med, har en klar forståelse af fælles identitet på tværs af klasser, hold, køn, race og alder.

Alle skal kunne sige: ”Det er vores skole. Vi står for noget godt. Vi står sammen. Én for alle. Alle for én”.

IC3 – de tre inklusionscirkler

Et kvalitativt perspektiv på inklusion afspejles i modellen ”IC3”. ”I” står for ”inklusion”, ”C” står for ”cirkler” og ”3” henviser til, at modellen illustrerer de tre fundamentale forhold med hver sin cirkel: ”Fysiske betingelser”, ”socialt samspil” og ”opgaveløsning”.



Modellen bygger på de teorier og den forskning, jeg i sin tid præsenterede i min Ph.d-afhandling *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole* (Alenkær 2010a). Afhandlingen blev senere til bogen *AKT ink.* (Alenkær 2010b), der i øvrigt udkommer i anden reviderede udgave senere i år, hvis alt går vel. I begge udgivelser er der særligt vægt på den teoridannelse, som Ainscow m.fl. stod for i forbindelse med *The Manchester Inclusion Standard* (Ainscow et al. 2007).

Når en elev er *fuldt, kvalitativt inkluderet* i IC3-modellens forstand, er det fordi eleven *oplever* sig såvel ”fysisk”, som ”social” og ”opgaveløsningsmæssigt” inkluderet. Hvad der helt præcist tilvejebringer denne oplevelse, er forskellig fra elev til elev.

Som inspiration er her under opstillet en tjekliste på 10 udsagn for hver cirkel. Disse udsagn indeholder en del af den viden og de erfaringer, man har fra forskning og teori på det pædagogisk-psykologiske område. Der er sikkert andre relevante udsagn, men for overblikkets skyld er det forsøgt at holde listen på 10 pr. cirkel.

Som udgangspunkt skal hvert af de i alt 30 udsagn kunne mødes med en forholdsvis positiv vurdering. Almindeligvis vil der dog være udsagn, som man enten ikke kan forholde sig til (fordi man måske mangler oplysninger), eller som man må besvare negativt, fordi udsagnet ikke stemmer overens med elevens dagligdag.

Der, hvor udsagnene kan besvares positivt, er der tale om kvalitativ inklusion. Der, hvor udsagnene må besvares negativt, finder man incitamentet til at fokusere arbejdet.

De 3 x 10 udsagn ser ud som følger:

Fysisk betingelser

1. Eleven møder veludhvilet, hver dag og til tiden
2. Eleven har en fysisk base i et aldersafstemt miljø
3. Eleven har en personlig skuffe eller et skab, hvor personlige genstande kan opbevares
4. Eleven oplever skolens lokaler som fysisk behagelige (temperatur, størrelse, lys og støj m.m.)
5. Skolens møbler er afstemt med elevens fysiologiske behov
6. Eleven har mulighed for at lære flere forskellige steder, afhængigt af opgave, læringsstil og samarbejdsbehov
7. Eleven oplever skolen er et roligt sted, hvor man kan fordybe sig i undervisning og læring
8. Eleven bruger pauserne til restitution, herunder både bevægelse og hvile
9. Eleven får sund mad og drikke i løbet af hele skoledagen
10. Hvis eleven anvender fysiske hjælpemidler, er disse tilpas diskrete og ikke stigmatiserende

Social deltagelse

1. Eleven følger sine jævnaldrende i skolens rutine og skemaplan, herunder særligt i de store (fælles) frikvarterer
2. Eleven deltager aktivt sammen med sine jævnaldrende i frikvarTERSaktiviteter og fælles samlinger
3. Eleven deltager sammen med sine jævnaldrende i ”ekstraordinære” aktiviteter (udflugter, fester og sportsarrangementer m.m.)
4. Eleven deltager aktivt i samarbejdsopgaver, både i fritid og i undervisning
5. Eleven har værdi i fællesskabet
6. Der tales åbent og informativt om elevens eventuelle handicap og/eller særlige behov
7. Der arbejdes proaktivt med elevens trivsel i det sociale fællesskab
8. Eventuelle AKT-problematikker håndteres metodisk, målrettet og koordineret
9. Elevens forældre er involveret i skolens aktiviteter

10. Skolens lærere og pædagoger arbejder aktivt på at skabe en respektfuld, anerkendende og venlig relation til eleven

Opgaveløsning

1. De opgaver, eleven stilles, er niveaumæssigt afstemt i forhold til elevens forudsætninger
2. Det faglige arbejde er organiseret således, at eleven kan bidrage aktivt, værdifuldt og få succes
3. Det faglige indhold giver mening for eleven
4. Eleven får konkret feedback og evt. karakterer
5. Eleven er i stand til at stille spørgsmål og begå fejl, uden at dette stigmatiserer eller giver anledning til drillerier fra jævnaldrende
6. Eleven har mulighed for at lære på den måde, der bedst passer til elevens læringsstil
7. Instruktioner og beskeder er tilpasset elevens behov og forudsætninger
8. Elevens skoledag er præget af gennemgående forudsigelighed og struktur
9. Særlige pædagogiske strategier og IT er en almindelig og integreret del af elevens hverdag
10. Evt. særlig støtte gives målrettet, koordineret og på en sådan måde, at den ikke forhindrer elevens deltagelse i fælles aktiviteter

På hjemmesiden www.alenkaer.dk findes der "tjeklister" som den ovenstående, der mere specifikt henvender sig til hhv. vuggesturer, børnehaver, SFO, klub og naturligvis skole. Listerne er gratis og til fri afbenyttelse.

En dialogmetode

IC3-modellen er, som den anvendes her, en dialogmetode, og ikke et naturvidenskabeligt måleinstrument. Hvor end eleverne placeres, så er dette et udtryk for en social konstruktion, og ikke et udtryk for fakta. Placeringen siger mere om de professionelle iagttagelser og refleksioner i forhold til eleven, end den siger om elevens egen, subjektive oplevelse (med mindre man naturligvis inddrager eleven i dialogen).

Faktisk handler det ultimativt slet ikke om, hvor man placerer eleven endeligt i IC3-modellen. Det handler om, at man har en konstruktiv og målrettet dialog om elevens muligheder for kvalitativ inklusion. Hvad end denne dialog fører frem til, er op til deltagerne.

Ovenstående kan give et billede af de elementer der spiller ind på elevens oplevelse af kvalitativ inklusion.

Hvis eleven både er "fysisk", "socialt" og "opgaveløsningsmæssigt" inkluderet, placeres eleven i midten af IC3-modellen, dvs. i fællesmængden. Her er der tale om *fuld, kvalitativ inklusion*.

Husk i den forbindelse på, at det midterste rum i modellen ikke er et fysisk sted, men et udtryk for elevens oplevelse.

Kan eleven ikke placeres i modellens centrum, fordi man vurderer, at eleven ikke oplever sig inkluderet i alle tre cirkler, må man placere eleven én af cirklerne, eller i en af delmængderne.

Modellen giver på den måde et grafisk billede af, hvilke specifikke inklusionsudfordringer der omgiver den elev, man har i fokus. Placeres eleven eksempelvis i delmængden "fysisk + opgaveløsning", har man at gøre med en inklusionsopgave, der primært handler om socialt samspil.

Kvalitativ inklusion afhænger ofte af den situation, den relation og den pædagogiske tilgang, eleven beskrives i. Derfor er det ofte "umuligt" at placere en given elev entydigt i et af modellens rum. I nogle kontekster er eleven måske fuldt, kvalitativt inkluderet, mens eleven i andre kontekster kun er inkluderet i én eller to af modellens cirkler. Dette er modellens styrke! Her bliver det nemlig

tydeligt, at elever sjældent kan beskrives ensidigt som enten ”inkluderede” eller ”ikke inkluderede”. Dette skaber ofte tiltrængt energi og mulighedsfokus i dialogen om særlige inklusionsudfordringer.

For ikke *fuldt, kvalitativt inkluderede* elever bliver det i den sammenhæng interessant at undersøge de situationer, hvor der trods alt er eksempler på fuld (eller delvis), kvalitativ inklusion. Måske viden fra disse situationer kan overføres til de situationer, hvor der ikke er tale om fuld, kvalitativ inklusion.

Modellen bør bruges i forhold til alle elever, og ikke kun dem med særlige behov. Alle elever skal styrkes i oplevelsen af *fuld, kvalitativ inklusion*.

Afslutning

Når inklusion handler om *kvalitet*, bliver der langt mindre fokus på *rammer*, og langt mere fokus på *indhold*. Heri ligger muligheden for at skabe en skole, der i højere grad tilpasser sig sin aktuelle målgruppe, dennes behov og dennes samtid. En skole, der promoverer kreativitet, innovation, overskridende læring, sund moral, socialt ansvar og sammenhængskraft, ved at sprænge rammerne for organisering og praktisering af den pædagogiske indsats.

Inklusionsudvikling bliver dermed til *skoleudvikling*.

Velmenende idealister har i den forbindelse gang på gang postuleret, at bevægelsen mod øget inklusion primært er et spørgsmål om at forandre aktørernes *mindset* (dvs. holdninger og værdier). Hvis bare vi vil, kan det hele lade sig gøre. Jeg er uenig.

Holdninger og værdier er bestemt vigtige, men lige så er organisering, praksisudvikling, pædagogiske redskaber, specialviden, procesledelse, skoleledelse og bestemt også afstemt ressourcetildeling.

Kvalitativ inklusion må til en hver tid være det ideal, den pædagogiske praksis rettes imod. Med en kvalificeret, målrettet, nytænkende, kreativ og dynamisk praksis, vil det givet vis være muligt, at opnå dette ideal for mange.

For nogen elever, vil det dog desværre være utopisk, eller i bedste fald særdeles vanskeligt, at opleve optimal, kvalitativ inklusion i det almene. Når det kommer til børn med eksempelvis gennemgribende udviklingsvanskeligheder, svære påførte traumer, massiv social belastning eller ekstrem kulturel divergens, er placering i et stort læringsfællesskab nogen gange en ineffektivt og måske ligefrem uetisk måde, at håndtere udfordringen på.

Dette må dog aldrig forhindre, at idealet søges opnået i muligt omfang for den enkelte elev. Det vi skal passe på, er ikke at definere grænserne, før vi har gjort os erfaringer med de konkrete børn i praksis. Ofte viser det sig, at målrettede forsøg udvider mulighederne.

Ovenstående koster tid, penge og omhu, det ved jeg godt. Men ikke så meget desto mindre er det vejen frem.

*Ovenstående artikel er en opdateret version af en tidligere publiceret artikel:
Kvalitativ inklusion og IC3*

Litteratur:

Ainscow m.fl. (2007) *The Manchester Inclusion Standard*. Manchester City Council, UK

Alenkær, R. (2008) *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.

Alenkær, R. (2010a) *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole*. Ph.d.-afhandling. Odense: IFPR - Syddansk Universitet

Alenkær, R. (2010b) *AKT ink*. Frederikshavn: Dafolo

Hertz, S. (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri – Nye perspektiver og uanede muligheder*., København: Akademisk Forlag

Lang, Little og Cronen (1990) *The Systemic Professional Domains and Action and the Question of Neutrality*. i Human Systems, vol. 1. No. 1

Robinson, K. (2011) *Out of our minds – learning to be creative*, 2. reviderede udgave. John Wiley & Sons Inc.

Skidmore, D. (2008) *Inclusion – The dynamic of school development*, andet oplag, London: Open University Press