

Sosial, faglig og opplevd inklusjon

for ulike elevgrupper i skolen

For elevene i skolen er ikke inklusjon i eller eksklusjon fra et fellesskap et spørsmål som kan besvares med et enkelt ja eller nei. Det er behov for en rekke ulike tilnærminger og nyanser for å kunne analysere og forstå inklusjon for elevene. Denne artikkelen har til hensikt å sette fokus på inklusjon i skolen med utgangspunkt i resultater fra en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført høsten 2012 ved 53 skoler som arbeider med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Artikkelen tar utgangspunkt i resultater fra spørreundersøkelser ut fra både et elev- og et lærerperspektiv, og det analyseres i hvilken grad ulike grupper av elever er inkludert i ulike fellesskaper i skolen.

Thomas Nordahl

Professor.

Senter for praksisrettet

utdanningsforskning (SePU)

Høgskolen i Hedmark, Norge

Anne- Karin Sunnevåg

Førstelektor

Senter for praksisrettet

utdanningsforskning SePU)

Høgskolen i Hedmark, Norge

Inklusjonsbegrepet

Inklusjon er et begrep som er vanskelig å gi en entydig forståelse av, og som ikke minst det finnes en rekke ulike tilnæringsmåter til. (Markussen m.fl 2009). Tradisjonelt har inklusjonsbegrepet vært definert ved å skjelne mellom å være medregnet og deltaker i et fellesskap. Videre kan det knyttes til to typer av inklusjon forstått som en kvantitativ passiv tilstedeværelse (å telle med i et fellesskap - tilstedeværelse) og en inkluderende aktiv deltakelse (å ta del i et fellesskap) og i noen sammenhenger også med hvilket læringsutbytte/utbytte. Dette skillet mellom en passiv inklusjon og en mer aktiv og deltakende inklusjon kan også relateres til begrepet integrering som i sin tid hadde et sterkt fokus på en fysisk og organisatorisk integrering.

Kritikken mot en slik forståelse av inklusjon viser Lars Qvortrup (2012) i artikkelen «Inklusjon – en definisjon» om inklusjon i dagtilbud og skole. Han er kritisk til begrepene tilstedeværelse og deltakelse i fellesskapet. I dette fokuseres det på kvantitet, på hvor mange barn som er til stede og deltar i et fellesskap som et suksesskriterium på inklusjon. Det ligger en økonomisk besparelse i å inkludere flest mulig. Begrepsforståelsen sier ingenting om hvordan det inkluderte barnet klarer seg, om det faktisk deltar aktivt i felles aktiviteter eller hvordan barnet selv opplever sin situasjon i fellesskapet. Videre viser kritikken til fellesskapsbegrepet. Selv om barnet er inkludert i et fellesskap er de ikke sikkert det er inkludert i andre typer av fellesskap som barnet er i. Qvortrup mener at de ikke er tilstrekkelig å skjelne mellom fysisk og sosial inklusjon og foreslår en tredje faktor, den opplevde inklusjon (når barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap), for at inklusjon skal være suksessfull. Her skjelner han mel-

lom fysisk inklusjon (opptatt inklusjon- passiv), sosial inklusjon(deltakelse i fellesskapet, aktiv) og psykisk inklusjon (opplevd inklusjon). Argumentet for denne tredelingen er at inklusjon er mer enn bare passiv/aktiv deltakelse i fellesskapet, man må også forholde seg til om individet opplever seg som en del av fellesskapet. Dette opplevde perspektivet har ofte vært fraværende i drøftinger om inkludering.

Dette er i stor grad i samsvar med Haug (2003) sin forståelse av inkludering som er knyttet til en utvidelse av fellesskapet (fysisk), aktiv deltakelse i fellesskapene i skolen (sosialt), demokratisering (opplevd). Men Haug påpeker også at det er avgjørende å oppleve inklusjon i det faglige fellesskapet. Qvortrup (2012) definerer videre fem forskjellige fellesskap (profesjonelle, voksen-barn, barn-barn, selvorganiserende og voksenorganiserte fellesskap) som individet er inkludert eller ekskludert fra. Her argumenteres det for at inklusjon må knyttes til alle de fellesskaper som utspiller seg i eller i tilknytning til skolen og ikke bare til et læringsfellesskap. I tabellen under er det vist de ulike typer/grad av inklusjon og former for fellesskap et individ er inkludert i eller ekskludert fra.

Skolens oppgave er å stimulere til alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, og en avgjørende forutsetning for det er at alle barn inkluderes i institusjonens ulike fellesskaper. Det viktig å tilføye at forholdet mellom inklusjon- og eksklusjon arenaer ikke er helt enkelt. Dersom elever er for opptatt av vennefellesskapet, så kan det ta fokus fra læringsfellesskapet. Omvendt kan også for sterk deltakelse i læringsfellesskapet svekke inklusjonen i elevfellesskapet (Nordahl 2012). Dette åpner for en refleksjon rundt inklusjonsinnsatsen hvor man kan spørre om

	Fysisk (passiv) inklusjon	Sosial (aktiv) inklusjon	Psysisk (erfart) inklusjon
Lærings- og utviklingsfellesskaper			
Voksen barn fellesskap			
Voksenorganiserte fellesskap			
Selvorganiserte fellesskap			
Barn - barn fellesskap			

Tabel 1 **Operasjonalisering**

	Sosial (deltagende) inklusjon	Faglig inklusjon	Psykisk (erfart) inklusjon
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap	Sosial kompetanse (L)	Skolefaglige prestasjoner (L)	Deltagelse i undervisningen (E)
Voksen-barn fellesskap	Relasjon til lærer (E)	Motivasjon (L)	Ros og oppmuntring (E)
Elev-elev fellesskap	Relasjon til medelever - sosialt miljø (E)	Relasjoner mellom elever - læringskultur (E)	Trivsel (E)

noen fellesskap er viktigere enn andre eller om alle felter i inklusjonsskjemaet skal være avkrysset før inklusjonsinnsatsen er vellykket.

Denne inndelingen og forståelsen kan knyttes til en inkluderingsposisjon der fokus rettes på at det er skolen og de ansatte der som må tilpasse seg variasjonen i elevmassen slik at alle elever opplever å være inkludert (Cigman 2007, Norwich 2007, Ainscow 2007). «This philosophy is based on a simple idea: That school should adapt the diverse needs of children” (Cigman 2007: 19). Her vektlegges utviklingen av en skole for alle elever som skal gi eleven både fysisk, sosial og opplevd deltakelse i fellesskap. Fokuset er ikke på elevenes problemer og individuelle vansker, men på hvordan skolen kan møte elevene på en best mulig måte. Det tas ikke stilling til om hvilke barn som passer inn eller som har behov for egne segregerte tiltak. Utgangspunktet er at alle hører til, og det er skolens oppgave å tilpasse seg variasjon og heterogenitet blant elevene enten dette er knyttet til sosial og kulturell bakgrunn, kjønn eller individuelle vansker og funksjonshemninger.

En bred forståelse av inklusjonsbegrepet gjør det også mulig å være mer analytisk og empirisk i forståelsen av inklusjon og slik kunne se på inklusjon som noe mer og noe annet enn et rent normativt standpunkt. Skal

man analysere og vurdere inklusjonsinnsatser, er det hensiktsmessig å gjøre på et empirisk grunnlag (Qvortrup 2012: 14). Samtidig legges det også vekt på at her åpnes muligheten for en mer nyansert beskrivelse av den faktisk foreliggende inklusjon og eksklusjon nettopp fordi spørsmålet om inklusjon ikke kan besvares med et enkelt ja eller nei.

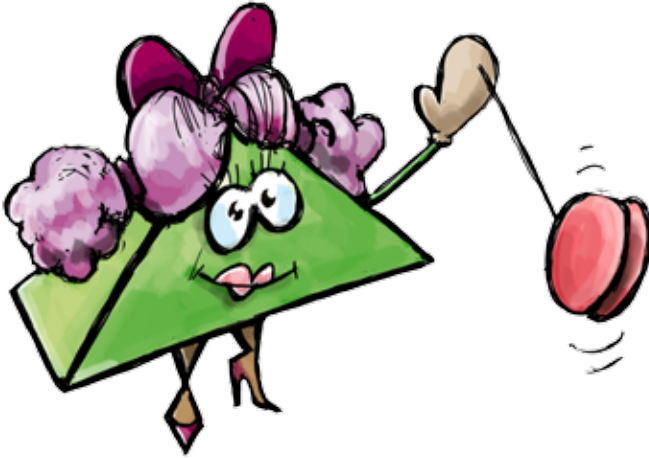
Utvalg og metode

For å belyse inkludering empirisk tas det her utgangspunkt i 3 av Qvortrups fellesskapsformer; formelle voksenstyrte læringsfellesskaper, lærer – elev fellesskap og elev – elev fellesskap. Bakgrunnen for at det bare anvendes tre av fellesskapsformer henger sammen med valgte variabler fra datagrunnlaget samt at disse tre fellesskapene sees som særlig viktig for elevenes inkludering. Når det gjelder typer av inklusjon anvendes det data som belyser sosial (deltakende) inklusjon, faglig inklusjon og psykisk (erfart/opplevd) inklusjon. Fysisk inklusjon belyses ikke fordi alle elevene som er med i dette materialet i utgangspunktet er fysisk inkludert. Videre knyttes det til en faglig inklusjon i samsvar med (Haug 2003) som også knytter faglig læringsutbytte til grad av inklusjon.

Det tas utgangspunkt i data der både elever og lærere har vært informanter, dvs. at elevene har vurdert sin

Tabel 2 **Utvalg og svarprosent**

Utvalg	Invitert	Besvart	Svarprosent
Elever	22853	20172	88,27
Klasselærere	22853	20071	87,82



situasjon og utvikling (erfart) og at lærerne har vurdert hver enkelt elev både sosialt og faglig (Nordahl m.fl. 2012). Hensikten er å identifisere mulig inklusjon eller eksklusjon i ulike fellesskap innenfor disse gruppene, og som grunnlag for en drøfting av kvalitet i skolen. I tabellen under presenteres valgte variabelområder knyttet til type inklusjon og former for fellesskap et individ er inkludert i eller ekskludert fra. (L) står for lærervurderte variabel (E) står for elevvurdert variabel.

Ut fra dette vil det bli foretatt statistiske analyser på de ulike variablene innenfor ulike gruppene av informanter. I denne artikkelen vil det bli analysert data på følgende grupper av elever; elever som viser atferdsproblemer (6,5 % av elevene), elever med ADHD-diagnose (1,5 % av elevene), elever med spesifikke innlæringsvanskelighet (6,2 % av elevene) og elever uten vansker og problemer i skolen (75 % av elevene). Det er klasselærerne som har identifisert disse elevene. Hensikten med disse analysene er å studere i hvilken grad de ulike gruppene av elever er både sosialt, faglig og psykisk inkludert og hvor store forskjellene mellom elevgruppene eventuelt er.

I de statistiske analysene er det gjennomført frekvensanalyser og beregnet gjennomsnitt og standardavvik. Videre er det foretatt variansanalyser der det særlig har blitt satt fokus på forskjeller i resultater innenfor ulike grupper av elever. I variansanalysene er resultatene vist i en 500 poeng skala. Dette er en skala som både tar hensyn til gjennomsnitt og standardavvik. I skalaen er 500 poeng alltid gjennomsnittet for de resultatene som presenteres. I denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik

det samme som 100 poeng. Ved å uttrykke forskjeller på denne måten, tas det hensyn til spredningen i målingene. Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn kun å se på gjennomsnittsresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet. I drøftingene av funnene brukes skårene som et uttrykk for grad av inklusjon forstått som jo høyere skårer jo mer inklusjon.

Utvalget som deltar i spørreundersøkelsene er bestemt av det antall skoler som har arbeidet med LP-modellen. Nedenfor er det satt opp en tabell som viser det antall informanter som ligger til grunn for de data som anvendes i denne artikkelen.

Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og vil innebære at resultatene er representative for disse skolene. Videre er antallet elever og skoler så høyt at resultatene i noen grad også kan vurderes som representative for dansk skole. Spørreskjemaene til kontaktpedagog bygger på tidligere godt utprøvde måleinstrumenter og har i andre sammenhenger hatt en relativt tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Nordahl 2012 m.fl., Nordahl 2005).

I bearbeidningen av resultatene fra denne undersøkelsen viser reliabilitetsanalysene en reliabilitet på mellom .61 (trivsel) og .92 (sosial kompetanse). Dette innebærer at resultatene i hovedsak er pålitelige, men at det innenfor områdene trivsel og ros og oppmuntning ($\alpha = .67$) kan være noe feilvarians. Dette vil bli drøftet nedenfor.

Resultater

Sosial deltagende inklusjon

Forholdet til jevnaldrende er et av de mest vesentlige områdene i alle barn og unges liv. For elevene blir derfor skolen minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena (Nordahl 2000). Evnen til å etablere og opprettholde vennskap og mestre det sosiale fellesskapet er av stor betydning, ikke bare for den sosiale utviklingen og elevenes selvopfatning, men også for deres faglige læring. Barn og unge har i skolen et behov for å oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse med andre jevnaldrende i fellesskapet. I dette ligger det også at elevene må ha en viss form for sosial kompetanse. Denne type sosial kompetanse deltakelse og attraktivitet vil etter antall sannsynlighet bidra til sosial inkludering for alle elever. Nedenfor er det vist hvordan de ulike elevgruppene skårer på sosial inkludering i den operasjonaliseringen som er brukt her (tabell 3).

Skårene til de ulike gruppene av elever viser klart at elever uten vansker og problemer i skolen både viser og erfarer mer sosial inkludering. Det gjelder i forhold til det voksenstyrte læringsfellesskapet der sosial kompetanse er vesentlig for både å delta sammen med medelever og for å kunne vise de sosiale ferdighetene som er nødvendig for å tilpasse seg undervisningssituasjoner og lærerne. På samme måte skårer de som gruppe godt også på relasjon til lærer og til medelever.

På den sosiale inkluderingen i læringsfellesskapet er det først og fremst elevene som viser problematisk atferd og/eller har en ADHD-diagnose som kommer dårlig ut. De skårer markant dårligere enn de andre på sosial kompetanse og i tillegg har de også et klart dårligere forhold til sine medelever og til dels lærere. Dette er elever som helt klart er mindre sosialt inkludert i skolen både i forhold til attraktivitet, deltagelse med andre og i å vise nødvendige sosiale ferdigheter. Selv om disse elevene viser en atferd som utfordrer både medelever, lærere og selve undervisningen, så er de samtidig i en posisjon som kan innebære sosial eksklusjon. Dette vil i seg selv ikke være heldig for videre sosial utvikling og deltagelse.

Elever med spesifikke innlæringsvanskeligheter kommer bedre ut enn elever som viser problematisk atferd. De har et like godt forhold til lærerne som elever uten vanskeligheter, og de ser også ut til å være relativt godt sosialt aktive i forhold til medelever. Dette kan indikere at faglige utfordringer i seg selv ikke nødvendigvis har så store konsekvenser for sosial inkludering.

Faglig inklusjon

Aktiv deltagelse i et faglig fellesskap på skolen vil for de aller fleste elever være avgjørende for den videre faglige læringen og inklusjon på dette viktige området i skolen. Samtidig vil fravær av inkludering i faglige fellesskap kunne redusere læringsutbyttet og den mer generelle motivasjonen for skolegang (Hattie 2009,

Tabell 3 **Grad av sosial inkludering**

	Sosial kompetanse (voksenstyrt læringsfellesskap)	Relasjon til lærer (elev-lærer fellesskap)	Rel. til medelever - sosialt miljø (elev-elevfellesskap)
Atferdsproblemer	383	469	468
ADHD-diagnose	406	487	463
Spesifikke innlæringsvanskeligheter	454	500	499
Ingen vansker	523	502	504

Persson og Persson 2012). Generelt er variasjonen mellom elever i både skolefaglig læring, motivasjon for skolegang og arbeidsinnsats relativt stor i dansk skole (Nordahl m.fl. 2010). Mange elever har et godt læringsutbytte og arbeider bra, samtidig som det er elever som ikke lærer seg grunnleggende ferdigheter i grunnskolen og som går ut av skolen som for eksempel ikke funksjonelle lesere. Dette vil selvsagt ha konsekvenser for inkludering på en rekke arenaer i samfunnet videre i livet (tabell 4).

Innenfor faglig inklusjon slik det er operasjonalisert her, er det elever uten vanskeligheter og problemer som er mest inkludert innenfor både læringsfellesskapet og elev-lærerfellesskapet. Her skårer de de svært mye bedre enn de øvrige elevgruppene knyttet til både læringsutbytte og motivasjon som et uttrykk for interaksjon med og tilbakemelding fra lærer. Innenfor læringsmiljøet mellom elevene har imidlertid elever med spesifikke innlæringsvanskeligheter et like godt felleskap og inkludering som elever uten vanskeligheter.

Det er imidlertid innen dette faglige området også elever som viser atferdsproblem og/eller har ADHD-diagnose som har den dårligste inklusjonen. Både knyttet til læringsfellesskapet, elev-lærerfellesskapet og elev-elevfellesskapet er den faglige inklusjonen markant mindre for disse elevene enn for øvrige elever. Denne lave graden av inklusjon knyttet til læringsutbyttet og arbeidsinnsats vil lett føre til at elevene kommer i en



Tabell 4

Grad av faglig inklusjon

	Skolefaglig prestasjoner (voksenstyrt læringsfellesskap)	Motivasjon og arbeidsinnsats (elev-lærer fellesskap)	Rel. til medelever - læringsmiljø (elev-elevfellesskap)
Atferdsproblemer	419	407	470
ADHD-diagnose	414	424	467
Spesifikke innlæringsvanskeligheter	395	429	507
Ingen vansker	527	524	502

negativ videre utvikling tilknyttet det faglige læringsutbytte (Marzano 2012).

Psykisk (erfart) inklusjon

Den erfarte inklusjonen til elevene er et uttrykk for hvordan elevene selv opplever og erfarer graden av inklusjon innenfor læringsfellesskapet, elev-lærerfellesskapet og elev-elevfellesskapet. I disse analysene bygger dette utelukkende på informasjon fra elevene og er slik ingen fortolkning av hvordan elevene har det i skolen. Vektlegging av erfart inklusjon er å ta elevene egne opplevelser på alvor og se elevene som selvstendige aktører i eget liv (Nordahl 2010). Det er god grunn til å hevde at ingen kan uttale seg bedre om inklusjon og eksklusjon enn de det faktisk angår. Innen trivsel og ros og oppmuntring er det imidlertid ne lav reliabilitet så den psykiske inklusjonen er noe mindre pålitelig og gyldig enn den faglige og sosiale inklusjonen. Men området psykisk inklusjon beholdes fordi det er god reliabilitet innen deltagelse i undervisning og fordi både trivsel og ros og oppmuntring må betraktes som vesentlig for hvordan elevene opplever skolen (Nordahl 2010) (tabell 5).

Det er relativt store forskjeller mellom elevgruppene i erfart inklusjon innenfor særlig det voksenstyrte læringsfellesskapet. Elever uten vanskeligheter har samlet en bedre erfart og opplevd inklusjon enn de tre andre gruppene av elever. De opplever både sterkere deltagelse i læringsfellesskapet og i elevfellesskapet.

Elever som viser atferdsproblemer og/eller har ADHD-diagnose opplever og erfarer klart minst inklusjon og står i fare for å være i en ekskluderingsposisjon. Disse elevene uttrykker at de følger lite med i undervisningen, viser lav arbeidsinnsats, drømmer seg bort og er urolige. Dette er elever som har lave forventinger om mestring, og som dermed lett får et redusert læringsutbytte (Dweck 2009). Det kan se ut til at disse elevene ser på seg selv som problematiske og lite skoleflinke, og det vil føre til at de i liten grad arbeider aktivt for å forbedre eget læringsutbytte (Schunk & Pajaras 2009). I tillegg opplever de også relativt lite aktiv deltagelse sammen med andre jevnaldrende på skolen. Det er imidlertid positivt at de opplever positive tilbakemeldinger fra lærer, og her skårer like godt som andre lever.



Tabell 5 **Grad av erfart inklusjon**

	Skolefaglig prestasjoner (voksenstyrt læringsfellesskap)	Motivasjon og arbeidsinnsats (elev-lærer fellesskap)	Rel. til medelever - læringsmiljø (elev-elevfellesskap)
Atferdsproblemer	419	407	470
ADHD-diagnose	414	424	467
Spesifikke innlæringsvanskeligheter	395	429	507
Ingen vansker	527	524	502

Konklusjon

Slik disse resultatene er fremstilt i denne artikkelen er det vanskelig å vurdere om inklusjonen generelt er tilfredsstillende på de ulike arenaene i dansk skole. Men det kan likevel konkluderes med at det er store forskjeller mellom elevgruppene i grad av deltakelse og inklusjon, med et lite forbehold for pålitelighet innen psykisk inklusjon. Mellom elever som viser atferdsproblemer og /eller har ADHD-diagnose og elever uten vanskeligheter er forskjellene på en rekke områder omkring ett standardavvik (100 poeng). Dette er markante forskjeller, og det uttrykker at elever med vanskeligheter knyttet til sin atferd på skolen har både sosialt, faglig og psykisk (erfart) en lav inklusjon, og de står i fare for å ekskluderes fra skolefelleskapet (Haug 2003). Dette kan få konsekvenser for både deltagelse i videre utdanningsløp og arbeidsliv. Elever med innlæringsvanskeligheter kommer noe bedre ut, men skårer også dårlig på flere inklusjonsområder.

Ut fra resultatene kan vi si at dansk grunnskole inkluderer dårligst de elevene som utfordrer felleskapene med sin atferd. Samtidig som vi kan si at skolen gjennom lærere og skoleledere dårligst inkluderer elever i læringsfellesskapet som erfarer lav inklusjon i elevfellesskap. Opplever du deg inkludert eller ekskludert på en inklusjonsarena så er det altså en tendens til at det samme vil være en realitet på andre inklusjonsarenaer (Marzano 2011). I dette ligger det at skolen og lærerne sannsynligvis er lite spesifikke og målrettede i forhold til å inkludere ulike grupper av elever. En sterkere målrettethet ser ut til å være nødvendig i inklusjonsarbeidet for de elevgruppene som her er dokumentert å være i en svært sårbar posisjon (Ainscow 2007). Dette ser ut til å være særlig viktig for elever som møter faglig utfordringer eller som er i en sårbar sosial situasjon knyttet til manglende vennskap og til dels sosial isolasjon.

Referanser

- 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 måluppfyllelse: 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.*