

Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis?



Ole Hansen

Projektleder, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP), Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet



Lars Qvortrup

Professor, direktør for Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP), Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet

Siden 1960'erne er der i det danske uddannelsessystem, især i relation til folkeskolen, blevet arbejdet systematisk på, at stadig flere elever skal have deres undervisningstilbud i den almene skole og ikke i særskilte institutioner. Parallelt med den historiske udvikling har man også set en kamp om, hvordan begreberne skal defineres. Hedder det "rummelighed", "integration" eller "inklusion", og hvad forstår vi ved begreberne? Artiklen giver et overblik over den danske folkeskoles inklusionshistorie og anskueliggør, hvilke konsekvenser forskellige begrebsdefinitioner har for den pædagogiske praksis.

Inklusion er igen sat på dagsordenen i det danske uddannelsessystem.¹ På dagtilbudsområdet slog en lovændring i 2007 fast, at kommunerne er forpligtet på et inklusionsperspektiv i forhold til daginstitutionsoverrådet. Hensigten var, som det stadig lyder i paragraf 1, stk. 3, at "forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov

for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne" (Social- og integrationsministeriet 2011). I forlængelse heraf nedsatte regeringen i april 2011 den såkaldte Task Force om Fremtidens Dagtilbud, hvis formål var at finde og udbrede kendskabet til god praksis med læring og inklusion i dagtilbud.

På skoleområdet vedtog Folketinget i maj 2012 det, der i daglig tale kaldes "inklusionsloven", som formelt set er en ændring af folkeskoleloven. Her hedder det i paragraf 3, stk. 2: "Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt" (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a). Konsekvensen af denne formulering er, at børn, der kan klare sig i den almindelige klasse med støtte i mindre end ni undervisningstimer om ugen, ikke skal henvises til specialundervisning, men skal inkluderes i almenundervisningen. Også denne lovændring er blevet fulgt op af en række initiativer. Der er blevet nedsat et nationalt ressourcecenter for inklusion og specialundervisning, et

¹ For en sammenligning med den tilsvarende situation og historiske udvikling i andre nordiske lande henvises til de øvrige artikler i nærværende nummer af *Paideia*.

praksis- og videnspanel for inklusion og en følge-gruppe for inklusion, hvori de vigtigste interessegrupper på inklusionsområdet er repræsenteret.

Den historiske baggrund

Man skal kun godt 50 år tilbage i historien for at møde begreberne "underviselig" og "uunderviselig". De såkaldte "uunderviselige" blev mødt med særlovgivning, og der blev udviklet særsystemer som resulterede i, at denne gruppe blev isoleret fra omverdenen i store totalinstitutioner.

På den faglige front reagerede pædagogiske pionerer op igennem 1900-tallet på denne distinktion. Det drejer sig blandt andet om Sofie Rifbjerg (1886-1981), der i teori og praksis indførte nye pædagogiske tanker og blandt andet problematiserede grænsen mellem det, der dengang hed "åndssvagepædagogik" og folkeskole, Niels Erik Bank Mikkelsen (1919-1990), der var forsorgschef inden for Åndssvageforsorgen i årene 1959-70, og som arbejdede for en forbedring af åndssvages forhold både i og uden for Danmark, og Ingvard Skov Jørgensen (1915-1999), der på baggrund af en omfattende politisk og praktisk indsats i 1958 blev den første inspektør for særundervisningen under undervisningsministeriet. Deres syn på specialundervisning, normalisering af handicappedes forhold samt de pædagogiske-psykologiske forklaringer, der knyttede sig til børn, havde stor gennemslagskraft og blev dermed styrende for udviklingen.

På den politiske front bør man nævne socialdemokraten Julius Bomholt (1896-1969), der var undervisningsminister i 1953-1957 og socialminister i 1957-1961 og i begge ministerier arbejdede for at nedbryde skellet mellem skole og særforsorg, den radikale Kristen Helveg Petersen (1909-1997), der var undervisningsminister fra 1961 til 1964, og som senere, i 1974 til 1992, var formand for Landsforeningen Ligeværd,

der meget betegnende tidligere hed Landsforeningen til støtte for sent udviklede. Endvidere bør nævnes socialdemokraten K.B. Andersen (1914-1984), der var undervisningsminister i 1964-1968 og arbejdede videre på Kristen Helveg Petersens indsats for en større rummelighed i folkeskolen.

Det blev dog lægerne, psykiaterne og den medicinske forskning, der i første omgang erobrede forklaringsmodellerne (Kirkebæk 2010). Systematiseringen af handicaptyper blev helt op til vore dage styret af de lægelige kompetencer. Resultatet var, at "særlige" børn skulle anbringes i dertil svarende særlige klasser, at diagnoser og medicinske løsninger trængte de pædagogiske strategier i baggrunden, og at den pædagogiske forskning var stort set fraværende på området. Uddannelsessystemerne var adskilte helt op til 1980 gennem særlovgivning med høj grad af segregering til følge.

Først i slutningen af 1960'erne begyndte tendensen at skifte. Den 30. maj 1969 traf Folketinget en principbeslutning om en reform af de grundlæggende skoleuddannelser. Beslutningen må ses i sammenhæng med samtidens diskussioner om at skabe lige muligheder for alle, undgå social skævhed og støtte elevernes personlige udvikling, og den blev sammenfattet i lovens paragraf 9: "undervisning af børn med handicap skal ske så tæt ved barnets hjem som muligt" (Folketinget 1969). Denne paragraf gav efterfølgende navn til "9-punktsprogrammet", som kom til at præge folkeskolelovene i årene fremover og i særdeleshed samfundets syn på undervisning af børn med særlige behov. Dette var det første forsøg på et større opgør med kategoritænkningen, som havde bygget parallelle systemer op i form af forsorgsgrene som Statens Åndssvageforsorg, Statens Blindeforsorg, Statens Døveforsorg osv. I 1980'erne blev "anerkendelse" og "integration" nøgleord, der pegede frem mod den forestilling om inklusion, vi kender i dag. I stedet for

at være gemt væk skulle mennesker med handicap integreres i samfundet som fuldgyldige medlemmer. Startskuddet til og løftestangen for dette var loven om udlægning af åndssvageforsorgen og den øvrige særforløb fra staten til kommunerne og de nyoprettede amter, som var kommet til med kommunalreformen i 1970. Handicappede og andre borgere i samfundet skulle mødes i skolen, på arbejdspladsen og i fritiden. Synliggørelse skulle skabe større viden om og kendskab til mennesker med handicap og derved skabe større accept af handicappedes problemer.

Fra Salamanca-erklæring til inklusionslov

Internationalt blev denne tendens understøttet af den berømte Salamanca-erklæring. Navnet skyldes, at UNESCO i 1994 holdt verdenskonference i den spanske by Salamanca om specialundervisning under temaet "Adgang og kvalitet". Konferencen mundede ud i den nævnte erklæring (UNESCO 1994:2), der er en principerklæring, som fokuserer på børns ret til uddannelse uanset handicap. Herudover blev der udarbejdet et handlingsprogram for specialundervisning.

I erklæringen anlægges der både et etisk og et pragmatisk perspektiv. På den ene side fremhæves det, at adgang for alle uanset handicap bør være en ret i et demokratisk samfund. På den anden side anfører erklæringen, at såkaldt "almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og resourceudnyttelse" (UNESCO 1994). Der er tale om et dokument, der har stor indflydelse på skolepolitikken i mange lande.

Salamanca-erklæringen blev fulgt op af et europæisk charter fra 1996, det såkaldte Luxembourg-charter "En skole for alle". Her anerkendte alle lande

i Europa, at inkluderende undervisning er en vigtig forudsætning for at sikre lige muligheder for elever og studerende med forskellige typer af særlige behov på alle områder af livet (undervisning, erhvervsuddannelse, arbejde og sociale aktiviteter).

Stadigvæk fandtes der imidlertid stærke institutionelle barrierer for at arbejde i overensstemmelse med hensigtserklæringerne. Således voldte det delte ansvar, som var et resultat af opgavefordelingen mellem amterne og kommunerne ved særforløbets udlægning i 1980, problemer. Opdelingen mellem vidtgående specialundervisning, som hørte til under amterne, og den almene specialundervisning, der var en kommunal opgave, forblev kunstig og gav anledning til en stadig større strøm af klagesager (Hansen 2003a). Derfor tog Undervisningsministeriet fat på at styrke folkeskolens støttesystem (den pædagogiske psykologiske rådgivning) med den hensigt at finde nye veje for at give elever med behov for vidtgående specialundervisning en langt bedre mulighed for skolegang tæt ved hjemmet, således at de fik bedre muligheder for at blive en synlig del af lokalsamfundets fællesskaber. Dette udviklingsinitiativ blev iværksat i 1994 med mange projekter til følge. I 2000 blev alle erfaringer samlet op i en vejledning om Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (Undervisningsministeriet 2000)

For at understøtte denne beslutning igangsatte undervisningsminister Margrethe Vestager et treårigt følgeprogram. Programmet fik navnet KVIS (Kvalitet i Specialundervisning), og det blev så stor en succes, at det blev forlænget i to på hinanden følgende perioder. Således kom KVIS-programmet til at løbe i perioden 2000-2007 (Foss Hansen og Hansen 2000; Hansen 2003b). I løbet af programmet ændrede man også nøglebegrebet: Begrebet "rummelighed" blev erstattet af begrebet "inklusion".

Kulminationen på denne udvikling finder man i den såkaldte inklusionslov fra 2012. Hovedpointen er, at

folkeskolelovens bestemmelser om specialundervisningsbegrebet kun gælder elever, der modtager over 12 speciallektioner om ugen (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a). Det betyder, at der er flere elever, som skal undervises i de almindelige klasser eller i tæt tilknytning hertil. Den differentierede undervisning, som eleverne har behov for, falder ind under almenundervisningens rammer. En af konsekvenserne er, at der forskes som aldrig før i inklusion, og at man via centrale støtteinitiativer, kompetencecentre og videnscentre forsøger at finde veje til øget inklusion, men denne gang med en ny dimension i centrum, nemlig elevens egen oplevelse af at blive hørt, set og forstået.

Den kvantitative udvikling

Firkantet udtrykt kan man sige, at situationen omkring 2010 var, at der på den ene side var mange hensigtserklæringer om inklusion med både etiske og pragmatiske begrundelser, mens der på den anden side fortsat udviklede sig et diagnose- og behandlingssystem, der fokuserede på børns fysiske og – især – psykiske handicap med den effekt at henvise flere til særbehandling.

I årene mellem Salamanca-erklæringen i 1996 og 2010 var hovedtendensen, at stigningen i antallet af børn og unge, der blev henvist til specialforanstaltninger, fortsatte. For eksempel skete der en markant stigning i antallet af henvisninger til børne- og ungdomspsykiatrien, således at henvisningstallet fra 2004 til 2006 steg med 47 procent. Noget tilsvarende ser man, hvad angår ADHD-diagnoser: I 2008 var 10.700 børn og unge i medicinsk behandling for

ADHD, hvilket var en stigning på 40 procent i forhold til 2007 og næsten en tredobling i forhold til 2004 (Socialstyrelsen 2010). Disse eksempler er udtryk for, at det, man kan kalde diagnosticeringstendensen, i perioden fra slutningen af 1900-tallet frem til 2007-2008 var stærkere end det, man heroverfor kunne kalde inklusionstendensen.

Også i årene fra 2007 til 2009 fortsatte tendensen. Danmarks Statistik påviste i 2010, at hvor der var et svagt fald i antallet af elever i grundskolen, steg antallet af elever i specialundervisning i forhold til 2007-tallene med mere end 33 procent.

Konsekvensen er, at antallet af elever i vidtgående specialundervisning i perioden 1997-2007 steg med 50 procent. Dette indebærer, at antallet af elever, der ikke kan rummes i folkeskolens normalklasser, i 2010 var næsten fordoblet i forhold til 2001. Det er veldokumenteret, at specialundervisning er udgiftstung. Derfor er udgifterne til specialundervisning uden for den almindelige folkeskole i samme periode i gennemsnit steget med 8,6 procent om året, samtidig med at udgifterne til folkeskolen som helhed har været svagt faldende.

Ud over at skildre den historiske udvikling i Danmark har vi også indirekte formuleret en hypotese om, at væksten i henvisninger til specialundervisning skyldes institutionelle og fagprofessionelle styrkeforhold, og at dette i sidste ende kan sættes i relation til inklusionsbegrebet: Hæfter man sig ved, at nogle børn er "uunderviselige", eller er hovedfokus, at alle børn i princippet skal kunne undervises – det vil sige skal

	2007	2008	2009
Antal elever i grundskole	722.477	719.149	716.201
Antal elever i specialundervisning	49.107	59.599	67.703

Figur 1. Fordeling af antal elever i henholdsvis grundskole og specialundervisning (Danmarks Statistik 2010)

have stimuleret deres læringspotentiale? Hvilke institutioner har det stærkeste image: særinstitutionerne eller almenskolen? Hvilke begreber bruger man: "integration", "rummelighed" eller "inklusion"? Og hvis man bruger begrebet "inklusion", hvordan definerer man det så? Vi vil med andre ord gerne demonstrere, at kampen om begrebet ikke blot er en akademisk strid, men at det er en kamp, der har konsekvenser for de børn, det drejer sig om: Bliver de inkluderet i almenskolen eller ej, og hvilke krav stiller man til en vellykket inklusion?

Kampen om inklusionsbegrebet

Som netop nævnt antager vi, at udviklingen i synet på segregering og inklusion har haft konsekvenser for den måde, vi bruger begreberne på, og at dette igen har konsekvenser for den måde, børn behandles på: Begreber har betydning for praksis. Ikke alene ser man, at "integration" afløses af "rummelighed", som igen afløses af "inklusion", og at selve begrebet "inklusion" bliver gjort til genstand for en begrebsdiskussion. Man ser også, at dette har betydning for den måde, hvorpå pædagoger, lærere og uddannelsespolitikere "ser" på børnene, for vi ser på børnene gennem begreber om børnene.

Allerede udviklingen fra integration over rummelighed til inklusion har konsekvenser. At "integrere" et barn i et større fællesskab betyder, at barnet skal føres ind i dette fællesskab på fællesskabets præmisser. Af samme grund hedder en sådan politik en "rummelighedspolitik", for den indebærer, at det fællesskab, der allerede findes, skal rumme nogle flere børn. Her er det med andre ord det udefrakommende barn, der tilpasser sig det institutionelle fællesskab. Taler man derimod om "inklusion", fokuserer man på, at der foretages noget aktivt fra fællesskabets side: Det inkluderer – inddrager – flere end tidligere, ved at det forandrer sig på en sådan måde, at det passer til de udefrakommende børns egenskaber. Udtrykt

anderledes kan man sige, at man med begrebet "integration" pålægger det udefrakommende individ en handlingstvang, mens man med begrebet "inklusion" pålægger det "modtagende" socialsystem denne handling- og forandringstvang.

Dette betyder imidlertid, at det bliver vigtigt, hvordan man definerer det relativt nye begreb "inklusion", for her gentager begrebskampen sig. Hvis man anlægger et administrativt blik, vil man fokusere på tal og udgifter. Man vil spørge, hvor mange børn der kan inkluderes, og hvad det koster at gøre eller ikke at gøre det. Hvis man anlægger et sociologisk blik, vil man fokusere på sociale aktiviteter og på individet som social aktør. Man vil ikke alene spørge, hvor mange børn der inkluderes, men man vil også interessere sig for, om disse børn indgår i sociale interaktionsprocesser, og hvordan de i givet fald gør det. Imidlertid kan man også anlægge et psykologisk blik. Her anskuer man ikke alene barnet som en aktør i et socialt fællesskab, men man anskuer også det sociale fællesskab igennem barnets øjne, det vil sige som omverden for det, man kunne kalde barnet som psykisk system. Hvordan oplever barnet det samlede sociale fællesskab og den enkelte anden voksne og den eller de andre børn? Endelig kan man anlægge et pædagogisk blik: Her vil hovedfokus ligge på effekten for barnets læring af den ene eller anden form for inklusion: Får de børn, der tidligere var inkluderet i et specialtilbud, men som nu inkluderes i almenundervisningen, et positivt læringsmæssigt udbytte af dette?

Den administrative forståelse af inklusion fokuserer på, hvor mange børn der deltager i almenundervisningen, eller hvor mange støttekrævende børn et dagtilbud kan rumme. Her er der tale om en kvantitativ definition: Hvis der før var 19 børn i almenklassen, og der nu er 20, er der blevet "inkluderet" yderligere ét barn i almenundervisningen, siger man. Denne definition siger imidlertid ikke noget om, hvordan det

inkluderede barn klarer sig, om det faktisk deltager aktivt i de fælles aktiviteter, eller om det pågældende barn selv oplever sin situation i fællesskabet. Derfor er denne definition blevet udsat for kritik. Den favoriserer, siger man, den økonomiske tænkning, nemlig at der er besparelser ved at inkludere flest muligt. Men den forholder sig ikke til effekten af inklusionen.

Derfor har det, vi kalder den sociologiske definition, vundet indpas, og meget tyder på, at den er blevet det "officielle" grundlag for Ministeriet for Børn og Undervisnings arbejde med inklusion. Den går under navnet "Manchesterdefinitionen", fordi den er udviklet på universitetet i Manchester. Den lyder i den korte form, som bruges af ministeriet: "Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools" (Manchester 2012). Her er det ikke kun barnets tilstedeværelse, der er afgørende, men også barnets deltagelse i og udbytte af at gå på den lokale folkeskole. Her har både det sociologiske og det pædagogiske blik med andre ord vundet indpas.

Der synes i disse år at være udbredt enighed om, at man i definitionen af inklusion ikke bare kan fokusere på barnets tilstedeværelse i fællesskabet, men at man også bør have øje for de inkluderede individers aktive deltagelse. Spørgsmålet er imidlertid, om det er tilstrækkeligt at skelne mellem disse to typer inklusion, nemlig den man kunne kalde den "passive" (tæller man med i fællesskabet?) og den "aktive" (tager man del i fællesskabet?) I stigende grad har man også inddraget den tredje faktor, nemlig det vi ovenfor kaldte det psykologiske blik, eller det, man kunne kalde den oplevede inklusion. Ideen er, at først når barnet også selv føler sig som en del af fællesskabet, har inklusionen været succesfuld.

Positive selvbilleder

I stigende grad har danske forskere haft blik for denne psykiske dimension af inklusionsbegrebet. I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af inklusion fra 2011 defineres inklusion på følgende måde: "Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har optimalt udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet" (EVA 2011:12). Det fremgår af definitionen, at der bliver sat fokus på udviklingen af det, der kaldes "positive selvbilleder" på baggrund af deltagelse i et fællesskab. I Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforsknings forskningskortlægning af effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen (Larsen, Dyssegaard og Tiftkci 2012) tilslutter man sig denne definition. Men selv om den psykiske definition således er medtaget, kan man pege på to kritiske aspekter: For det første taler man om "positive selvbilleder". Spørgsmålet er imidlertid, hvad dette indebærer. Er et positivt selvbillede også et billede af den andens eller de andres billede af iagttageren? Pointen – som kan forekomme subtil, men som er vigtig for individer i fællesskaber – er, at vi ikke alene har positive og/eller negative billeder af os selv, men at vi også har billeder af, hvordan vi tror, at andre iagttager og vurderer os. Man spørger ikke alene, om man er "dygtig" eller "smart". Man spørger også, om man tror, at andre mener dette. For det andet taler man om deltagelse i "læringsfællesskabet". Ud fra en sociologisk tilgang vil man imidlertid kunne hæfte sig ved, at barnet i skolen og i klassen også indgår i andre fællesskaber, nemlig eksempelvis i kammeratskabs- og vennefællesskabet og i det klassefællesskab, som udgøres af klassen som helhed, og som er med til at give barnet en social identitet, nemlig som en, der for eksempel går i 3.b.

Lad os først uddybe spørgsmålet om, hvordan begrebet "selvbillede" defineres. Også i andre dele af den nyere danske forskning fremhæves den psykiske dimension (det følgende bygger på Ane Qvortrup 2012a). Fra eksempelvis tidligere formand for Børnerådet Per Schulz Jørgensen hører vi, at børn skal udvikles "til at være i besiddelse af en jeg-styrke" (Jakobsgaard 2006), mens andre taler om vigtigheden af den individuelle mulighed for at udfolde sine potentialer og være en værdiskabende bidrager (Kornerup 2009; Majgaard 2011), hvilket ifølge Majgaard knytter sig til barnets erfaring af at blive mødt og anerkendt som deltager inden for en social horisont (Majgaard 2011). Her ser vi, at den psykiske dimension – barnets selvoplevelse – defineres som en socialt refleksiv selvoplevelse, nemlig en oplevelse af selvet i de andres blikke.

Lad os dernæst se på spørgsmålet om, hvilke sociale fællesskaber der fokuseres på. Meget tyder på, at det er for enkelt kun – som man gør i Manchesterdefinitionen – at tale om "local community schools" – det vil sige om folkeskolen som inklusionsrum, eller om læringsfællesskabet, sådan som man gør i EVA's og i Clearinghouses undersøgelser. Mange sociologiske analyser af sociale fællesskaber – herunder af skolen som socialt fællesskab – opererer med en flerhed af sociale rum eller socialsystemer, som individerne kan indgå i eller ekskluderes fra, og hvor man godt kan være inkluderet i nogle og ekskluderet fra andre.

En flerhed af fællesskaber

Anlægger man et mikrosociologisk blik på skoleklassen, vil man se, at begrebet "klasse" omfatter et større antal interaktionssystemer. Ét interaktionssystem er lærings- eller undervisningssystemet. Men et andet er kammeratskabssystemet og et tredje er klassefællesskabssystemet. Pointen er dels, at disse fællesskaber eller interaktionssystemer alle sammen er vigtige for barnet, dels at de har indbyrdes indflydelse

på hinanden: Inklusion og/eller eksklusion i det ene interaktionssystem har konsekvenser for inklusion eller eksklusion i andre interaktionssystemer, og disse mekanismer er langt fra entydige. Der er mange eksempler på, at hvis et barn inkluderer sig for meget i undervisningsfællesskabet, mister det status i kammeratskabsfællesskabet (Qvortrup 2012b:83-102).

Hertil kommer, at man også bør have blik for en anden dimension, der komplicerer det sociale spil om inklusion og eksklusion i vor tids institutioner. Hvor inklusion og eksklusion i et traditionelt samfund var en naturlig følge af den sociale segmentering, er inklusion og eksklusion i et moderne samfund en effekt af de mange, indbyrdes uafhængige, men sammenkoblede funktionssystemer, i forhold til hvilke det enkelte individ kan forvente og påberåbe sig en chancelighed. Man kan som individ både inkluderes i og ekskluderes fra arbejdsmarkedet, fra politiske fællesskaber, smagsfællesskaber, foreningsfællesskaber osv. Men heroverfor står, at man i et moderne samfund ikke bliver inkluderet eller ekskluderet af "naturlige" grunde, fordi man er "født" ind i et bestemt fællesskab. Nej, som moderne borger har man som nævnt ret til chancelighed, det vil sige til, at velfærds- og uddannelsessystemer kompenserer for sociale uligheder. Det betyder, at eksklusion på den ene side opfattes som værende i strid med individers grundlæggende rettigheder, samtidig med at inklusion og eksklusion på den anden side optræder som grundmekanismer i alle samfundets funktionssystemer: på arbejdsmarkedet, i karriereløb og i medlemskaber af organisationer, foreninger og uformelle socialsystemer (Luhmann 1997: 618-634).

Dette giver et nyt og i forhold til de anførte definitioner anderledes og både mere dynamisk og mere komplekst syn på inklusion og eksklusion. Det må antages, at den skitserede udvikling af inklusions- og eksklusionsprocesserne i et moderne samfund inde-

bærer, at det at forberede sig på de meget komplekse inklusions- og eksklusionsprocesser i et spændingsfelt mellem de funktionsbaserede realiteter i samfundets delsystemer og de universelle, men individbaserede rettigheds- og medborgerskabsnormer indgår som en central del af børns socialiserings- og opdragelsesproces. På den ene side øver børn sig – undertiden på ret brutal vis – i at begå sig i samfundets funktionelle realiteter ved at knytte og afbryde venskaber samt danne og opløse grupper, det vil sige ved at inkludere nogle og ekskludere andre. På den anden side opdrages og undervises de i den institutionaliserede opdragelsesproces i at anerkende hinanden som rettighedshavende individer. På den ene side erfarer børnene i socialiseringsprocesserne, at enhver inklusion indebærer en eksklusion. Man kan ikke blive inkluderet i et system, hvis ikke dette system er ekskluderende i forhold til andre. Eller udtrykt anderledes: Inklusion er kun inklusion, når man i begrebet medtænker dets modbegreb "eksklusion". På den anden side erfarer børnene i opdragelses- og undervisningsprocesserne, at de eksklusionserfaringer, de udsættes for, er i modstrid med de rettigheder, de har som borgere i samfundet, og med de forpligtelser, de har som medborgere.

At det anerkendes institutionelt, at man må operere med en flerhed af fællesskaber i forhold til inklusionsbegrebet, fremgår på daginstitutionsområdet af den ovenfor nævnte taskforces rapport om fremtidens dagtilbud, hvor fællesskabsbegrebet optræder i flertal: "inklusion i dagtilbud betyder, at børn er en del af de fællesskaber, som er i dagtilbuddet" (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012b:11). Det samme gælder for skolen som fællesskab. "Skolen" omfatter i sociologisk forstand mange forskellige sociale fællesskaber, og fordi man er inkluderet i ét af disse fællesskaber, er man ikke nødvendigvis inkluderet i de andre. Påstanden er med andre ord, at en elev, der føler sig inkluderet i skolen, ikke blot er inkluderet i

læringsfællesskabet, men også i de andre fællesskaber, som vedkommende indgår i, og at det er det samlede billede af inklusion i og/eller eksklusion fra skolens mange fællesskaber, der afgør, om inklusionsindsatsen er vellykket.

Forslag til et dynamisk, todimensionalt inklusionsbegreb

På baggrund og som sammenfatning af denne diskussion foreslår vi, at inklusion defineres ud fra to dimensioner:

Den ene dimension omfatter typen eller graden af inklusion. Her kan man skelne mellem tre typer af inklusion:

- Den fysiske inklusion som baseres på distinktionen tilstedeværelse eller fravær.
- Den sociale inklusion som baseres på distinktionen deltagelse eller ikke-deltagelse.
- Den psykiske inklusion som baseres på spørgsmålet om, hvorvidt individet oplever eller ikke oplever sig som inkluderet.

Den anden dimension omfatter de forskellige sociale systemer eller fællesskaber, som individet er inkluderet i eller ekskluderet fra. Her kan man i en skole- eller dagtilbudskontekst skelne mellem følgende socialsystemer:

- Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber
- Voksen-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)
- Andre voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)
- Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)
- Barn-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)

Det er en særskilt pointe, at disse forskellige fællesskaber ikke eksisterer "ved siden af" hinanden, men typisk er flettet sammen med hinanden og ofte udspiller sig i en fælles social arena – for eksempel i klasserummet. Således viser studier af klassen som interaktionssystem, at klassen er et komplekst system af forskellige socialsystemer (Qvortrup 2012b og 2012c). I klassen indgår den enkelte elev i et undervisningsfællesskab med fokus på læring. Man kan derfor spørge, om den pågældende elev deltager med bidrag til undervisningskommunikationen, om vedkommende holder sig – eller holdes – udenfor, og/eller om han eller hun bliver overset i dette kommunikative fællesskab. Men den enkelte elev indgår også i et fællesskab med læreren, hvor spørgsmålet for eksempel handler om at blive anerkendt eller blot om at blive genkendt: Er der social respons? Fortæller den korte øjenkontakt eller det hurtige nik, at læreren har genkendt mig og dermed anerkendt min tilstedeværelse? Endelig omfatter en stor del af klassens interaktion den sociale interaktion mellem eleverne. I gamle dage kunne man sende papirlapper rundt, i dag kan man

opretholde et elev-til-elev-fællesskab via sms'er eller opdateringer på Facebook. Men nok så vigtigt er den indirekte eller ikke-verbale interaktion: Den måde, man taler til læreren på, er i lige så høj grad bestemt af hensynet til at gøre indtryk på kammeraterne eller at hævde sig i klassens sociale hierarki, og det, der fra et undervisningspunkt opfattes som såkaldt u hensigtsmæssig, læringshæmmende adfærd, kan fra elevsynspunkt være en afgørende del af selvpræsentationen i kammeratskabsfællesskabet. Hertil kommer – uden for klassen – alle de andre sociale fællesskaber, som både kan være voksenstyrede (SFO, fritidsklubber, sportsklubber osv.) og børnestyrede (grupperinger i frikvarteret og i fritidslivet, kammeratskabsrelationer, kæresterelationer osv.).

Hertil skal man føje, at forholdet mellem de forskellige inklusions- og eksklusionsarenaer er komplekst. På den ene side er det nærliggende at antage, at vellykket inklusion i ét fællesskab befordrer inklusion i andre fællesskaber. Man kan antage, at hvis man har det godt blandt kammeraterne, føler man sig også

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			

Figur 2. Inklusionsskema

tryk i læringsfællesskabet. På den anden side kan de forskellige fællesskaber også be- eller afgrænse hinanden: Enhver lærer ved, at hvis eleverne er for optagede af det kammeratlige fællesskab, tager det fokus fra deltagelsen i læringsfællesskabet. Og omvendt er der også eksempler på, at en for ivrig deltagelse i læringsfællesskabet kan svække inklusionen i de selvorganiserede fællesskaber: Den pågældende elev kan risikere at blive stemplet som det, der i gamle dage hed "morakker", "dengse" eller "nørd".

Hvis man kombinerer disse to dimensioner med deres forskellige aspekter eller former, fører det til den matrix, som vises i figur 2. Matrixen repræsenterer derfor vores bud på en definition af inklusion, der både er omfattende, og som kan bruges i normative, analytiske og evalueringsmæssige sammenhænge:

Netop et skema som dette kan bruges i konkrete kommunale og institutionelle inklusionsprojekter. Ved at registrere både fysisk, social og psykisk inklusion kan man afdække, om en inklusionsindsats har den tilstræbte effekt – også sådan som børnene oplever den – og man kan sammenligne effekterne af forskellige institutioners indsats: Hvad sker der for eksempel, hvis børn overføres fra specialinstitutioner til almenne undervisningsinstitutioner? Én hypotese er, at der i så fald lægges mere vægt på inklusionen i de formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber, mens der investeres mindre voksentid på deltagelsen i andre fællesskaber. Konsekvensen kan med andre ord være, at læring prioriteres højere, mens andre aspekter af inklusion prioriteres lavere, hvorfor den fysiske inklusion i almeninstitutionerne kan gå ud over barnets sociale og psykiske inklusion. Ved at bruge det inklusionsskema, som vi har præsenteret, komparativt i forhold til forskellige institutionstyper i en samlet kommunal inklusionsindsats kan en sådan hypotese sandsynliggøres eller afkræftes. Den samlede effekt af sådanne overvejelser og un-

dersøgelser er derfor, at man kan sammenligne effekterne af forskellige institutionelle anbringelser og indsatser empirisk i stedet for alene at basere sig på normative holdninger til de forskellige institutionstypers inklusions- og eksklusionseffekter.

Samtidig følger det af denne dynamiske, flerdimensionale definition på inklusion og af diskussionen af den, at vellykket inklusion er et komplekst fænomen, der kræver investeringer i pædagogernes uddannelse. Det er ikke tilstrækkeligt at tilbyde almeninstitutionelle fællesskaber, hvis man vil sikre inklusion. Nej, det er pædagogens rolle og det, at pædagogen formår at gøre barnet til aktør i forskellige fællesskaber med de ressourcer, barnet har, der er altafgørende for, om inklusion lykkes. Det betyder, at man må specificere den pædagogiske operationalisering af inklusionsbegrebet. Når pædagoger føler afmagt i forhold til at kunne inkludere bestemte børn, hjælper det dem ikke, som også Majgaard (2011) peger på, at få reciteret Salamanca-erklæringen eller få læst højt af den lokale børne- og ungepolitik på området (jf. Qvortrup 2012a). Det er nødvendigt med en uddannelses- og efteruddannelsesindsats, der gør pædagoger og lærere operationsduelige i forhold til inklusionsbegrebets mange aspekter og dimensioner, og det er nødvendigt, at der i dagtilbud, skoler og kommuner findes personer og team med særlige kompetencer i forhold til inklusionens mange aspekter.

Konklusion

Som det er fremgået af artiklen, har der i Danmark i mange år været enighed om, at antallet af børn, der udskilles fra almenundervisningen, burde mindskes. Begrundelserne har både været etiske og pragmatiske: I et demokratisk land med fokus på sammenhængskraft bør det være hovedreglen, at børn alt andet lige har adgang til fællesskabet i grundskolen. Hertil kommer, at forskningen peger på, at det har en

positiv effekt på læringsudbytte og sociale kompetencer at deltage i den almene undervisning.

Over for dette står, at både det absolutte og det relative antal børn, der diagnosticeres og/eller henvises til specialundervisning, har været i ubrudt vækst i hele perioden fra slutningen af 1900-tallet til i dag. Meget tyder på, at det skyldes organisatoriske og institutionelle forhold. Derfor er det velbegrunderet, at man i 2012 ved lov satte grænser for, hvor mange børn der kan henvises til specialundervisning. Meget tyder da også på, at dette i samspil med kommunernes pressede økonomi og med de initiativer – taskforce, nationale udvalg og følgegruppe med videre – der er gennemført af Ministeriet for Børn og Undervisning – gør, at tendensen vil ændre sig de kommende år.

Alt dette gør imidlertid, at behovet for en nuanceret og operationsduelig definition af inklusion er stort – en definition, der sætter os i stand til at vurdere, om den omfattende nationale og kommunale inklusionsindsats i Danmark faktisk også bærer frugt de kommende år. Ganske vist er der næppe tvivl om, at flere børn rent numerisk inkluderes i almenundervisningen. Men inkluderes de også aktivt, og oplever de sig selv inkluderet? Og hvilke fællesskaber inkluderes de i? Er det alene undervisningsfællesskabet, eller er det også alle de andre skole- og institutionsrelaterede fællesskaber, som er afgørende for, om inklusionen faktisk vil lykkes? Med sit forslag til en definition bidrager artiklen med et redskab til at besvare disse spørgsmål.

Litteratur

- Danmarks Statistik (2010): "Specialundervisning i grundskolen 2009/2010". I *Nyt fra Danmarks Statistik*, 311.
- EVA (2011): *Indsats for inklusion i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Folketinget (1969): *Folketingsbeslutning om reform af de grundlæggende skoleuddannelser (9-punkts programmet)*. Vedtaget 30. maj 1969.
- Foss Hansen, K. & Hansen, O. (2000): *Frem mod bedre specialundervisning*. Undervisningsministeriet.
- Hansen, O. (2003a): "Casestudy over den vidtgående specialundervisning i to regioner". I *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 4, s. 444-460.
- Hansen, O. (red.) (2003b): *Skolens rummelighed – fra ide til handling*. Undervisningsministeriet.
- Jakobsgaard, L. S. (2006): "Båndet mellem mig og et andet menneske – eksisterer kun som en drøm". I *Børns hverdag*, s. 10-11.
- Kirkebæk, B. (2010): *Almagt og afmagt – specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. Akademisk Forlag.
- Kornerup, I. (2009): "Inklusion som begreb og styringsredskab". I Pedersen, C. (red.): *Inklusionens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M.S.; Dyssegaard, C. B. & Tiftikçi, N. (2012): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Forskningskortlægning*. Clearinghouse – forskningsserien nr. 11. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Majgaard, K. (2011): "Inklusionens arkitekter". I *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift*, 3, s. 206-231. Tema: "Inklusions- og eksklusionsprocesser i sociale sammenhænge".
- Manchester (2012). *Manchester Inclusion Standard*. Lokaliseret den 10. marts 2013 på http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1
- Ministeriet for børn og undervisning (2010): *Analyse af specialundervisning i folkeskolen*. Lokaliseret den 10. marts 2013 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Specialundervisning/Fakta-om-specialundervisning/Analyser-og-undersogelser>

- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012a): *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. Lov nr. 103 af 24/04/2012. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Ministeriet for børn og undervisning (2012b): *Fremtidens dagtilbud 1 – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Ministeriet for børn og undervisning. Lokaliseret den 10. marts 2013 på www.uvm.dk/fremtidensdagtilbud.
- Qvortrup, A. (2012a): *Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv – et udviklingsprojekt på tværs af teori og praksis*. Forskningsrapport, SDU, UC Lillebælt.
- Qvortrup, L. (2012b): "Inklusion – forslag til en definition". I Næsby, T.: *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. UCN seriehæfter, 5. University College Nordjylland.
- Qvortrup, L. (2012c): *Den myndige lærer. Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Dafolo.
- Social- og Integrationsministeriet (2011): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 668 af 17/06/2011. Social- og Integrationsministeriet.
- Socialstyrelsen (2010): *Faktaboks. Fakta vedrørende børn og unge med Handicap*. Lokaliseret den 10. marts 2013 på http://www.servicestyrelsen.dk/analyse_og_data/god-social-praksis/tema-om-born-og-unge-med-handicap/faktaboks
- Undervisningsministeriet (2000): *Vejledning om PPR – pædagogisk- psykologisk rådgivning*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (folkeskoleloven)*. LBK nr. 998 af 16/08/2010. Undervisningsministeriet.
- UNESCO (1994): *Salamanca-erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. Undervisningsministeriet.

Denne artikel er oprindeligt bragt i Paideia nr. 5, maj 2013.