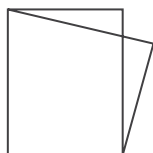


Når dem man vil inkludere bliver ekskluderet – en processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten

(Ph.d.-forsvar: juni 2017)



Anette Bentholt,
lektor,
Fysioterapeut-
uddannelsen
og tilknyttet
Forsknings-
programmet
Udsathed og
Chanceulighed,
University College
Nordjylland

Inklusionsloven fra 2012 manifesterer endegyldigt ideen om inklusion i den danske folkeskole. Det vurderes, at op til 43 % af de elever, der er blevet inkluderet i den danske folkeskole, er elever med autisme og ADHD (Baviskar et al. 2015; Danske Handicaporganisationer 2016). En målgruppe, der oftest før 2012 var tilknyttet specialtilrettelagt skoletilbud, og dermed ekskluderet fra almenskolen. Nu inkluderes denne målgruppe i folkeskolens rammer, en skole der som udgangspunkt ikke har ændret sig nævneværdigt med henblik på at møde denne målgruppe. Det er nogle af forklaringerne på, at mange evalueringsrapporter af inklusionsforløbet viser, at der har været begrænset opbakning til inklusion, og hvor kun 15 % af lærerne i 2016 bakkede op omkring inklusionsmålsætningen (Baviskar et al. 2015; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). Ligeledes peger lærere og pædagoger fortsat på, at de mangler strategier og redskaber til at understøtte elever især med autisme og ADHD (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

2016). Jeg har i min ph.d. været særligt optaget af, hvordan elever med autisme og ADHD fungerer i idrætsundervisningen, idet idræt på mange måder er et fag, hvor denne gruppe elever kan være ekstra udsatte. Idrætsfaget stiller i højere grad end andre fag krav til elevernes sociale og kognitive forståelse og kompetencer, deres motorik og sundhedstilstand, elementer mange børn med autisme og ADHD i forvejen har udfordringer med. Der er også sket en øget polarisering mellem de elever, der er hhv. meget og mindre dygtige til idræt (Seelen 2012); en polarisering, som dermed må formodes ikke er blevet mindre siden inklusionsloven. Intentionen om inklusion er derfor sårbar ikke mindst for idrætsfaget, hvilket kan være én af forklaringerne på, at op til 25 % af de inkluderede elever i stedet ekskluderes fra idræt i folkeskolen (Danske Handicaporganisationer 2016). Samtidig møder denne målgruppe i dag en skole, der lægger vægt på variation, hvor skoledagen kan være omskiftelig fra dag til dag, og hvor rammer og regler er blevet mindre

tydelige og implicite (Gilliam & Gulløv 2012). Dette forudsætter og stiller øgede krav til, at den enkelte elev skal kunne være omstilbar, have situationsfornemmelse og udøve selvkontrol – noget en elev med en diagnose inden for autisme eller ADHD kan have særligt vanskeligt ved. Derfor har det været afhandlingens ambition at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger der er for inkluderende processer i skoleidrætten for elever med autisme og ADHD. Det relationelle samspil mellem eleverne og med lærerne har stor betydning for inklusionen, man ved bare ikke, hvad der i idrætsundervisningen i særlig grad kan skabe inkluderende og ekskluderende processer for målgruppen med baggrund i et relationelt og processuelt perspektiv.

Teoretisk afsæt

Den teoretiske analyseramme bygger på processociolog Norbert Elias' konceptualisering af civilisationsprocesser med særligt fokus på begreberne skam (følelsen af frygt for social degradering), figuration (enhed af sociale relationer) og magtbalancer, der ifølge Elias betragtes som noget relationelt og dynamisk (Elias 2000). Pronomener som "jeg-, vi- og de"-relationer (Elias 1991) anvendes til at forstå magtspillet og illustrerer de eksklusionsprocesser, der foregår mellem grupper og individer. Erving Goffmans teori om stigmatiseringsprocesser er anvendt til at forstå de handlinger og interaktioner, der foregår. Han beskriver, hvorledes afvigelse ikke er et karaktertræk hos stigmatiserede mennesker, men en social konstruktion (Goffman 2009). Social interaktion handler ifølge Goffman om at opretholde ens face, både af hensyn til at bevare sit eget billede af

sig selv, og den status man har iblandt andre. For at undgå at ens face bliver truet, kan man ignorere potentielle trusler eller være i selvkontrol og undgå forlegenhed eller skam (Goffman 2005). Ifølge Elias reproduceres skamfølelsen som vanens magt, for når normer for opførsel er mindre skarpt definerede eller formaliserede, som Elias påpeger ubevidst er sket i forbindelse med civilisationsprocessen, så øges fordringerne til den enkeltes sociale sensitivitet og situationsfornemmelse også. Og for at blive betragtet som en troværdig person, kræver det, at man evner at kunne skamme sig, når man eksempelvis overtræder regler eller sociale grænser. Afsættet i Elias og Goffman betyder, at jeg i analysetilgangen i særlig grad har været på udkig efter, hvordan relationerne og sociale adfærd mellem eleverne med autisme og ADHD, deres klassekammerater og idrætslærerne har indflydelse på elevernes muligheder for at blive inkluderet i idrætsfællesskaberne. Om skolens intention om inklusion af alle rent faktisk udspiller sig i praksis og særligt de skjulte måder, det foregår på.

Metodologi og empiri

Undersøgelsen har en interpretativ proces-sociologisk tilgang (Baur & Ernst 2011), der bygger på, at indsigt og viden i sociale forhold kræver forståelse og indlevelse i de sociale fænomener, der undersøges (Launsø et al. 2017). I en processociologisk tilgang forholder jeg mig derfor til de forandringer, der forekommer på makro- og mesoniveau i forhold til idrætsfagets eksistensberettigelse og måden at italesætte handicapgrupper på gennem de sidste 40 år samt kommunens og skolernes tilgange til inklusion i perioden 2011-2016. På

mikroniveau, som er afhandlingens primære omdrejningspunkt, undersøger jeg, hvorledes der sker forandringer på praksisniveau, og hvad der kan muliggøre og begrænse eleverne med autisme og ADHDs oplevelse af og deltagelse i idrætsundervisningen. Makro-, meso- og mikroniveauet bliver kædet sammen i en sociogenese, der er grundessensen i den processociologiske metodologi (Baur & Ernst 2011), der kan være med til at anskueliggøre de forskellige niveaurs indvirkning på hinanden og dermed den processuelle forandring, der har fundet sted i forhold til inklusion.

Mine mikroanalyser bygger på et feltarbejde, hvor jeg i et år (2015) var på to forskellige skoler i Aalborg Kommune og fulgte i alt 11 elever med autisme og ADHD fordelt på seks klasser fra 2.-8. skoletrin. Jeg lavede deltagende observationer primært af deres deltagelse i idrætsundervisningen, men jeg fulgte dem også i frikvartererne og i deres faglige timer. Alle 11 fokuselever, de tilknyttede idrætslærere (9 personer), de to skoleledere og den pædagogiske konsulent i kommunen blev interviewet, og yderligere havde jeg uformelle samtaler med fokuselevernes forældre og andre relevante personer. Derudover lavede jeg netværksanalyser i hver af de seks klasser, hvor fokuseleverne gik, og på baggrund af et mindre spørgeskema til alle eleverne i klasserne, forsøgte jeg at afdække, hvem de helst ville være sammen med i idrætsundervisningen.

Analyse

Der fremkom et omfangsrigt og forskelligartet empirisk materiale, og mit grundlæggende analytiske greb til at favne dette har været en systematisk

tilgang, hvor jeg har stillet de samme spørgsmål til de forskellige typer af materialer og perspektiver. Dette via en abduktiv tilgang, hvor jeg både har været empiri- og teoristyret til at forme diverse mønstre og nuancer. I det følgende vil jeg præsentere et af mine analytiske hovedtemaer fra min mikroanalyse Civilisering og adfærd, og her fokuserer jer særligt på temaet: At kunne vise skam.

Elias' pointe om, at standarder og normer for sociale relationer, og de magtbalancer der opstår deri, har indflydelse på, hvad der i et givent samfund eller i en given institution kan betegnes som civiliserede omgangsformer. Skolen har nogle rammer og dermed nogle forventninger til eleverne, som de skal leve op til, som har karakter af en vis standardisering af, hvordan man opfører sig, noget der løbende trænes og italesættes i skolen. I de sociale omgangsformer ligger også evnen til at kunne vise skam. En evne, der i empirimaterialet viser at have indflydelse på den måde, fokuseleverne bliver mødt på af andre, og dermed er med til at give dem deres sociale status og muligheder for at blive inkluderet. Alle fokuseleverne havde eller havde haft nogle sociale udfordringer i samspejlet med deres klassekammerater i løbet af deres skoletid, og det var ikke usædvanligt, at de havde en omgangsform, der faldt uden for de normer for social adfærd, der var gældende i den pågældende idrætsfiguration, som eksempelvis at komme til at slå, råbe, larme, ikke følge spillets regler, blive vrede over at tabe, trække sig fra aktiviteterne etc. Kunne eleven med eller uden lærerens og kammeraternes hjælp blive opmærksom på, at han/hun havde overtrådt de andres grænser

for, hvad der i den givne situation var i orden og formåede at vise skam med en undskyldning, så blev de andre ikke vrede på vedkommende og accepterede undskyldningen. Det kan forklares med, at "undskyldningen" signalerer, at eleven har situationsfornemmelse for, hvad der er passende og upassende og forstår de sociale koder.

Eleven undgik derved ifølge Goffman at tabe ansigt og tab af andres accept. Derimod, for den elev, der ikke formåede at vise skam, og som benægtede at have overtrådt de fælles regler eller have slået én eller lignende, skete der et sammenbrud i den sociale interaktion, fordi de fælles regler i den sociale interaktion blev brudt. De andre elever blev vrede på vedkommende, måske fordi de følte forlegenhed på vegne af eleven (Goffman 2005). Der skete ofte også en gensidig påvirkning mellem lærer og de andre elevers syn på den pågældende elev i idrætsfigurationen med det resultat, at gentog sådanne episoder sig ofte, så blev eleven marginaliseret både af lærer og de andre elever, og der blev upåagtet italesat et "os" og "dem", hvilket gav sig til udtryk ved i praksis, at de blev fravalgt eller ikke-tilvalgt i idrætsaktiviteterne også uafhængigt af elevens idrætskompetencer og med en generel lavere social status til følge. Den analytiske pointe er, at mange elever med autisme og ADHD grundet deres udfordringer med social kommunikation og interaktion oftere vil være i særlig risiko for ikke at blive socialt accepteret og inkluderet, fordi de som udgangspunkt kan have svært ved at vise skam. Og idet idrætsfaget netop er baseret på social interaktion i diverse lege og spil, så er udfordringerne for denne målgruppe større her.

Analytisk pointe og perspektiv

I bestræbelserne på at skabe rum for forskellighed i idrætsundervisningen kan man i stedet komme til at kræve et fælles normsæt for alle børn, der virker disciplinerende tilbage på det forskellige (Bjerre 2015), som det er forsøgt illustreret ved ovenstående analytiske tema. Ifølge Elias er det inkluderende og det ekskluderende samtidigt til stede i civiliseringsbestræbelserne, hvilket er et vigtigt aspekt i Elias' tilgang til civiliseringsbegrebets dobbelthed. Derfor kan paradokset ligge i, at man på en og samme tid kan være optaget af at civilisere de børn man gerne vil inkludere i skolen og idrætsundervisningen, men samtidig kan komme til at markere de elever, der har en "uciviliseret" omgangsform hos den gruppe børn og dermed utilsigtet komme til at ekskludere dem, man havde til hensigt at inkludere (Gilliam & Gulløv 2012).

Afslutningsvist opfordrer jeg til, at for at reducere, at denne utilsigtede ekskludering finder sted i idrætsundervisningen, betinger det, at idrætslærerne har et specialpædagogisk kendskab til elever med autisme og ADHD, hvilket mange af idrætslærerne gav udtryk for ikke at have. Samtidig fylder emner som inklusion og undervisningsdifferentiering af elever med særlige behov ikke ret meget i faget idræt på læreruddannelsen, hvilket ellers ville kunne give nogle undervisningsmæssige kompetencer, der kan understøtte en større grad af inklusion i idrætsfaget på sigt. ♦

REFERENCER

Baur, N. & Ernst, S. (2011). Towards a process-oriented methodology: modern social science research methods and Norbert Elias's figurational sociology. *The Sociological review*. 59, pp. 117-139.

Baviskar, S., Camilla, D., Niels, E. & Christopher, D.M. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Aarhus; Kbh.: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet; SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Bjerre, S. (2015). Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse. *Cursiv*, DPU(17), pp. 159-175.

Danske Handicaporganisationer (2016). *DH Temperaturmåling: inklusion af børn med handicap i den almindelige undervisning*. Pixiudgave af Danske Handicaporganisationers spørgeskemaundersøgelse om inklusion. Kbh.: Danske Handicaporganisationer.

Elias, N. (1991). *The society of individuals*. Oxford: Blackwell.

Elias, N. (2000). *The civilizing process: sociogenetic and psychogenetic investigations*. Oxford England; Cambridge, Mass.: Blackwell.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Goffman, E. (2005). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J.: AldineTransaction.

Goffman, E. (2009). *Stigma: om afvigerens sociale identitet*. 2nd ed. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. 7th ed. Kbh.: Munksgaard.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering*. Kbh.: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Seelen, J.v. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie*: Ph.d.-afhandling. Odense: Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.