

God inklusion i målingens tidsalder – om krydspreset mellem inklusionsbestræbelser og den neoliberale agenda

Inklusionsforskningen er i krise grundet såvel konceptuelle som metodiske genvordigheder. Som følge heraf fordres det, i den internationale inklusionsforskning, at denne bevæges mod en empirisk vending, som skal styrke inklusionsforskningen selv, men ligeledes styrke mulighederne for at teste og måle inklusionsindsatser i skolen. Ønsket om i højere grad at kunne måle inklusion er udtryk for et dilemmafyldt krydspres mellem agendaen om inklusion og en mere neoliberal agenda. Dette krydspres synes at presse skolens fagprofessionelle; deres opmærksomhed vendes væk fra inklusionsbestræbelserne. I nærværende artikel diskuteres dette krydspres, og der argumenteres for, at vi nødvendigvis må stille spørgsmålet, hvorvidt inklusion kan endsige skal indtræde i målingens tidsalder. På den baggrund præsenteres modellen CESA³, der tilbyder en analytisk ramme til empiriske undersøgelser af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Modellen er en anerkendelse af, at vi har brug for mere konkrete bud på ramme-sætninger til at stille pædagogiske spørgsmål om inklusion i skolen.

Nøgleord: Inklusion, CESA³, neoliberal, målbarhed, skole, krydspres

Introduktion

Det synes ingenlunde at være en overdrivelse, når man påpeger, at inklusion i skole og uddannelse adskillige gange er blevet erklæret død – både i en skolepolitisk og en pædagogisk sammenhæng – blot for i samme åndedrag at blive erklæret for spillevende og død og pine nødvendig.

I 2017 skrev Imray og Colley bogen med den besnærende og polemiske titel *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. Her diskuterede de blandt andet, at grundet inklusionsbegrebets konceptuelle genvordigheder og manglende konsensus om, hvad inklusion i skole og uddannelse i grunden betød, og hvordan den så ud i pædagogisk og didaktisk praksis, forbliver inklusion en fiasko og en umulig pædagogisk opgave.

Imray og Colley (2017, s. 1) gik sågar så langt som at understrege, at "...det virker ikke, og det har det aldrig gjort. Inklusionen er død". En række toneangivne inklusionsforskere peger desuden på, dog mindre polemisk og malende, at inklusion i skole og uddannelse – som skolepolitisk agenda og som forskningsfelt – kæmper en kamp eller måske nærmere multiple kampe på samme tid (Allan og Slee, 2020). Erten og Savage (2012) betoner, at den internationale inklusionsforskning især kæmper en kamp på to fronter: en konceptuel henholdsvis en metodisk. Litteraturen i inklusionsforskningen er mangefacetteret: Den spænder over teoridannelser om eksempelvis social justice eller disability studies til empiriske studier af inklusion gennem RCT-studier, aktionsforskning, casestudier osv.

Mangfoldigheden i litteraturen viser betragtelige forskelle, hvad angår definitioner og begrebsmæssige afgrænsninger af inklusionsbegrebet såvel som de metodiske greb, der vurderes som værende mulige og frugtbare i forbindelse med empiriske undersøgelser af fænomenet inklusion.

En af årsagerne til inklusionsforskningens mere konceptuelle genvordigheder må blandt andet findes i det forhold, at forskere argumenterer for

filosofiske henholdsvis empiriske undersøgelser af inklusion (Erten og Savage 2012). Mere filosofiske undersøgelser af og livtag med inklusion vil ofte tage form af begrebsmæssige analyser, som er forankret i rettigheds- og etiske diskurser, hvor mere empirisk forankrede undersøgelser i højere grad, på baggrund af data, analyser og diskuterer konkrete inklusionsindsatser og betydninger heraf. Allan og Slee (2008) foretog en undersøgelse af, hvorledes inklusionsforskere positionerede sig selv inden for det videnskabelige felt og identificerede fire hovedgrupper af inklusionsforskning: specialundervisningsforskning, effektivitetsforskning (school improvement), kritisk forskning og

handicapforskning (disability studies). Videre fandt Allan og Slee, at der eksisterede ikke uanseelige metodiske og konceptuelle uenigheder inden for disse fire hovedgrupper af inklusionsforskningen.

I en central artikel peger Göransson og Nilholm (2014) på en række forhold, der konstituerer såvel en række grundlæggende udfordringer som mulige retninger for inklusionsforskningen. Udover at identificere samme konceptuelle diversitet som vist ovenfor, understreger Göransson og Nilholm, at der er en eklatant mangel på empirisk belæg inden for inklusionsforskningen. Med andre ord peges der på, at der er en nærmest slående og paradoksalt mangel på empirisk forskning af en sådan kvalitet. Dermed kan der hverken konkluderes, endsige generaliseres, noget om, hvilke faktorer der reelt bidrager til mere inkluderende pædagogik, didaktik og skoler.



Det vil med andre ord sige, at når der indledningsvist i denne artikel peges på en fordring om en empirisk vending, hvilket understreges i den internationale inklusionsforskning, så er det et kald på en inklusionsforskning, der i højere grad beror på empiriske undersøgelser end alene på filosofiske, begrebsanalytiske og etiske analyser og diskussioner. Det skal naturligvis i denne sammenhæng tages i betragtning, at der forekommer centrale diskussioner i litteraturen om, hvad der overhovedet kan betragtes som empirisk belæg eller evidens i pædagogiske kontekster, fx Clegg (2005). Florian (2014) går også i rette med Göransson og Nilholm (2014) og understreger, at præmissen for at konkludere, at der mangler empirisk belæg for, hvad, der i grunden konstituerer god inklusion, netop står og falder med en definatorisk konsensus eller enhed.

Der er imidlertid næppe nogen tvivl om, at inklusionsforskningen står i et vadested og til dels en krise, der nødvendigvis må adresseres. Amor et al. (2019) konkluderer da også, at inklusionsforskningen i de sidste 15 år i udstrakt grad har haft et overvejende teoretisk og deskriptivt ærinde, og at inklusionsforskningen, som den skrider fremad, nødvendigvis må tage en skarp empirisk drejning og dokumentere og teste mulige løsninger på inklusionens forskellige udfordringer.



Således foreligger der altså en ekspliciteret fordring om at kvalificere inklusionsforskningen og i højere grad at kunne måle og teste inklusionsindsatser. Denne fordring findes ikke alene, som vist ovenfor, i den internationale forskningslitteratur, men også i policy- og praksissammenhænge. Med dette in mente er omdrejningspunktet for diskussionen i nærværende artikel rammesat af parafraseringen af titlen på Gert Biestas vigtige bidrag *God uddannelse i målingens tidsalder* (2011). Her betoner Biesta blandt andet, at en diskussion om god uddannelse blot fordrer et enkelt spørgsmål: Hvad er uddannelse til for? I forlængelse heraf kunne man med rette stille spørgsmålet: Hvad er inklusion til for? Endvidere skriver Biesta, at vi i målingens tidsalder i højere grad måler det, som vi med lethed kan måle, og dermed ender med at værdsætte dette fremfor at stille spørgsmål om, hvad vi reelt værdsætter i skole og uddannelse.

På denne baggrund er formålet med denne artikel at pege på en række emergende dilemmaer i forholdet mellem inklusionsagendaen på den ene side og en mere neoliberal agenda med fokus på målbarhed, standardisering, konkurrence og accountability, eller ansvarliggørelse, på den anden. Artiklen vil forsøge at svare på spørgsmålet om, hvorledes vi møder fordringen om i højere grad at kunne dokumentere eller måle inklusionsprocesser i skole og uddannelse, samtidig med at vi anerkender spørgsmålet om, hvorvidt vi overhovedet skal – endsige kan – måle inklusion i skolens fællesskaber. Endelig vil artiklen fremkomme med et bud på, hvorledes man kan gribe analyse af inklusion i komplekse uddannelsesmæssige systemer an og tillige muligvis identificere de krydspres, der kan besværliggøre inklusionen, efterhånden som denne skubbes i baggrunden af mere preserende agendaer.

Krydspresset mellem inklusionsagendaen og den neoliberale agenda

Er inklusion et fænomen på sine egne præmisser og med en selvstændig berettigelse? Eller er det alene et instrument til at fremme andre mål? Det spørgsmål diskuteres for indeværende i den nationale og internationale inklusionsforskning (blandt andet Korsgaard, 2016 og Korsgaard og

Mortensen, 2017) og har endog medført en revitalisering af inklusionsforskningen, hvad angår spørgsmålet om, hvad inklusion i grunden er til for. Korsgaard og Mortensen (2017) argumenterer for, at der er tale om et sammenfald, særligt på policyniveau, mellem inklusion og mere neoliberale agendaer såsom øget testkultur i skolen, standardisering, konkurrence, markedsgørelse og øget accountability.

Dette sammenfald, eller måske snarere krydspres, mellem skolepolitiske agendaer har ifølge Korsgaard og Mortensen ført til et egentligt sammenbrud for inklusionsbestræbelserne. Ligeledes har det medført eklatante konceptuelle besværligheder, al den stund at de bagvedliggende rationaler for inklusion i skole og uddannelse bliver diffuse og mudrede. Ideen om inklusion som pædagogisk og didaktisk praksis – og som skole- og uddannelsespolitik – har dybe rødder i udviklingen af den moderne velfærdsstat. Larsen, Holloway og Hamre (2019) understreger netop, at ideer om social retfærdighed, lige deltagelsesmuligheder, lighed og demokrati er værdier, der er tæt knyttet til den nordiske velfærdsstat. De understreger også, at udviklingen af inklusion i de nordiske velfærdsstater til dels har haft lettere ved at slå rødder her – sammenlignet med andre dele af verden. Det skyldes, at grundelementerne i inklusionsforståelsen, idet den hviler på en grund af etik- og rettighedsdiskurser, harmonerer adækvat med en række af de grundværdier, som den moderne velfærdsstat hviler på.

Endvidere peger Lundahl (2016) på, at reformer af skolesystemerne i en nordisk kontekst i anden halvdel af det 20. århundrede i høj grad har været informeret af værdier og målsætninger om social retfærdighed samt reducere barrierer for deltagelse og lighed. Lundahl (2016) samt Arnesen og Lundahl (2006) peger videre på, at der i en nordisk kontekst er tale om klare bevægelser i policy og pædagogisk og didaktisk praksis, hvor inklusionspolicy er blevet reformuleret og begrænset i lyset af en stadig mere påtrængende og nærværende neoliberal ideologi. Det er blandt andet sket i form af markedsgørelse af skole og uddannelse, øget decentralisering og øget fokus på standardisering, testning og individualisering:

”At the same time extensive decentralization became an essential precursor that enabled the far-reaching neoliberal school-choice and NPM reforms that were introduced in the 1990s and early 2000s, in many respects echoing the neoliberal/rightwing policies that emerged in New Zealand, the United States, Australia and Great Britain during the 1980s.”

(Lundahl, 2016, s. 5)

Lundahl (2016) understreger, at der findes en lang række studier, i en nordisk såvel som international kontekst, der netop viser, at neoliberale strømninger i skole- og uddannelsespolicy i stigende grad presser de mere traditionelle skole- og uddannelsespolitikker, herunder policy, som hviler på en grund af inkluderende intentioner og ideer om social retfærdighed. Lundahls (Arnesen og Lundahl, 2006, Lundahl, 2016) analyser synes i udstrakt grad at understøtte Korsgaard og Mortensens (2017) analyser vedrørende et eklatant sammenfald mellem politikker om inklusion på den ene side og mere neoliberal policy på den anden. Dette sammenfald synes til syvende og sidst at udgøre et egentligt krydspres, hvor skolen og dens aktører trækkes i modsatrettet retninger:

”Financial cuts and educational reforms with new aims, for example increased freedom of choice, competitiveness, and effectiveness, have counteracted policies of inclusion. One example is that the percentage of pupils with special needs who were educated separately increased from 1996 to 2004 in Denmark, Finland, and Sweden.”

(Arnesen og Lundahl, 2006, s. 293)

Årsagerne til dette sammenfald på policyniveau, som ifølge Korsgaard og Mortensen (2017) har medført et egentligt sammenbrud for inklusionsbegrebet, må siges at være mange og komplicerede. På baggrund af Archers (1985) model til analyser af skole- og uddannelsespolicy fremhæver Arnesen og Lundahl (2006), at vi nødvendigvis må skelne mellem *instrumentality of education*, *the value base of education* og *sources of educational change*. Vi må altså skelne mellem skole og uddannelses instrumentelle funktioner, de værdibaserede forankringer og kilderne til forandringer.

I forhold til Archers **første niveau**, det instrumentelle, er der tale om en sociokulturel henholdsvis økonomisk instrumentalitet. Der er ingen tvivl om, at en række af de mere neoliberale strømninger i skolen, det vil sige markedgørelsen, konkurrence, øget testkultur, accountability og elementer i reformen af vores folkeskole i 2014 (herunder at skolen skal reducere betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater), rummer en såvel økonomisk som sociokulturel instrumentalitet.

Dette karambolerer til dels med Archers **andet niveau** angående skolens værdimæssige forankringer, der naturligvis særligt manifesterer sig i folkeskolens formålsparagraf, men også i forhold til national og international policy på inklusionsområdet.

Korsgaard og Mortensen (2017) diskuterer, om reformen af den danske folkeskole blot er én i en lang række af neoliberalt forankrede og omfattende reformer af skoleområdet. Disse reformer skal ses i et internationalt perspektiv – med et stringent fokus på kompetencer, et vokabular om excellence, evidensbaserede metoder, læring-gørelse af det pædagogiske sprog og en egentlig omkalfatring af forståelsen af, hvad skolen overhovedet er til for.

Videre argumenterer Korsgaard og Mortensen (2017) for, at politikker og intentioner angående bestræbelserne på at etablere en mere inkluderende skole bliver anvendt som elementer i større og neoliberalt forankrede reformer:

”From the Salamanca declaration and onwards inclusive policies and projects have become part and parcel of educational reforms (Kiuppis and Hausstätter 2014), and they are often articulated in the vocabulary of evidence and excellence.”

(Allan 2014; Masschelein and Simons 2005; Slee 2011) (Korsgaard og Mortensen, 2017, s. 4)

Et eksempel herpå er den allerede nævnte målsætning i reformen af skolen i 2014. Den handlede om reducere af betydningen af social baggrund set i forhold til elevens faglige præstationer. I en angelsaksisk sammenhæng står særligt *No Child Left Behind* tydeligt frem, hvor inklusion i udstrakt grad reduceres til at omhandle faglige præstationer, læring eller mål set i lyset af social mobilitet – og netop ikke som et fænomen på egne præmisser. Det er centralt at forstå denne bevægelse, og følgelig krydspresset mellem inklusionsagendaen og den neoliberale agenda, i et større billede.

Kristensen (2012) fremhæver, at betragtet i et samfundsmæssigt perspektiv kan inklusionsagendaen forstås som en metamorfose af det sociale spørgsmål: Inklusion kan forstås som et givent samfunds måde at håndtere social sammenhængskraft på – særligt i tider, hvor denne kan være udfordret. Kristensen (2012) diskuterer endvidere det forhold, at det danske velfærdssamfund har undergået markante forandringer og en veritabel transformation, hvor velfærdspolitikker i dag omhandler mobilisering, forebyggelse og selvfor-sørgelse i en klar konkurrencestatsoptik – fremfor kompensering, beskyttelse og støtte. Dette gør sig i vid udstrækning også gældende i en bredere nordisk sammenhæng (Arnesen og Lundahl, 2006; Lundahl, 2016). I forlængelse af denne bevægelse argumenterer Kristensen (2012) for, at inklusionsagendaen nødvendigvis må ses i lyset af samfundets politiske og sociale intentioner om en styrket kohærens og konkurrencemæssige styrke.

Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2020), Engsig (2020) samt Engsig og Johnstone (2015) diskuterer

alle det forhold, at skolepolicy i en dansk kontekst hviler på en solid grund af dels ønsket om øget inklusion, dels målet om øgede faglige præstationer og målinger heraf. I 2012 udarbejdede folkettingen en lov om ændring af lov om folkeskolen, populært kaldet inklusionsloven, der på mange måder redefinerede specialundervisningsbegrebet. Loven skulle understøtte og fremme inklusion i skolens almenundervisning og bremse de af folkeskolens midler, der blev anvendt til den segregerede specialundervisning, som var på himmelflugt. Få år senere, i 2014, reformeredes den danske folkeskole substantielt. Det var en reform af folkets skole, der i vid udstrækning må siges at være informeret af neoliberal uddannelsespolitik og ideologi, hvilket også er dokumenteret, især i en angelsaksisk kontekst (Engsig, 2020; Engsig og Johnstone, 2015; Hedegaard-Sørensen og Grumløse, 2020; Korsgaard og Mortensen, 2017).

Herhjemme findes der stadigvæk kun relativt få empiriske studier af dette krydspres, især hvad det kan få af betydning for måderne at holde skole på samt for elevernes deltagelsesmuligheder, trivsel og tilegnelse af kundskaber. Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2020) har imidlertid lavet et interessant casestudie, der netop undersøger ovenstående krydspres mellem inklusions-agendaen og den neoliberale agenda i skolen. De konkluderer, at den neoliberale agenda står i forgrunden og presser dagsordenen om inklusion:

”Overall, during the second part of the study, we discovered the influence of the ideas of this school policy and the extent to which teachers are loyal to it. At the same time, the study shows that a broader educational and pedagogical approach to the task of teaching is fading into the background. This is aligned with Biesta’s point that teaching should be given back to education (Biesta 2012). The most significant finding in the study reported on in this article is the lack of emphasis on inclusion and differentiated teaching. It is a significant finding that neoliberal education policy seems to form a barrier to, or rather draw teachers away from, attention to the task of teaching for diversity.”

(Hedegaard-Sørensen og Grumløse, 2020, s. 641).

Dette er et væsentligt fund, der med empirisk belæg må siges at understøtte argumenterne ovenfor. Det illustrerer også, at krydspreset mellem inklusionsagendaen på den ene side og de neoliberale strømninger i skolen på den anden ikke alene er et teoretisk anliggende, men derimod noget, der emergerer empirisk i skolernes virkelighed. Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2020) fund understreger, at krydspreset mellem skolens inklusionsagenda og en mere neoliberal forankret agenda presser lærerne og udgør en art barriere, der trækker lærernes og dermed skolens opmærksomhed væk fra en inkluderende pædagogik og didaktik. I et større, internationalt og komparativt forskningsprojekt undersøger Ydesen et al. (2020) ligeledes krydspreset mellem inklusion og et centralt element i den mere neoliberale agenda: test. Her er der ligeledes empirisk belæg for, at inklusionsbestræbelserne er presset af agendaen om test i skolen. Denne agenda vurderes at være mere dominerende end inklusionsagendaen, hvilket får betydning for såvel lærernes praksis som for skolens måde at være skole på.

Kan inklusionen overhovedet træde ind i målingens tidsalder?

Inklusion handler på den ene side om pædagogisk og didaktisk intentionalitet, hvilket vil sige, at nogen vil noget med nogen. Denne intentionalitet er forankret i et nationalt, og til dels internationalt, policyniveau såvel som i skolens fagprofessionelles virke. På den anden side handler inklusion også, som et sociologisk og psykologisk fænomen, om deltagelse i skolens forskellige fællesskaber og om ”sense of belonging”, det vil sige oplevelsen af at høre til i disse fællesskaber. Det vil med andre ord sige, at hvis vi overhovedet skal diskutere, hvorvidt inklusion kan – endsige skal – træde ind i målingens tidsalder, må vi nødvendigvis afklare, hvad vi vil måle. Er det faktorer, hvad angår skolens og lærernes intentionalitet vedrørende inklusion? Er det strukturelle faktorer eller barrierer? Eller er det snarere en måling af, hvorvidt vi overhovedet kan tale om inklusion på en sådan vis, at vi interesserer os for elevernes deltagelsesmuligheder eller -umuligheder og deres subjektive oplevelser af at høre til eller stå på kanten af fællesskaber?

Azorín og Ainscow (2020) fremhæver en række metoder og indikatorer i forbindelse med måling af forskellige faktorer, der er centrale, når man måler inkluderende indsats. Index for Inclusion – et instrument, som skal bistå skoler med at identificere mulige barrierer for deltagelse og læring, retter sig mod tre dimensioner: kultur, policy og praksis. I et review af forskningslitteraturen på området peger Loreman (2014) på, at et fællestræk ved en lang række af de metoder, der eksisterer til at måle inkluderende indsats, er, at de fokuserer på tre interagerende niveauer: input, processer og output. Ligeledes fokuserer de på makro, meso- og mikroniveauer på samme vis, som det er tilfældet med Index for Inclusion. Det vil med andre ord sige, at indsatserne, der er undersøgt i Loremans (2014) review, rummer dimensioner, som omhandler de ressourcer, strukturer, infrastrukturer m.m., som så at sige udgør input i forbindelse med det inkluderende arbejde.

Dernæst er der en dimension, der omhandler det, som reelt forekommer i skolens og lærernes praksis. Endelig er der en outcomedimension, der handler om forhold som segregeringsgrad, faglige præstationer og økonomi. Der eksisterer altså for indeværende en lang række forskellige metodiske greb og egentlige koncepter til at måle inkluderende indsats i skolen. Målinger af læreres holdninger til inklusion – og deres oplevelser af at kunne mestre at arbejde med inkluderende pædagogik og didaktik – har fyldt betragteligt i litteraturen (fx Letzel, Pozas og Schneider, 2020; Savolainen, Malinen og Schwab, 2020).

Der findes en række standardiserede skalaer til måling af læreres holdninger til inklusion, blandt andet SACIE-R, og skalaer, som måler læreres mestring i forbindelse med inklusion, fx TEIP (teacher self-efficacy for inclusive practices). Ligeledes findes der skalaer, som måler deltagelse i skolens fællesskaber samt sense of belonging, hvilket også er en del af inklusionsforskningen i et internationalt perspektiv (fx Wilson og Secker, 2015; Morrow et al., 2002).

Når vi opholder os ved spørgsmålet om, hvorvidt inklusionen kan indtræde i målingens tidsalder, må svaret nødvendigvis være, at inklusionsfænomenet og skolernes inklusionsgenvordigheder og -bestræbelser allerede er trådt ind i målingens tidsalder, og at denne bevægelse efter alt at dømme vil fortsætte, muligvis med forstærket kraft.

Den anden, og muligvis mere komplekse, dimension i denne artikels ærinde er, hvorvidt inklusion skal træde ind i målingens tidsalder, nu hvor spørgsmålet om, hvorvidt inklusionen kan træde ind i målingens tidsalder, til dels er afklaret. Jeg har tidligere i nærværende artikel diskuteret krydspresset mellem inklusionsagendaen og en mere neoliberal agenda, hvor test, accountability og standardisering må forstås som centrale komponenter. Og jeg har peget på, at sammenfaldet mellem det, man kan kalde inklusionsprojektet, og de neoliberale strømninger i skolen i princippet har trukket inklusionsfænomenet og -begrebet stadig længere væk fra deres oprindelige etiske og rettighedsorienterede forankringer.



Således må vi først og fremmest tage stilling til, hvad vi måler, eller måske snarere tror, at vi måler, såfremt vi vil lade inklusionen indgå i målingens tidsalder og på dennes præmisser.

Såfremt tal angående segregeringsgrader og målinger af elevers fysiske tilstedeværelse i skolens almenundervisning fortsat står som retvisende data, hvad angår inklusion i skolen, så står vi der, hvor vi, med reference til Biesta (2011), nødvendigvis må spørge os selv, hvorvidt vi måler det, som vi værdsætter, eller om vi blot er endt med at værdsætte det, som vi med lethed kan måle. Med andre ord må vi vende tilbage til spørgsmålet om, hvad formålet med inklusion er, og få afklaret såvel de konceptuelle som de pædagogiske og didaktiske grundlagsdiskussioner. I en distinktion mellem en angelsaksisk henholdsvis en kontinental pædagogisk forskningstradition, i forhold til spørgsmålet om inklusion, viser Korsgaard og Mortensen (2017), at der i den kontinentale tradition er en ekspliciteret modstand mod en instrumentalisering og øget politisering af skole og uddannelse.

Udgangspunktet for den kontinentale position ville således være at forsøge at give inklusionsfænomenet og -begrebet en art relativ autonomi og undgå en øget politisering. Det har jeg blandt andet vist ovenfor – i forbindelse med sammenfaldet mellem inklusionsagendaen og en neoliberal agenda, som blandt andet indeholder et øget fokus på måling og test. Denne fordring synes behørigt at blive indkapslet af Korsgaard og Mortensen (2017, s. 1) med ønsket om "(...) to entice inclusive education researchers to begin to ask educational questions of inclusion, as opposed to inclusive questions of education". Korsgaard og Mortensen (2017) påpeger, at et forsøg på at frigøre inklusionen, som et pædagogisk begreb og ærinde, blandt andet omhandler en art separation mellem pædagogik på den ene side og mere sociale og samfundsmæssige mål på den anden side. Dette skal forstås således, at pædagogiske formål og praksisser, det vil i denne sammenhæng sige inkluderende pædagogik og didaktik, nødvendigvis må forstås på deres egne præmisser. De skal ikke forstås som et led i andre og politiserede intentioner såsom at reducere betydningen af elevers sociale baggrund set i forhold til deres faglige præstationer.

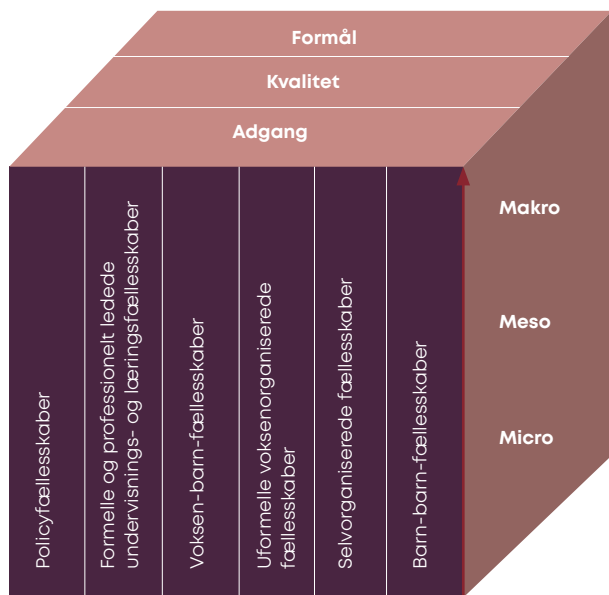
Dette betyder naturligvis ikke, at skolens inklusionsbestræbelser eller andre pædagogiske forhold er praksisser, der er løsrevet fra samfundet eller fra skole- og uddannelsespolitik. Det betyder snarere, at vi må bestræbe os på en relativ grad af autonomi og diskutere formålet med blandt andet inklusion på inklusionens og pædagogikkens præmisser.

Jeg vil i det følgende fremkomme med et bud på, hvordan vi, i forbindelse med analyser af inklusion i komplekse pædagogiske systemer, netop kan rammesætte, således at vi stiller pædagogiske spørgsmål til inklusion.

CESA³ – analyse af komplekse pædagogiske systemer

En måde hvorpå vi kan anerkende og efterkomme fordringen, der er fremsat af Korsgaard og Mortensen (2017), om som handler om i højere grad at stille pædagogiske spørgsmål til inklusion, vil være at stille teleologiske spørgsmål i forbindelse med analyser af inklusion i pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Teleologi omhandler netop hensigterne med noget eller med andre ord: formålene. I nærværende sammenhæng handler det at stille teleologiske spørgsmål i form af at stille det nødvendige spørgsmål om, hvad inklusion overhovedet er til for i en pædagogisk og didaktisk sammenhæng. Inklusion, og for den sags skyld al pædagogisk og didaktisk praksis, forekommer ikke i et vakuum, men er altid indlejret i specifikke og komplekse sociokulturelle kontekster, der er rammesat af blandt andet af formål. I forbindelse med at analysere og forstå inklusion i sådanne komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster kan CESA³ (Complex Educational Systems Analysis) anvendes (Schuelka og Engsig, 2020).

I forbindelse med diskussionen ovenfor skal det her understreges, at CESA-kuben netop ikke er et bud på, hvorledes man kan måle inklusionsindsatser, men snarere en rammesætning af, hvordan man kan stille spørgsmål til inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster.



Figur 1. CESA³.

At uddannelse, undervisning og læring foregår i komplekse sammenhænge eller systemer, er i og for sig ingenlunde et nyt argument, og det er diskuteret i en lang række artikler – både i forbindelse med klasserumsforskning og policyforskning (fx Honig, 2006; Opfer og Pedder, 2011; Rizvi og Lingard, 2010). I denne sammenhæng forstår jeg komplekse systemer som systemer, der består af en lang række entiteter, hvor der er ingen eller få grænser mellem de forskellige entiteter. De interagerer således med hinanden i den komplekse sammenhæng, som skole, undervisning og læring finder sted i. I denne forståelse kan begreberne mikro, meso og makro anvendes både i relation til forståelse af undervisning og skole i komplekse sammenhænge, men ligeledes med et analytisk ærinde (Schuelka og Engsig, 2020).

Med udgangspunkt i Bronfenbrenner er den økologiske model anvendt i flere studier af inklusion – netop for at forstå interaktionerne mellem de forskellige niveauer (fx Anderson, Boyle og Depepler 2014; Singal, 2006). I CESA-kuben illustrerer de multidimensionelle niveauer, at der forekommer mekanismer, strukturer og fænomener, som kan forstås gennem de forskellige dimensioner. Det kan blandt andet eksemplificeres ved policyfællesskaber, hvor skole, undervisning og inklusion hviler på en række love, formål, mål og retningslin-

jer, der nødvendigvis må forstås på makro, meso- og mikroniveau.

CESA³ bygger endvidere på tidligere inklusionsforskning, der argumenterer for en vertikal henholdsvis horisontal forståelse af inklusion (fx Engsig, 2020, s. 388). Den vertikale inklusionsforståelse handler om graden af inklusion fra tilstedeværelse over deltagelse til en subjektiv oplevelse af at høre til i fællesskaber. Den horisontale dimension, der er illustreret i CESA³, omhandler variationen og flerheden af fællesskaber. Denne forståelse kan i nærværende sammenhæng forstås som den grundlæggende pædagogiske, etiske og didaktiske inklusion, der hviler på anerkendelsen af, at inklusionens dimensioner er fysiske, sociale og psykologiske og foregår i fællesskaber, som ofte er samtidige og sameksisterende.

I kernen af CESA³ står spørgsmålet om formål. Det vil sige, at der i forbindelse med analyser af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge nødvendigvis må stilles teleologiske spørgsmål. Det vil med andre ord sige, at her adresseres de grundlæggende spørgsmål om, hvad inklusion er til for i den specifikke sammenhæng, og hvorledes lærerens inklusionsbestræbelser er tænkt ind i de pædagogiske og fagdidaktiske formål, der ellers er gældende i den givne kontekst. I forbindelse med disse analyser kan krydspres mellem inklusionsagendaen og en mere neoliberal agenda om eksempelvis excellence i faglige præstationer, standardisering, accountability eller lignede komme til syne. Burbules (2014) skelner mellem såkaldt stærk og svag teleologi og påpeger, at en stærk teleologi kan presse en svag teleologi. En stærk teleologi kunne i denne sammenhæng være et eksplicit fokus på og fordring om præstationer, synlig læring eller en stærk kompetenceorientering. Svagere teleologier handler i højere grad om normative spørgsmål om, hvad uddannelse og i denne sammenhæng inklusion er til for.

Stærke teleologier transcenderer pædagogiske og didaktiske kontekster, hvor svage teleologier er situerede i konkrete praksisser. Denne skelnen mellem stærk og svag teleologi er central i analyserne af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster, da det netop her kan vise

sig elementer af krydspres mellem agendaer. De vil således kunne emergere eller vise sig som tegn i en række af de fællesskaber, som CESA-kuben forsøger at gribe. Udover forholdet vedrørende formål sætter CESA³ ligeledes fokus på adgang og kvalitet.

Adgang er muligvis det mest diskuterede forhold vedrørende inklusion i den internationale litteratur (Schuelka og Engsig, 2020). Det er et forhold ved inklusion, der blandt andet er informeret af en række internationale hensigtserklæringer. Adgang skal i denne forbindelse forstås på baggrund af alle fællesskabstyperne: I forbindelse med policy-fællesskaber tages der fx højde for lige adgang i alle henseender. Således kan man se en linje fra policyfællesskaber, hvor sikringen af rammerne for lige adgang for alle – over adgang til undervisnings- og læringsfællesskaber – til barn-barn-fællesskaber og oplevelsen af at høre til. Kvalitet er ligeledes en dimension i CESA³, og kvalitet i pædagogik og uddannelse kan være vanskelig at definere. Dog må kvalitet forstås i en normativ forstand, hvor forestillinger om kvalitet i skole og

undervisning er forankret i spørgsmål om såvel formål som i noget, der relaterer sig til forhold vedrørende adgang.

CESA³ er udviklet til at bistå analyser af komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster, hvor en del af genstanden for analysen er inklusionens muligheder og umuligheder. I artiklen her foreslår jeg endvidere, at modellen, og ikke mindst tankerne bag den, især kan bidrage til identificeringen af mulige krydspres mellem agendaer i skole og uddannelse. Konkret har jeg peget på krydspreset mellem agendaen vedrørende inklusion på den ene side og en mere neoliberalt orienteret agenda på den anden side. Her kan CESA³ anvendes, når man vil tage livtag med dette krydspres og de pædagogiske og didaktiske implikationer, som dette rummer.

En sådan analytisk tilgang, gennem brugen af CESA³, vil blandt andet kunne vise, at der kan forekomme dilemmaer, eksempelvis i dimensionen vedrørende kvalitet, hvor man kan forestille sig, at



forskellige skolepolitiske agendaer kan manifestere sig som væsensforskellige udtryk for kvalitet. På samme vis kunne dimensionen vedrørende formål, i forbindelse med en analyse af inklusion i en kompleks pædagogisk og didaktisk kontekst, ligeledes vise diskrepanser. På den ene side kan der være analyser, som peger på etiske og rettighedsbaserede formål med en inkluderende praksis. På den anden side kan der være forhold, som peger på, at de inkluderende indsatser alene har mere specifikke og instrumentelle formål såsom at reducere betydningen af social baggrund i forhold til faglige præstationer.

Afslutning

Denne artikel parafraserer den modsætningsfyldte titel på Biestas bog *God uddannelse i målingens tidsalder* (2011) og sætter i stedet inklusion ind i dette modsætningsfyldte forhold. Der er netop tale om et modsætningsfyldt forhold, al den stund at når vi sætter et pædagogisk og menneskeligt forhold ind i målingens kompleksitetsreduktion og operationaliseringer, så underminerer vi i princippet normativiteten og den svage teleologi i relation til blandt andet inklusion.

Som adresseret indledningsvist var formålet med artiklen at pege på og diskutere dilemmaer og egentlige krydspres mellem skolens inklusionsagenda og en mere neoliberalt informeret agenda, der blandt andet understøtter øget konkurrence, en excellencediskurs, stigende præstationsfordringer, accountability, standardisering og en mere presserende testkultur. Jeg har i artiklen sandsynliggjort dette krydspres og også vist, at noget tyder på, at den neoliberale agenda presser inklusionsfordringen og -agendaen i baggrunden, hvilket må anses som værende yderst problematisk.

Jeg har desuden diskuteret, at vi kan have en tendens til at glemme formålene og i den sammenhæng glemme at adressere, hvad god inklusion overhovedet er, og hvad inklusion er til for. Det er netop i lyset af målingsiveren, at vi glemmer at stille de teleologiske spørgsmål og have demokratiske diskussioner om dem – måske især når der

er tale om såkaldt svag, om end særdeles central, teleologi.

Inklusionsforskningen er i krise og har i udstrakt grad været præget af deskriptive og teoretiske perspektiver og ærinder. Der foreligger en fordring om mere empiriske studier, som blandt andet kan bidrage til, at vi kan teste og dokumentere inklusionsindsatser. Det er en klar invitation til at træde ind i målingens tidsalder, hvilket må ses i lyset af det krydspres, som jeg har argumenteret for.

Jeg har gennem CESA³ præsenteret en teoretisk ramme, der kan guide empiriske undersøgelser og analyser af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Jeg antager ingeniunde, at modellen er fyldestgørende i denne sammenhæng, men at den har et reelt potentiale som et bidrag til adressering af krydspreset mellem centrale agendaer i skolen.



Litteratur

- Allan, J. & Slee, R. (2020). Not dead yet? I Schuelka, M., Johnstone, C., Thomas, G. & Artiles, A. (red.). *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. I Gabel, S.L. & Danforth, S. (red.). *Disability and the Politics of Education: An International Reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M & Aguayo, V. (2019). *International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review*. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Anderson, J., Boyle, C. & Depeler, J. (2014). *The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner*. I Hongzhi, Z., Chan, P. & Boyle, C. (red.). *Equality in Education: Fairness and Inclusion*. Rotterdam: Sense.
- Archer, M.S. (1985). *Educational politics. A model for their analysis*. I McNay, I. & Ozga, J. (red.). *Policy Making in Education: The Breakdown of Consensus. A Reader*. Oxford: Pergamon Press.
- Arnesen, A.L. & Lundahl, L. (2006). *Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Azorin, C. & Ainscow, M. (2020). *Guiding schools on their journey towards inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim.
- Burbules, N. (2004). *Ways of thinking about educational quality*. *Educational Researcher* 33(6), 4-10.
- Clegg, S. (2005). *Evidence-based practice in educational research: A critical realist critique of systematic review*. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 415-428.
- Engsig, T.T. (2020). *Experience of inclusion in Denmark*. I Schuelka, M.J., Johnstone, C.J., Thomas, G. & Artiles, A. (red.). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage.
- Engsig, T.T. & Johnstone, C.J. (2015). *Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark*. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.
- Erten, O. & Savage, R.S. (2012). *Moving forward in inclusive education research*. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Florian, L. (2014). *What counts as evidence in inclusive education?* *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. (2020) *Exclusion: the downside of neoliberal education policy*, *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 631-644.
- Honig, M. (2006). *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*. New York, NY: SUNY.
- Imray, P. & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. London: Routledge.
- Korsgaard, M.T. (2016). *An Arendtian perspective on inclusive education: towards a reimagined vocabulary*. *International Journal of Inclusive Education* 20(9), 934-945.
- Korsgaard, M.T. & Mortensen, S.S. (2017). *Towards a Shift in Perspective for Inclusive Education Research – A Continental Approach*. *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), 1245-1260.
- Kristensen, J.E. (2012). *Viljen til inklusion: En samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden*. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 50-59.
- Larsen, T.B., Holloway, J. & Hamre, B. (2019). *How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish Dilemma*. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1049-1064.
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). *"It's all about the attitudes!" – Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction*. *International Journal of Inclusive Education*, XX(XX), XX-XX.
- Loreman, T. (2014). *Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada*. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483.
- Lundahl, L. (2016). *Equality, inclusion, and marketization of Nordic education: Introductory notes*. *Research in Comparative and International Education*. 11(1), 3-12.
- Morrow, J., Hoffman, M., Richmond, J. & Salomone, K. (2002). *Revised sense of belonging scale*. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227-256.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing Teacher Professional Learning*. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York, NY: Routledge.
- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. (2020). *Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis*. *International Journal of Inclusive Education*, XX(XX), XX-XX.
- Schuelka, M.J. & Engsig, T.T. (2020). *On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465.
- Singal, N. (2006). *An ecosystemic approach for understanding inclusive education: An Indian case study*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 239-252.
- Ydesen, C., Acosta, F., Milner, A.L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Gomez Caride, E. & Hansen, I.S. 2020. *Inclusion in testing times – implications for citizenship and participation*. Paris: UNESCO, Futures of Education.
- Wilson, C. & Secker, J. (2015). *Validation of the social inclusion scale with students*. *Social Inclusion*, 3(4), 52-62.