

BEDØMMELSE OG INKLUSION I UDDANNELSE



**AALBORG
UNIVERSITET**



**DANMARKS FRIE
FORSKNINGSFOND**



Bedømmelse og inklusion i uddannelse

Denne folder præsenterer grundidéen, data, konklusioner og anbefalinger fra det internationalt komparative forskningsprojekt 'Education Access under the Reign of Testing and Inclusion', som er støttet af en Sapere Aude-bevilling fra Danmarks Frie Forskningsfond. Projektet har kørt ved Aalborg Universitet i perioden 2019-2023 under ledelse af professor Christian Ydesen.

I folderen vil der være fokus på følgende spørgsmål:

- › Hvordan bedømmelser og inklusion spiller sammen i uddannelseskontekster, samt hvilke paradokser der kan opstå i den forbindelse?
- › Hvilke implikationer dette samspil har for folkeskolens nøgleaktører?
- › Hvilke opmærksomhedspunkter politikere, beslutningstagere og aktører i folkeskolen bør tage med i betragtning i forhold til fremtidige politikker og praksisser?

Om projektet

Hovedformålet med forskningsprojektet er at bidrage til en mere nuanceret forståelse af samspillet mellem bedømmelse og inklusion gennem sammenligning af resultater fra en række udvalgte caselande: Argentina, Danmark, England, Israel og Kina.

Disse lande har alle indført nationale test og inklusionsreformer, men samtidig er de meget forskellige i forhold til uddannelsespolitik, sociokulturelle og økonomiske forhold.

PROJEKTETS FOKUS

Projektet tager sit afsæt i en erkendelse af, at bedømmelser – i form af forskellige former for test, prøver og eksamener – samt hensynet til inklusion er allestedsnærværende prioriteter i uddannelse globalt set. Men samtidig kører de to agendaer som regel i parallelle spor uden interaktion og samtænkning – det være sig politisk, i praksis og forskningsmæssigt. Projektets grundidé er således, at de to agendaer må tænkes sammen, da de ellers ikke vil kunne fungere hensigtsmæssigt, hvilket vil være til skade for skolens aktører, herunder ikke mindst eleverne.

PARADOKSERNE MELLEM BEDØMMELSES- OG INKLUSIONSHENSYN

Bedømmelse og inklusion er væsentlige og legitime komponenter i enhver uddannelsesaktivitet. Men samtidig giver de to elementer anledning til en række paradokser.

På den ene side står ønsket om, at elevers faglige fremskridt måles med standardiserede instrumenter på sammenlignelige skalaer.

På den anden side står ønsket om, at der skal være plads til menneskelig mangfoldighed, og at alle elever i grundskolen skal trives og være inkluderet.

Menneskers forskellighed i forhold til evner, værdimæssige præferencer, kultur, religion, køn, seksuel orientering, social klasse, geografi og politisk orientering er et iboende træk ved samfundet og dermed også et grundvilkår i folkeskolen. Det rejser to grundlæggende pædagogiske spørgsmål:

1. Hvordan håndteres kompleksiteten af en sådan menneskelig mangfoldighed?
2. Hvordan forhandles og fastsættes grænserne for, hvad der er acceptabelt – hvad der er normalt og unormalt – i en given uddannelsespraksis?

Samtidig er grundskolen også kendetegnet ved, at aktører på mange niveauer – og med forskellige formål – er optaget af elevernes faglige fremskridt og resultater. Heri ligger et pædagogisk spørgsmål om, hvordan man foretager passende bedømmelser af elevernes viden og kompetencer, så de er retfærdige og retvisende.

METODE

Projektets forskningsdesign er baseret på dokumentanalyse og kvalitative interviews med udvalgte aktører, der opererer på nationalt og lokalt plan i uddannelses-systemet samt politiske dokumenter vedrørende bedømmelse og inklusion, der er udvalgt på baggrund af deres forklaringskraft på nationalt og lokalt plan.

Disse dokumenter omfatter politiske reformdokumenter og tilhørende tekster såsom administrative cirkulærer samt retningslinjer fra kommunale myndigheder og tre udvalgte skoler. Der er desuden gennemført semistrukturerede interviews med politikere/embedsmænd fra forskellige niveauer (6 interviews), skoleledere (3 interviews) og lærere (9 interviews) i hver af caselandene.

Det er her væsentligt at understrege, at det ikke er projektets ambition at levere en udtømmende afdækning af, hvordan bedømmelse og inklusion ser ud i de samlede nationale kontekster. I stedet er projektets bidrag en belysning af, hvordan samspillet mellem bedømmelse og inklusion rammesættes af diskurser, teknologier og aktører i udvalgte skoler og deres politiske kontekst. I den forstand er projektets analyser dybdeorienterede og kaster lys på, hvordan de to agendaer rent faktisk udspiller sig i praksis.



Projektets resultater

Bedømmelse og inklusion kan anskues som to komplementære agendaer, der indeholder flere fællesmængder og gensidige påvirkninger både på det politiske niveau og på praksisniveauet.

Den komparative analyse har afdækket tre grundlæggende områder, som er betydende for den måde, hvorpå samspillet mellem bedømmelse og inklusion udspiller sig:

1. DEN POLITISKE UDDANNELSESØKONOMI

Det centrale er her samspillet mellem globale, nationale, regionale og lokale kræfter, der har en stærk indflydelse på, hvordan bedømmelse og inklusion fungerer i en given sammenhæng. Det kan eksempelvis være globale agendaer som OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) eller UNESCO's bæredygtighedsmål, der spiller ind i forhold til nationale agendaer. Disse agendaer skal igen omsættes i komplekse lokale miljøer, hvor der findes forskellige vilkår i form af forståelser, projekter, prioriteter, aktører og økonomiske modeller.

I Kina anses inklusion ofte for uproblematisk ud fra et perspektiv om menneskelige ressourcer, som understreger vigtigheden af elevers resultater for deres fremtidige plads på arbejdsmarkedet samt den nationale velstand og konkurrenceevne. I et sådant eksamensorienteret system betragtes deltagelse i test, prøver og eksamener som en form for inklusion:

Jeg mener, vores eksamenssystem forudsætter inklusion. (...) fra dette skoleår kan eleverne vælge fag ud over de tre hovedfag. Hvis en elev godt kan lide historie og politik, men ikke geografi, så er det helt ok. Nu kan han eller hun vælge to humanistiske fag plus et STEM-fag. Det tager højde for elevernes behov.

Skoleleder, Kina

Faktum er imidlertid, at elever med særlige behov ofte ekskluderes fra den regulære undervisning, eksamener og resultater i Kina.

I England udspiller bedømmelse og inklusion sig i et markedsorienteret system, som tager sigte på at dokumentere succes på skoleniveau. Her er det paradoksalt, at testresultater ofte øger den sociale polarisering, når ressourcestærke familier bruger data til at vælge de mest succesfulde skoler til deres børn.

I Israel har publiceringen af bedømmelsesresultater ført til, at elever bliver udskrevet af skoleprotokollen, eller at elever med særlige behov samt elever med svage

faglige resultater opfordres til at blive hjemme, når skolen skal deltage i nationale målinger, eller skolerne frasorterer deres resultater fra skolens generelle resultat.

I modsætning hertil kan der i Argentina tegnes et meget opdelt billede mellem ideologiske standpunkter; et venstreorienteret eller højreorienteret politisk standpunkt er udslagsgivende for, om aktørerne er inklusions- eller bedømmelses fortalere.

2. SAMSPILLET MELLEML FORSKNING, POLITIK OG PRAKSIS

Viden, data og evidens er centrale komponenter i politiske processer og udviklingen af uddannelsespraksisser. Men produktion og udvælgelse af viden, data og evidens får også betydning for, hvad der anses for meningsfuldt, hvad der er problematisk, og hvor interventioner og reformer er påkrævet. Både bedømmelses- og inklusionsagendaen føder ind i og får resonans fra forbindelserne mellem forskning, politik og praksis.

Eksempelvis fremhæver skoleledere og lærere vigtigheden af data til at bedømme den enkelte elevs faglige behov, mens embedsfolk i Danmark og Kina betoner datas betydning for kvalitetssikring og monitorering af praksis:

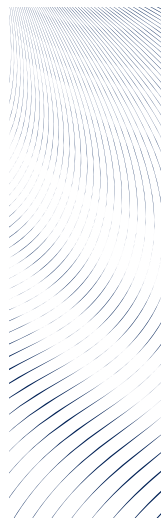
I et stort uddannelsessystem har vi brug for data. Vi kan ikke bare kigge ud ad vinduet og sige, "Hvordan føler du det i dag?". Så selvom mange lærere føler, at "Åh nej, det er kontrol, og det kan vi ikke lide, og hvorfor ser du mig ikke som en professionel?" og i den dur, så siger vi "Hvorfor ser du det ikke omvendt? Hvorfor ser du det ikke sådan, at vi faktisk kan kvalificere dig, hele uddannelsessystemet og indsamle data?"

Embedsmand, Danmark

Eksamener styrer læreres praksis. Lærerne underviser baseret på eksamenerne. De er opmærksomme på den gruppe elever, som vi er opmærksomme på. Vores evaluering baserer sig på beståelsesfrekvenser og udmærkelsesgrader... hvis vi ikke er opmærksomme på beståelsesfrekvensen, så vil de fagligt svage ikke få lærernes opmærksomhed.

Embedsmand, Kina

Nationale testresultater fremstår generelt som den væsentligste form for data i de undersøgte kontekster, mens kommuner og skoleledere i England og Danmark også inddrager mere inklusionsorienterede data som trivselsmålinger og fraværstatistikker. Men det står klart, at brugen (og misbrugen) af data har styringsmæssige effekter, der fører til fremmelse af bestemte politikker, praksisser og aktørers position.



Hvis der var en rangliste over, hvilke skoler der havde de gladeste børn, så ville alle arbejde for at skabe glade børn. Så det er, hvad der driver det... ranglister.

Lærer, England

I Israel nævner lærere og skoleledere brugen af udtrykket "elevskab" (תלמידות), et relativt nyt ord på hebraisk, som bruges til at vurdere elevernes færdigheder i at gå i skole (baseret på kriterier for fremmøde, lektier og adfærd). Dette giver en ny styringssituation for skoler i Israel.

Selvom embedsfolk og praktikere i alle kontekster er opmærksomme på begrænsningerne ved både data og aktørernes datafærdigheder, så er der en tendens til, at såkaldt "hårde" data som testresultater og statistikker trumfer såkaldt "bløde" data som kontekstbeskrivelser. Eksempelvis bliver "hårde" data mange steder brugt til at stemple elever og skoler som "gode" eller "dårlige".

3. PROFESSIONELLE, HISTORISKE OG KULTURELLE VÆRDIER

Grundskolens aktører er bærere af professionelle, historiske og kulturelle værdier, som former deres tilgang til og forståelse af bedømmelse og inklusion. Der findes i alle de behandlede kontekster en række politisk kulturelle værdier – f.eks. demokrati, dannelse og fællesskab i Danmark eller lighed og social retfærdighed i Argentina.

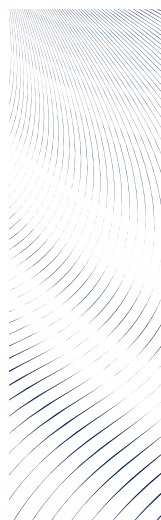
Børn, som ikke trives, lærer ingenting... børn skal være en del af et godt fællesskab og skal kunne se sig selv i det. Det er sådan, de trives, og så kan vi begynde at lære dem noget.

Lærer, Danmark

Samtidig spiller aktørernes egne uddannelsesmæssige og karrieremæssige erfaringer og værdier en rolle i tilgangen til deres praksis. Ofte er der en tendens til at placere ansvaret for problemer hos eleven eller elevens familie snarere end en erkendelse af de begrænsninger, som uddannelsessystemets og skolens rammer og praksis sætter.

Opsummerende og i et komparativt perspektiv findes der tre centrale familieligheder mellem bedømmelse og inklusion:

1. Den første er, at bedømmelse og inklusion begge er nødvendige og uundværlige komponenter i uddannelsesaktiviteter. De optræder tydeligt og klart i alle cases, og det er derfor en bunden opgave at tænke dem sammen.
2. Det andet er, at bedømmelse og inklusion har en tendens til at få forskellige 'virkeligheder' til at træde i forgrunden, og derfor skaber de ofte forskellige fortællinger, der vækker genklang hos forskellige aktører og dagsordener inden for uddannelse. Dette skaber ofte spændinger mellem aktørerne i uddannelsessystemet.
3. Det tredje er en sammenfiltrering af de sociale og materielle forhold, nemlig at bedømmelse og inklusion afspejler kulturelle værdier og økonomiske forhold, der definerer eller indrammer, hvad og hvem der skal bedømmes/inkluderes, hvordan man bedømmer/inkluderer, og hvad konsekvenserne skal være med hensyn til politik og praksis.



Anbefalinger til folkeskolen

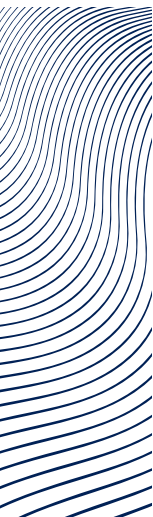
Overordnet set er det vigtigt at øge forståelsen mellem folkeskolens aktører og for sammenhængene i uddannelsessystemet og de pædagogiske praksisser. Etableringen af fælles retninger og prioriteter for folkeskolen er en vigtig trædesten. Udfordringen er at finde gode løsninger i koblingen mellem nationale og lokale myndigheder, skoleledelse, lærere, elever og forældre. Det kræver refleksioner over det råderum, der er til stede på hvert niveau i uddannelsessystemet for at finde afbalancerede, effektive og meningsfulde løsninger.

I det følgende beskrives de centrale opmærksomhedspunkter, som politikere, beslutningstagere og praktikere bør tage med i betragtning i forhold til at få et bedre samspil og balance mellem bedømmelser og inklusion.

1. Det er vigtigt, at politikere og interessenter samtænker inklusion og bedømmelsespraksisser og teknologier – både organisatorisk og på den enkelte skole og i det enkelte klasseværelse.

Inklusion er ikke et produkt, men en proces. Inklusion skal til stadighed genopfindes i ethvert klasseværelse og på enhver skole. Hvad der virker godt i én klasse eller på én årgang, virker måske ikke i en anden klasse eller årgang. Samtidig er det vigtigt at holde for øje, at inklusions- og eksklusionsprocesser kan ramme forskellige elever i forskellige kontekster og faglige sammenhænge. At identificere barrierer for inklusion kan derfor kun tjene som et udgangspunkt, og de må efterfølgende udforskes kontekstuel for at finde meningsfulde og effektive løsninger. Det betyder, at det ikke er muligt at sætte et flueben ved, hvornår inklusion i uddannelse er opnået. Denne bevidsthed er især relevant, når man forsøger at implementere inklusion i nogle rammer, som grundlæggende er kontraproduktive for inklusion. Det kan f.eks. være, når nationale test anvendes til at monitorere skoler med dertil knyttede konsekvenser. Dette kan medføre, at rummeligheden overfor elevernes uddannelsesmæssige behov og interesser reduceres. Eller det kan være bestemte pædagogiske tilgange, programmer eller teknologier, som opererer med et for snævert elevbegreb og/eller forståelse af, hvad uddannelse og læring er, og som derfor forfordeler nogle elever i forhold til andre.

2. Uoverensstemmelser mellem politikker, administrative og ledelsesmæssige beslutninger samt erfaringer kan have skadelige virkninger på skoler og elever.



Sådanne uoverensstemmelser er i særlig grad synlig i systemer med en stærk accountability-struktur. Ensidede og meget standardiserede indikatorer kan føre til pres på skoler gennem fordrejede repræsentationer af "succes" og "fiasko". Det kan endvidere få konsekvenser for opfattelsen af formålet med uddannelse, lærernes professionelle rolle, og elevernes resultater. Det kan også have uheldige effekter på skolelederes, læreres og elevers trivsel og øge uddannelsesmæssige og sociale uligheder. Det er her vigtigt, at der bliver foretaget et oversættelsesarbejde mellem politikker, administrative og ledelsesmæssige beslutninger samt erfaringer, som giver rum for meningskabelse og en vis grad af handlefrihed til at finde gode løsninger i konteksten – det være sig på statsligt, kommunalt eller skoleniveau.

3. Skoleledere og lærere må tildeles rimelige økonomiske og menneskelige ressourcer til at understøtte alle elevers behov.

Inklusion fremstilles ofte som integration af elever med særlige behov i regulære klasser. I decentrale systemer sker det ofte ved at overdrage det budgetmæssige og administrative ansvar til kommuner og/eller skoler, men ofte uden den fornødne økonomi eller kapacitetsopbygning. Dermed placeres ansvaret for problemer med inklusion hos kommuner og skoler. Her er det vigtigt at påpege, at accountability ikke kun er et top-down-instrument. Skoler må også kunne stille myndigheder til ansvar for ressourcetildelingen. Tildelingen af ressourcer indrammer i høj grad, hvilke løsninger der kan findes lokalt som f.eks. tolærerordninger, sænkning af klassestørrelsen, særlige faciliteter, alternative pædagogikker og lærernes tid og evne til at forberede undervisningen – alt sammen væsentlige faktorer for opnåelsen af inklusion i uddannelse. De økonomiske tildelingsmodeller må således være robuste og ikke fremme kassetænkning og kontraproduktive incitament, men må tværtimod være befordrende for faglige vurderinger i et professionelt samspil.

4. Forbedret kendskab til datas muligheder og begrænsninger kan bidrage til, at testresultater kan anvendes som pædagogiske redskaber for læreres og elevers udvikling snarere end et styringsværktøj, der giver et begrænset eller fordrejet billede af skolers og elevers resultater.

En pointe i denne forbindelse er at overveje formålet med en given bedømmelse, da et bedømmelsesværktøj, der er godt til ét formål, kan være skadeligt på et andet område. Samtidig handler det også om, at aktører på tværs af systemet – og på alle niveauer – forstår og handler på de muligheder og begrænsninger, som ligger i en kvantificering i form af testresultater eller indikatorer.



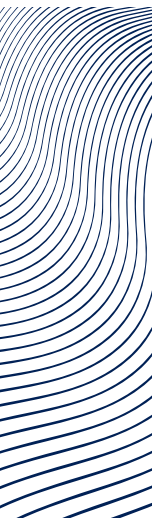
5. Der er behov for løbende at betragte menneskelig mangfoldighed som et pædagogisk vilkår for uddannelse i almindelighed og skolegang i særdeleshed – herunder også, hvordan denne mangfoldighed konstrueres i konteksten.

Anerkendelsen af dette udgangspunkt må ledsages af et fokus på de konsekvenser for interessenterne – især elever og lærere – der er forbundet med forskellige politikker, praksisser og instrumenter. Det er nødvendigt at opbygge et dynamisk system, der sætter mennesker i centrum og reagerer på forskellige menneskelige interesser og behov, og samtidig tilbyder en nuanceret forståelse af uddannelsesmæssige behov.

6. Uddannelsessystemer skal være i stand til at skabe positive læringsmiljøer og i sidste ende også destinationer for alle børn og unge.

Dette kalder på opmærksomhed på anerkendelseskulturen og -strukturerne – både i klasseværelset, i uddannelsessystemet og i samfundet som helhed – men også på, hvilken grad af standardisering der er påkrævet i test og bedømmelser, og med hvilken grad af uigenkaldelighed de praktiseres. Kan der eksempelvis være mulighed for, at en elev kan tage en eksamen om senere, hvor vedkommende har opnået en større faglig modenhed end på det oprindelige eksamenstidspunkt?

Gode svar på disse anbefalinger og opmærksomhedspunkter er nødvendige for at finde en god balance mellem bedømmelses- og inklusionsagendaerne.



Oversigt over skriftlige produkter fra projektet

Blogindlæg: Reconciling Paradoxes of Educational Assessment and Inclusive Education – A Comparative View:

<http://international-assessments.org/reconciling-paradoxes-of-educational-assessment-and-inclusive-education-a-comparative-view/>

Dobbelt særnummer af International Journal of Inclusive Education med titlen 'Inclusive Education in Complex Landscapes of Stakeholders, Agendas and Priorities' sammen med Harry Daniels, Oxford University

Ydesen, C. (2023). New national tests for the Danish public school system – Tensions between renewal and orthodoxy before, during, and after the COVID-19 pandemic. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-17.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2166462>

Ydesen, C. (2023). Educational assessment – trends in research, policy and practice. I R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (Red.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (s. 103-107). Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.09033-3>

Ydesen, C., & Milner, A. L. (2022). Inklusion i en testskole. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 106-115.

Ydesen, C., Milner, A. L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Comez-Caride, E. (2022) *Educational Assessment and Inclusive Education - Paradoxes, Perspectives and Potentialities*, Cham: Springer International Publishing

Ydesen, C. & Hansen, I.S. (2021) Globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i folkeskolen, CEPRA-striben Ydesen, C., & Milner, A. L. (2022). Inklusion i en testskole. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, pp. 106-115.

Milner, A. L., Mattei, P., & Ydesen, C. (2021). Governing education in times of crisis: State interventions and school accountabilities during the COVID-19 pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 520-539.

<https://doi.org/10.1177/14749041211022198>

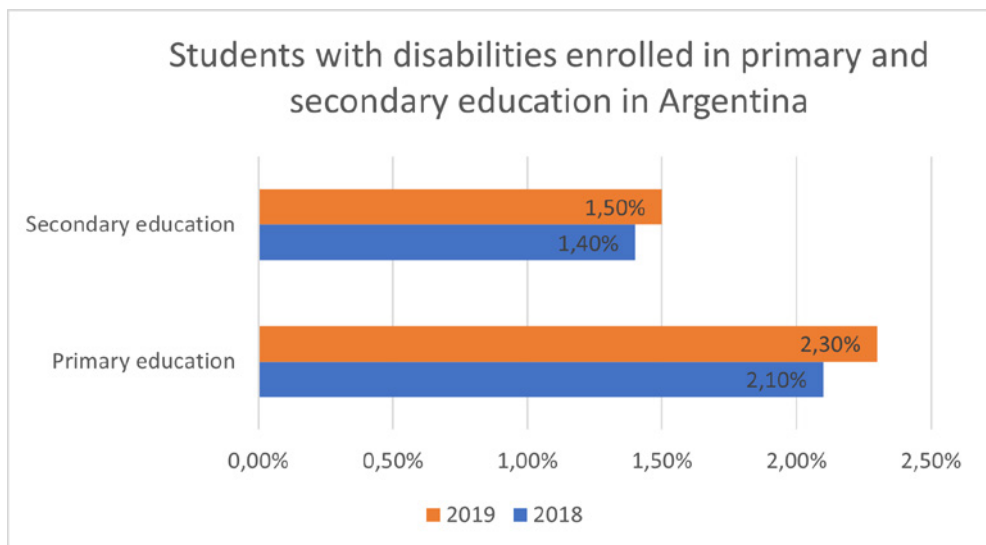
Ydesen, C., Acosta, F., Milner, A. L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Caride, E. G., & Hansen, I. S. (2020). Inclusion in testing times: Implications for citizenship and participation. Background paper for the Futures of Education initiative, UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374084>



Tabeller

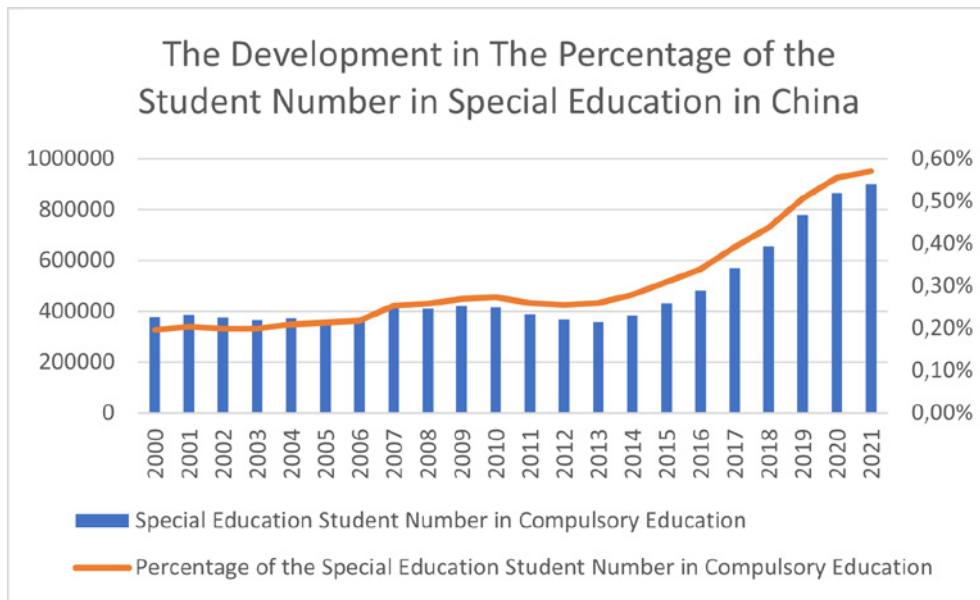
ARGENTINA



Elever med særlige behov indskrevet i grundskolen og på ungdomsuddannelser i Argentina

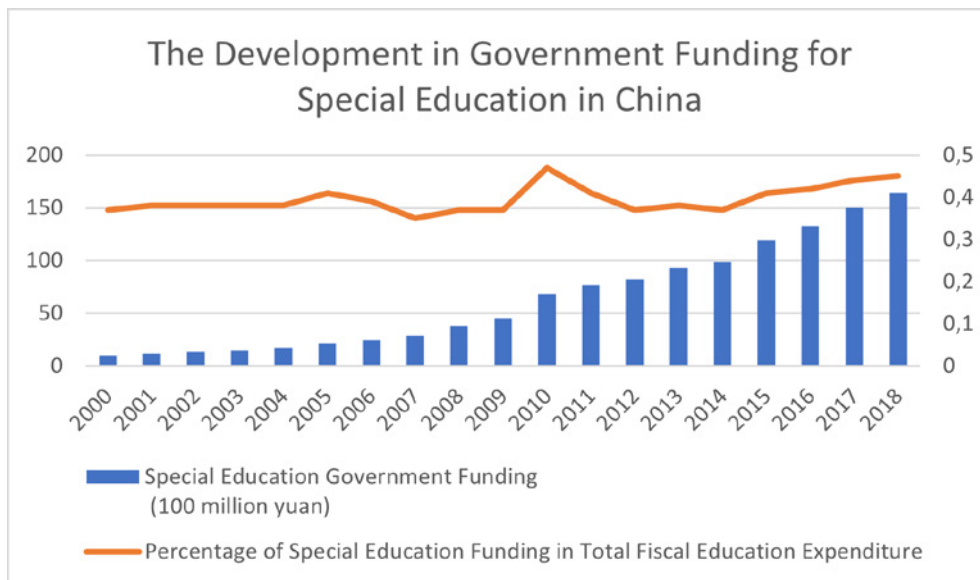
Kilde: UNESCO Institute for Statistics

KINA



Den procentvise udvikling i elevtallet i specialtilbud i Kina

Kilde: National Statistical Bulletin on Educational Development

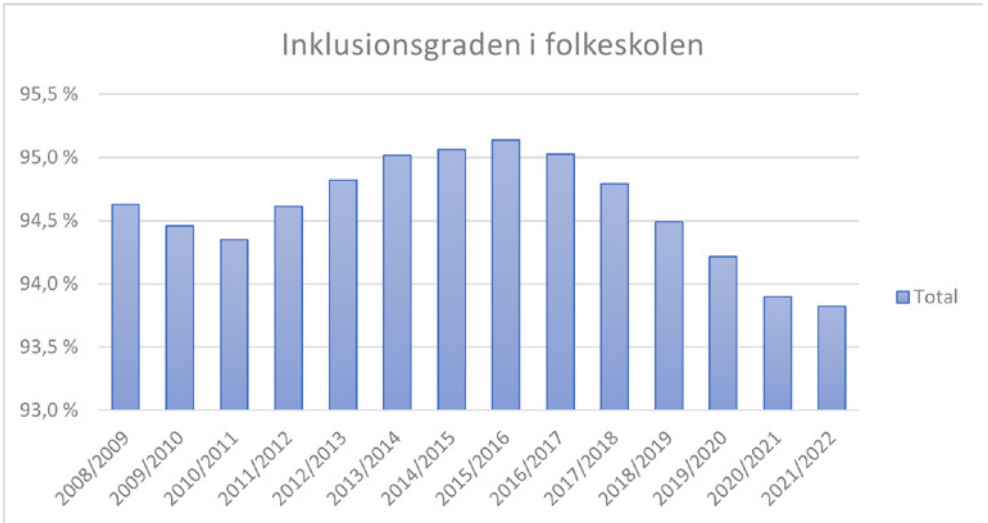


Udviklingen i den økonomiske tildeling til specialområdet i Kina

Kilde: National Statistical Bulletin on Educational Development



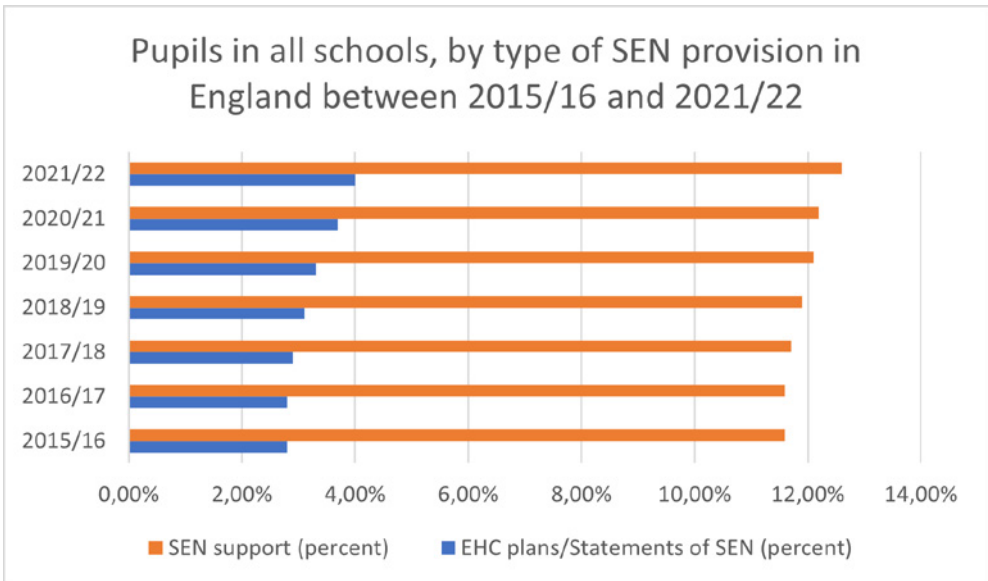
DANMARK



Inklusionsgraden i den danske folkeskole

Kilde: Uddannelsesstatistik fra Børne- og Undervisningsministeriet

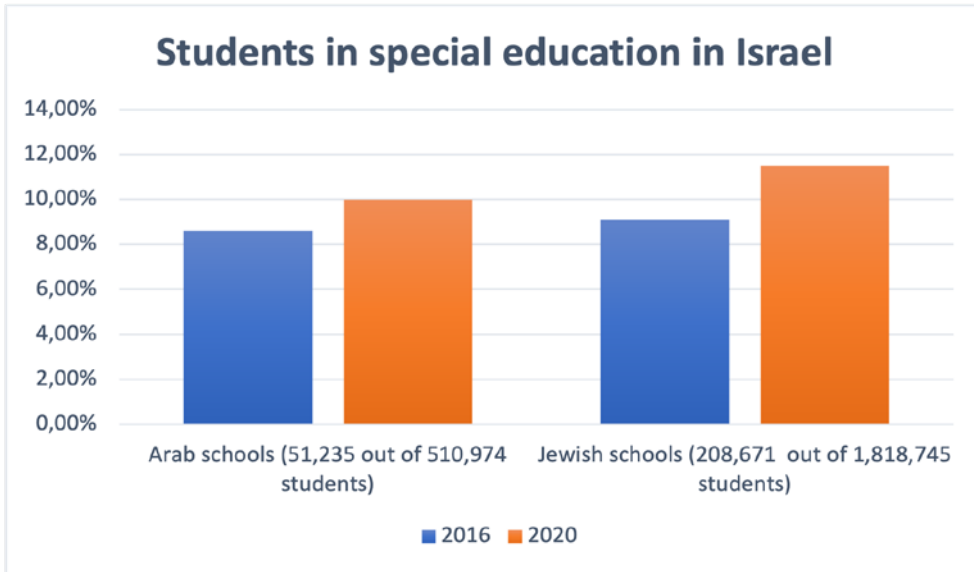
ENGLAND



Udviklingen i antallet af elever med særlige behov i England (Special Education Needs (SEN))

Kilde: UK Government educational statistics

ISRAEL



Udviklingen af elevtallet i specialtilbud i henholdsvis arabiske og jødiske skoler i Israel

Kilde: Israeli parliament report from 2020





**AALBORG
UNIVERSITET**

**INSTITUT FOR
KULTUR OG LÆRING**

CENTER FOR UDDANNELSESFORSKNING (CfU)

I CfU forskes der i uddannelse og uddannelsespolitikker, med fokus på styring, curriculum, undervisning, pædagogik og evaluering i regionale, nationale og transnationale sammenhænge. Forskningsgruppen hører til på Institut for Kultur og Læring.