

A high-angle photograph of five children of diverse backgrounds and abilities holding hands in a circle on a lush green lawn. The children are dressed in casual summer clothing. One child is kneeling, while the others are standing or in a low crouch. The scene is bright and natural, suggesting an outdoor setting.

JUNI 2014

RÅDET  
FOR  
BØRNS  
LÆRING

# INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER FOR ALLE BØRN

RÅDET  
FOR  
**BØRNS  
LÆRING**

# INDHOLDSFORTEGNELSE

**INDHOLD/SIDE 4**

**INDLEDNING/SIDE 5**

## **KAPITEL 1**

**INKLUSION OG INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER/SIDE 6**

EN DEFINITION AF INKLUSION/SIDE 6

VI INDGÅR ALLE I VÆRDIKÆDEN/SIDE 11

## **KAPITEL 2**

**AKTUELLE BILLEDER AF INKLUSIONEN I FOLKESKOLEN/SIDE 12**

FÆRRE ELEVER OPLEVER SEGREGATION/SIDE 12

FAGLIGE RESULTATER FOR ELEVERNE/SIDE 14

## **KAPITEL 3**

**VEJE TIL BEDRE INKLUSION/SIDE 18**

ET FÆLLES FUNDAMENT FOR DET PROFESSIONELLE SAMARBEJDE/SIDE 19

GOD UNDERVISNING I INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER/SIDE 22

ORGANISERING AF INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØER/SIDE 26

**REFERENCER/SIDE 30**

## INDHOLD

Publikationens kapitel 1 indeholder en beskrivelse af rådets forståelse og **definition af inklusion og inkluderende læringsfællesskaber**. I forlængelse heraf understreges nødvendigheden af undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip og et **forpligtende samarbejde mellem alle skolens aktører**.

I kapitel 2 beskrives den aktuelle udvikling i relation til inklusion i folkeskolen på baggrund af tilgængelige data om elevernes tilstedeværelse og læring. Kapitlet viser, at **færre elever modtager undervisning i segregerede undervisningstilbud**. Der er dog stadig markante og systematiske forskelle i de faglige resultater, der kan relateres til elevernes sociale baggrund.

Endelig er der i kapitel 3 eksempler på **viden og veje til bedre inklusion**. Med udgangspunkt i nyere forskning redegøres der for konkret praksis og indsatser, der har vist sig effektfulde i forhold til inklusion og understøttelse af inkluderende læringsfællesskaber. Kapitlet indeholder tre afsnit, der fokuserer på betydningen af **at skabe et fælles fundament** for arbejdet med inklusion, **god undervisningspraksis** i inkluderende læringsfællesskaber samt **organisering og nye samarbejdsformer**. Kapitlet gør rede for de væsentligste indsigter i forskningen om inklusion og inkluderende læringsmiljøer og giver samtidig nogle pejlemærke for det videre arbejde på landets skoler og i kommunerne.

## INDLEDNING

Folkeskolen er midt i en ambitiøs reform. Målene er klare. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, mindske betydningen af social baggrund samt styrke tilliden til og trivslen i folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis.

Et af midlerne er en længere og mere varieret skoledag. Den skal bidrage til at skabe en bedre ramme – et inkluderende læringsfællesskab – med plads til alle børn i folkeskolen. For børn lærer generelt mere, når de indgår i læringsfællesskaber med andre børn, der er anderledes end dem selv.

Det er netop erkendelsen af, at børn generelt lærer mere i heterogene læringsfællesskaber, der er grundlaget for Rådets ønske om at sætte fokus på inklusion og inkluderende læringsmiljøer. Der er de seneste år tilvejebragt en mængde ny viden om inklusion. Denne viden giver os et nyt grundlag for at kvalificere og nuancere en debat, der alt for ofte tager afsæt i ulykkelige enkelt-sager. Vores ambition er at ændre præmissen for debatten, så vi ikke længere taler om, hvorvidt og hvem vi inkluderer, men derimod har fokus på, hvordan vi skaber inkluderende læringsfællesskaber for så mange børn som muligt.

Vi skal som samfund altid have fokus på, at en lille gruppe børn har nogle helt særlige behov, som kræver særlige foranstaltninger. Og vi skal vedblive at have gode specialtilbud til de børn. Der vil også altid være børn med

### INKLUSION FOR ALLE BØRN OG UNGE

Rådet for Børns Læring vil som led i sit arbejde det kommende år sætte fokus på inklusion i et 0-18-årsperspektiv.

Denne publikation, der har fokus på folkeskolen, er således den første af flere publikationer. Vi vil i de kommende publikationer sætte fokus på inklusion i dagtilbud samt de udfordringer, der er med at skabe sammenhæng i inklusionsarbejdet i overgangen mellem dagtilbud og skole. Vi forventer, at vi i begyndelsen af 2015 vil sammenfatte vores overvejelser om inklusion i et 0-18-årsperspektiv i en afsluttende publikation.

specielle behov, for hvem det ikke er helt entydigt, hvor og hvordan de vil trives bedst. Her er det vigtigt, at der er fagfolk med særlig ekspertise, der holder skarpt øje med, at disse børn får præcis de rammer og den læring, som de har behov for.

Men "inklusion" som grundlæggende princip er ikke noget, man kan vælge eller fravælge. At arbejde med inklusion og inkluderende læringsfællesskaber er helt nødvendigt for, at alle børn føler sig som fuldgyltige medlemmer af et fællesskab. Og det er forudsætningen for, at alle børn kan lære mest muligt – om verden og om sig selv.

Formålet med denne publikation er at skabe et nyt grundlag for debatten om inklusion. Med afsæt i aktuel forskningsmæssig viden om inklusion vil vi vise, at en professionel tilgang til udvikling af inkluderende læringsfællesskaber er til gavn for alle børn. Og vi vil give nogle pejlemærker, der illustrerer, hvad der skal til for at lykkes med inklusion. Vi håber dermed at inspirere især de professionelle – lærere, pædagoger, øvrigt pædagogisk personale, skoleledere og ansatte i de kommunale forvaltninger – til fortsat at udvikle egen praksis i et tæt samarbejde med andre professionelle, forældre og lokalsamfund.

**KAPITEL 1****INKLUSION OG INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER**

Et velfungerende og professionelt samarbejde i folkeskolen om inklusion og inkluderende læringsfællesskaber forudsætter, at vi har en fælles forståelse af, hvad vi mener, når vi taler om inklusion. Formålet med dette kapitel er at bidrage til sådan en fælles forståelse.

Det er veldokumenteret, at en enhedsskole kendetegnet ved en heterogen elevsammensætning udgør den bedste ramme for læring og trivsel. Børn lærer generelt mere, når de indgår i læringsfællesskab med andre børn, der er anderledes end dem selv<sup>1</sup>. Det gælder ikke blot elever med særlige behov, elever med anden etnisk baggrund, de særligt talentfulde eller elever med svag social baggrund. Det gælder alle elever.

Lige præcis denne erkendelse er et vigtigt grundlag for Rådets forståelse af inklusion. Inklusion kan ikke reduceres til et spørgsmål om nogle "særlige" børn, der skal rummes i et fællesskab. Inklusion handler om alle børn – om at deres forskelligheder bliver set og mødt med passende udfordringer og en grundlæggende respekt for, at alle børn er ligeværdige medlemmer af et fællesskab.

**EN DEFINITION AF INKLUSION**

I den offentlige debat er der en tendens til at reducere inklusion til et spørgsmål om fysisk integration af nogle børn (med specielle behov) i et fællesskab (den almene undervisning). Men den fysiske integration er kun én dimension af inklusion, som udelukkende siger noget om, hvem der er til stede i fællesskabet. For at der reelt er tale om et inkluderende fællesskab, må andre dimensioner tages med i betragtning.

Social inklusion finder sted, når eleven deltagende i fællesskabet både fagligt, socialt og kulturelt. Man kan tale om social inklusion eller accept<sup>2</sup>, når eleven er en del af fællesskabet og har både samarbejds-mæssige og venskabelige relationer til andre elever og rent faktisk oplever og føler sig som en del af fællesskabet.

Endelig rummer inklusion i en skolemæssig sammenhæng en faglig dimension, hvor der er fokus på, om eleven oplever en faglig progression og læring.

1. Hattie, 2009; Dyssegaard, 2013a.

2. Farrell (2004).

## SALAMANCA-ERKLÆRINGEN

Inklusion er det bærende princip i Salamanca-erklæringen, som Danmark tiltrådte i 1994.

Det centrale i erklæringen er princippet om, at alle børn – også dem med særlige behov – har ret til uddannelse på lige vis. Skolerne skal derfor tage hensyn til den forskellighed, der findes hos børn, de forudsætninger og de potentialer, der er i den forskellighed. I erklæringen påpeges det at, den inkluderende orientering er det mest effektive hjælpemiddel til at skabe bedste miljøer og til at realisere uddannelse og læring for alle.



I folkeskolen er det fællesskab, som børnene skal være en del af, først og fremmest et **læringsfællesskab**<sup>3</sup>. Læringsfællesskabets omdrejningspunkt er, at alle elever skal lære og udvikle sig og udnytte deres ressourcer bedst muligt. Det betyder, at inklusion handler om, **at alle børn er aktive deltagere i og medskabere af fællesskabet**, at alle børn bliver mødt dér, hvor de er, og at undervisningens tilrettelægges, så den giver de bedste betingelser for, at alle udvikler sig og lærer mest muligt.

### Undervisningsdifferentiering

Med læringsfællesskabet som omdrejningspunkt er den inkluderende folkeskoles helt store udfordring, hvordan der organisatorisk og didaktisk kan skabes muligheder for at udvikle en skole- og undervisningskultur, hvor alle elever deltager i faglige og sociale fællesskaber og oplever at være en del af fællesskabet.

Undervisningsdifferentiering har været det bærende princip i skolen siden 1993, men det har vist sig rigtig vanskeligt at praktisere<sup>4</sup>. Dét at tilrettelægge en undervisning og en skoledag, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og behov, og benytte mange forskellige metoder og tilgange, som tilgodeser, at elever har et forskelligt udgangspunkt for læring – det princip er ikke blot noget, der er skrevet ind i en lov. Det er

et grundlæggende didaktisk og pædagogisk princip, og det er som sådan uomgængeligt, hvis vi har som ambition, at alle elever skal lære og udvikle sig mest muligt.

Inklusion og arbejdet med at udvikle inkluderende læringsfællesskaber, som alle har udbytte af, betyder, at lærere og pædagoger hele tiden har følgende dobbelte fokus:

- Et **individorienteret fokus**, hvor fokus er på den enkelte elev med de konkrete behov og udfordringer, han eller hun end måtte have.
- Et **kontekstorienteret fokus**, hvor det pædagogiske personale arbejder med at skabe forskellige læringsmuligheder og læringsarenaer for forskellige grupper af elever.

Også derfor bliver undervisningsdifferentiering helt afgørende som bærende princip. Undervisningsdifferentiering indebærer netop en tilrettelæggelse af en undervisning for fællesskabet, der tager udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, potentialer, behov og interesser<sup>5</sup>.

3. Med inspiration fra Tetler et al. 2011.

4. EVA (2011).

5. Tetler (2011).



## DEFINITION AF INKLUSION

Vi anlægger et kvalitativt perspektiv på inklusion. Begrebet kvalitet knytter sig i skolemæssig sammenhæng til tre forhold:

1. Fysisk inklusion: betingelserne for det fysiske ophold
2. Social inklusion: samspil, værdi og tilhørsforhold i det medmenneskelige felt
3. Faglig inklusion: uddannelse og udvikling af kompetencer

Kilde: Alenkær (2012)

Note: Alenkær anvender ikke begrebet faglig inklusion, men i stedet akademisk inklusion.

## DEFINITION AF SEGREGATION, INTEGRATION OG EKSKLUSION

I en beskrivelse af inklusion og inkluderende læringsfællesskaber anvendes ofte begreber som segregation, integration og eksklusion.

**Segregation** eller segregering anvendes i folkeskolesammenhænge om de situationer, hvor eleven tilbydes et undervisningstilbud i et specialtilbud uden for den almindelige undervisning. Det vil typisk være på en specialskole. Det er netop andelen af folkeskolens elever, der modtager undervisning i segrerede tilbud – og således ikke er integreret i almenundervisningen – der bruges som måltal for skolerens arbejde med inklusion.

**Integration** anvendes typisk om de situationer, hvor forskellige kategorier af børn og unge skal tilpasse sig et allerede etableret system af holdninger, værdier og normer både adfærdsmæssigt og fagligt.

**Eksklusion** beskriver det modsatte af inklusion. I tråd med ovennævnte definition af inklusion anvendes fysisk eksklusion synonymt med segregering. Social eksklusion kan forekomme i den almindelige undervisning, hvis eleven ikke oplever anerkendelse og tilhørsforhold i det sociale og kulturelle samspil. Faglig eksklusion handler om, at eleven ikke oplever at blive passende udfordret læringmæssigt.

Det betyder i praksis, at klassen, der på mange skoler fortsat udgør det dominerende læringsfællesskab, skal suppleres med andre typer læringsfællesskaber, så alle elever udfordres på forskellig vis. Læringsfællesskaberne skal både organisatorisk og pædagogisk-didaktisk kunne tilpasse sig elevernes forudsætninger, potentialer, behov og interesser. Ikke mindst med den nye skoleform, hvor skoledagen bliver længere, er det vigtigt at arbejde med at skabe forskellige læringsmuligheder for forskellige børn.

Det stiller store krav til de professionelle – skoleledere, lærere og pædagoger – der løbende skal tage en række valg i relation til organisering, arbejdsformer, indhold mv. En udfordrende opgave, der fordrer et stærkt professionelt samarbejde.

## VI INDGÅR ALLE I VÆRDIKÆDEN

Rådet har i denne publikation fokus på det professionelle samarbejde i folkeskolen om inklusion og inkluderende læringsmiljøer. Det handler især om skolelederens og det pædagogiske personales ansvar og opgaver.

Men der er andre aktører, der har en vigtig rolle at spille i forhold til at få inklusion til at virke i praksis.

Det gælder først og fremmest de næsten 600.000 børn og unge i den skolepligtige alder, der indgår som deltagere og medskabere af læringsfællesskaber. Deres aktive deltagelse er naturligvis afgørende for, at inklusionen lykkes. Det forudsætter i overensstemmelse med folkeskolelovens formålsparagraf også et tæt samarbejde med forældrene, der skal inddrages som aktive læringspartnere.

De folkevalgte politikere i Folketinget og kommunalbestyrelserne samt de forældrevalgte skolebestyrelser sætter de overordnede mål og rammer for inklusion i folkeskolen. Og videns- og uddannelsesinstitutionerne har et ansvar for at udvikle ny viden og uddanne nye professionelle.

Endelig findes der i det lokale samfund en lang række andre læringsfællesskaber – ungdomsskoler, fritidsklubber, musik- og billedskoler, sportsforeninger, frivillige organisationer mv. – som skolen skal inddrage i de læringsaktiviteter, der indgår i den længere og mere varierede skoledag.

De professionelle indgår altså i et komplekst samarbejde. Det er afgørende, at de professionelle i udviklingen af inkluderende læringsfællesskaber samarbejder med elever og forældre og samtidig evner at udmønte de givne mål og rammer, udvikle egen praksis med afsæt i nyeste viden samt inddrager lokalsamfundet.

**KAPITEL 2****AKTUELLE BILLEDER AF  
INKLUSIONEN I FOLKESKOLEN**

Med udgangspunkt i Rådets forståelse af inklusion og inkluderende læringsfællesskaber er formålet med dette afsnit at give nogle konkrete billeder af den aktuelle udvikling i folkeskolen.

Det skal indledningsvis bemærkes, at en konkret beskrivelse af de inkluderende læringsfællesskaber er udfordret og begrænset af de tilgængelige data. Vi kan med afsæt i kvantitative data relativt detaljeret beskrive forskellige aspekter af eksklusion og segregering. Derimod er det i sagens natur vanskeligere at kvantificere inklusion og udviklingen af inkluderende læringsfællesskaber. Beskrivelsen nedenfor fokuserer på to dimensioner i inklusionen: elevernes tilstedeværelse og elevernes læring.

Vi beskriver for det første, hvordan eleverne fordeler sig på de forskellige skoletilbud i skoleåret 2012/2013 og de forskelle, der findes i segregeringsgraden på tværs af kommuner. For det andet beskriver vi elevernes faglige niveau og udvikling opdelt på elevgrupper, da det kan indikere, hvordan det går med den faglige inklusion.

Det samlede billede af udviklingen viser, at der endnu er et stykke vej til en folkeskole, der fungerer som et inkluderende læringsfællesskab.

**FÆRRE ELEVER OPLEVER  
SEGREGATION**

Tallene for elever i almenundervisningen viser, at færre elever segregeres og den fysiske inklusion af elever med forskellige behov i folkeskolen er øget. De seneste tal fra skoleåret 2012/2013 viser, at både antallet og andelen af folkeskolens elever, der modtager specialundervisning i segregerede tilbud, er faldende. Se tabellen på næste side.

Lidt under 30.000 elever modtog i skoleåret 2012/2013 specialundervisning i segregerede tilbud, hvilket svarer til 5,2 procent af alle elever i folkeskolen. På blot få år er antallet af elever, der segregeres, faldet med mere end 3.000 elever.

Der er dog stadig store forskelle i segregeringsgraden mellem landets 98 kommuner. 76 kommuner havde i skoleåret 2012/2013 en segregeringsgrad, der lå over 4 procent, som er målsætningen i 2015. Bemærkelsesværdigt er det, at 22 kommuner, hvilket vil sige godt en fjerdedel af kommunerne, allerede har nået målet, idet andelen af segre-

**FIGUR 1:**  
ELEVER, DER MODTAGER SPECIALUNDERVISNING I HENHOLDSVIS  
SEGREGEREDE OG INTEGREREDE SPECIALTILBUD

		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
		Antal	Pct.	Antal	Pct.	Antal	Pct.
<b>Elever på kommunale skoler</b>		590.861	89,8	578.877	89,5	577.396	94,9
<b>Heraf elever i segregerede tilbud</b>	Specialskoler og dagbehandlings-tilbud mv.	13.231	2,2	12.291	2,1	11.641	2,0
	Specialklasser i folkeskoler og kommunale ungdomsskoler	20.745	3,5	18.970	3,3	18.323	3,2
	<b>I alt</b>	<b>33.976</b>	<b>5,8</b>	<b>31.261</b>	<b>5,4</b>	<b>29.964</b>	<b>5,2</b>
<b>Heraf elever i integrerede tilbud*</b>	Normalklasser i folkeskoler og kommunale ungdomsskoler	32.950	5,6	36.536	6,3	856	0,1
<b>Samlede antal elever, der modtager specialundervisning*</b>		<b>66.926</b>	<b>10,1</b>	<b>67.797</b>	<b>10,5</b>	<b>30.820</b>	<b>5,1</b>

\* Der er databrud fra 2011/2012 til 2012/2013 pga. nyt specialundervisningsbegreb. Antallet af elever i integrerede tilbud og det samlede antal specialundervisningselever i 2012/2013 kan ikke sammenlignes med tidligere år. Antallet af elever i segregerede tilbud kan dog stadig godt sammenlignes over tid, idet disse elever alle modtager mindst 9 timers specialundervisning og dermed ikke påvirkes af det ændrede specialundervisningsbegreb.

Kilde: UNI-C (2014): Specialundervisning og segregering, 2012/2013.

gerede elever er på 4 procent eller derunder. Der er ikke noget umiddelbart mønster eller fælles kendetegn på tværs af de 22 kommuner.

### Hvad kendetegner de børn, der segregeres?

Der kan være mange årsager til, at elever henvises til undervisning i segregerede tilbud<sup>6</sup>. Generelle indlæringsvanskeligheder er den typiske henvisningsårsag<sup>7</sup>.

Der er en skævhed i andelen af elever, der modtager specialundervisning i segregerede tilbud, når der sammenlignes på tværs af køn og etnicitet. Således er andelen af **dreng**e 7,2 procent i 2012/2013, mens det blot er 3,0 procent af **pigerne**, der modtager specialundervisning i segregerede tilbud. I specialskolerne er drengene betydeligt overrepræsenterede, hvor de udgør tre ud af fire elever. Sammenlignes segregeringsfrekvensen på tværs af etnicitet, er der i skoleåret 5,1 procent af de **danske elever**, der modtager undervisning i segregerede tilbud<sup>8</sup>, mens andelen er 6,1 procent for elever med **anden etnisk baggrund end dansk**<sup>9</sup>.

## FAGLIGE RESULTATER FOR ELEVERNE

Mens det er relativt enkelt at beskrive den fysiske inklusion, er det straks sværere kvantitativt at måle den sociale og faglige inklusion og dermed få en dækkende beskrivelse af, i hvilken grad det lykkes at udvikle inkluderende læringsfællesskaber. En indikator på, om der er nogle elever, der ikke får de optimale læringsmuligheder, er, om der er systematiske forskelle i de faglige resultater, som kan relateres til elevernes sociale baggrund.

Ser vi generelt på udviklingen i elevernes faglige resultater de seneste ti år, er der positive tegn at spore i udviklingen for eleverne i indskoling og begyndelsen af mellemtrinnet. Der er på tværs af fag en fremgang i de danske resultater for eleverne i 4. klasse siden 2007. Fremgangen betyder, at danske elever i læsning og i matematik og naturfag i 2011 internationalt befinder sig i top 10. Der kan ikke spores den samme generelle fremgang i de generelle resultater, når eleverne forlader skolen. Generelt set ligger de danske elevers faglige niveau for eleverne i 9. klasse tæt på OECD-gennemsnittet i PISA-undersøgelserne, men elevernes præstationer er faldet på skalaen ved de seneste to målinger i 2009 og 2012. Denne udvikling gælder også for de øvrige nordiske lande.

6. WHO sonderer mellem disabilities (fysiske handicap), difficulties (forskellige former for adfærdsmæssige, socio-emotionelle eller indlæringsmæssige vanskeligheder) og disadvantages (forårsaget af elevens socioøkonomiske, kulturelle eller sproglige baggrund), se Nielsen et al. (2014).

7. Deloitte (2010).

8. Segregeringsgraden er andelen af det samlede antal elever, der modtager specialundervisning uden for en normalklasse.

9. PISA Etnisk 2012.

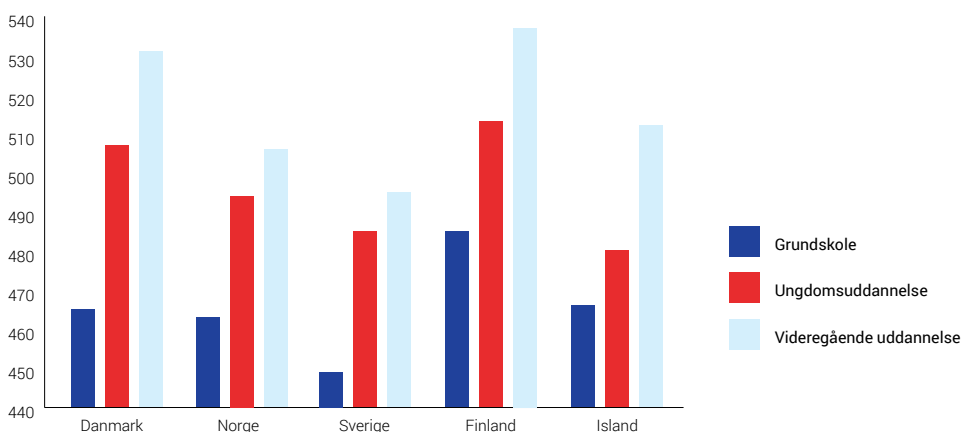
10. Undervisningsministeriet, 2011

Deles eleverne op efter deres socioøkonomiske baggrund, viser resultaterne fra **PISA-undersøgelserne og TIMSS og PIRLS**, at elever med lav socioøkonomisk baggrund klarer sig dårligere end deres klassekammerater. Dette mønster har ikke forandret sig væsentligt over tid. Forskellen i elevernes PISA-score mellem elever, der har lavest socioøkonomisk baggrund, og elever, der har højest socioøkonomisk baggrund, er dog mindsket siden PISA-undersøgelsen i 2003. Dette skyldes dog ikke, at det er lykkedes at løfte niveauet for elever med lavere socioøkonomisk baggrund. Det skyldes, at elever med højere socioøkonomisk baggrund klarer sig dårligere end i 2003. Sammenlignes resultaterne med eleverne i de øvrige nordiske lande, så er Danmark det land, hvor elevens socioøkonomiske baggrund har størst betydning for elevens faglige niveau.

At forskellen mellem elever fra socioøkonomisk svage hjem og elever fra socioøkonomisk stærke hjem er blevet mindsket ved, at de dygtigste elever klarer sig dårligere end tidligere, indikerer, at inklusionen af de særligt begavede elever har svigtet, samtidig med at de udsatte elever ikke er blevet løftet. I en talentrapport fra 2011 fremgår det, at de talentfulde elever mister motivationen og bliver skoletrætte, når de ikke får passende udfordringer<sup>10</sup>.

I **PISA Etnisk 2012** deles eleverne op efter deres etniske baggrund i følgende fire kategorier; uden indvandrerbaggrund, andengenerationsindvandrere, førstegenerationsindvandrere eller taler dansk i hjemmet. Når eleverne deles op på denne måde, viser resultaterne, at elever uden indvandrerbaggrund klarer sig bedst, dernæst kommer

**FIGUR 2:**  
MATEMATIKSCOREN OPGJORT EFTER MODERENS HØJESTE UDDANNELSESLEVELLE



andengenerationsindvandrere og elever, der taler dansk i hjemmet. Førstegenerationsindvandrere er dem, der klarer sig dårligst. Dette er igen ikke et overraskende billede, men det er bemærkelsesværdigt, at forskellen mellem elever med dansk baggrund og elever med anden etnisk baggrund er stort set den samme i henholdsvis 2003, 2009 og 2012. Dette indikerer, at den faglige integration af elever med anden etnisk baggrund ikke har flyttet sig de seneste ti år.

Som det fremgår af tabellen nedenfor, er forskellene mellem elever med dansk baggrund og elever med anden etnisk baggrund stort set ens uanset årstal og fag. Dette mønster fremhæves også i **TIMSS** og **PIRLS**.

Samlet set konkluderes der både i **PISA undersøgelse**erne og **TIMSS** og **PIRLS**, at elevernes socioøkonomiske baggrund og elevfaktorer (eksempelvis om der tales dansk i hjemmet) er af afgørende betydning for elevernes faglige præstationer.

**FIGUR 3:**  
INDEKSERING AF RESULTATER FOR PISA 2012, PISA 2009 OG PISA 2003

	Matematik			Læsning		
	2003	2009	2012	2003	2009	2012
Uden indvandrerbaggrund	100	100	100	100	100	100
Taler dansk i hjemmet	89	90	88	92	92	91
Andengenerationsindvandrere	88	88	88	91	89	90
Førstegenerationsindvandrere	86	83	83	89	84	85

Note: Indekseringen er foretaget med udgangspunkt i resultaterne for elever uden indvandrerbaggrund.

Kilde: PISA Etnisk 2012.



## FYSISK OG FAGLIG INKLUSION

Udviklingen de seneste år viser, at færre elever modtager undervisning i segregerede tilbud.

Derimod er der ikke tegn, at der de seneste år er sket væsentlige ændringer i relation til den faglige inklusion. Forskellen mellem de faglige resultater for elever med henholdsvis svag og stærk socioøkonomisk baggrund er godt nok mindsket, men den mindre forskel skyldes primært, at elever med stærk socioøkonomisk baggrund i 2012 opnår et dårligere fagligt resultat end ved tidligere målinger.

### RÅDETS PEJLEMÆRKER FOR BEDRE INKLUSION:

- Et fælles fundament for det professionelle arbejde med inklusion
- God undervisning i inkluderende læringsfællesskaber
- Organisering af inkluderende læringsfællesskaber.

## KAPITEL 3

# VEJE TIL BEDRE INKLUSION

Der er de seneste år tilvejebragt megen ny viden om inklusion i folkeskolen. Denne viden kan give værdifuld inspiration til, hvordan skolens professionelle sammen kan udvikle skolen som et inkluderende læringsfællesskab, der udfordrer alle elever på en måde, så eleverne både trives og bliver så dygtige, de kan.

Formålet med dette kapitel er med udgangspunkt i forskningen om inklusion og inkluderende læringsmiljøer at give nogle pejlemærker, der kan inspirere lærere, pædagoger, skoleledere og ansatte i de kommunale forvaltninger til fortsat at arbejde med inklusion.

Pejlemærkerne er:

- Et fælles fundament for det professionelle arbejde med inklusion
- God undervisning i inkluderende læringsfællesskaber
- Organisering af inkluderende læringsfællesskaber.

## ET FÆLLES FUNDAMENT FOR DET PROFESSIONELLE SAMARBEJDE

### Hvad ved vi om betydningen af et fælles værdigrundlag?

Forskningen på området viser, at en afgørende forudsætning for at lykkes med at skabe inkluderende læringsmiljøer er, at skolen har et fælles værdigrundlag, der beskriver, hvad inklusion er, og hvordan man arbejder med det<sup>11</sup>.

Men det er selvsagt ikke nok at have et stykke papir med skolens værdier. En skoles værdigrundlag om inklusion skal være **formuleret, kendt og accepteret**. Alle skolens medarbejdere skal have kendskab til indholdet, og det er afgørende, at der blandt skolens medarbejdere er en fælles forståelse, hvordan man på skolen arbejder med børns forskellige behov. Værdigrundlaget udgør med andre ord et fælles fundament og sprog, som man har afstemt med hinanden.

---

11. Dyssegaard (2013a); Dyssegaard (2013b)

Det er en god idé at arbejde med **konkrete målsætninger** for skolens inkluderende praksis. Målsætningerne skal være accepterede blandt skolens medarbejdere og kan på den måde bidrage til at skabe retning for den pædagogiske praksis. Det professionelle arbejde med de konkrete målsætninger skal give alle en forståelse af, hvad skolen vil opnå, og på hvilken måde det skal realiseres. Konkrete målsætninger muliggør desuden, at man kan arbejde med en systematisk opfølgning.

Forskningen peger endvidere på, at skoleledelsen spiller en afgørende rolle i såvel udvikling og udmøntning af skolens konkrete målsætninger om inklusion<sup>12</sup>. Her har skolelederen blandt andet en opgave med skabe konsensus internt og eksternt og sikre, at målsætningerne omsættes til praksis. Det gælder for eksempel i skoleledelsens samarbejde med skolebestyrelsen, der har en formel kompetence til at fastsætte principper for skolens virksomhed.

### **På hvilken måde kan denne viden bringes i spil?**

Langt de fleste kommuner har de seneste år ydet en stor indsats for at få skoleledere, skolebestyrelser, pædagogisk personale og forældre til at støtte op om inklusionsarbejdet. Der er på forskellige vis blevet arbejdet med at skabe fællesskab og ejerskab for at

styrke inklusionen. Der er udarbejdet informationsmaterialer, der forklarer baggrunden for og hensigten med en øget inklusion, der er udviklet nye styringsmodeller, der giver skolerne positive incitamenter til at fremme inklusion, og forvaltningerne har afsat ekstra ressourcer til kompetenceudvikling af hele eller dele af skolernes personale.

Flere undersøgelser peger imidlertid på, at forvaltningens indsats ikke afspejles i en ensartet opbakning til inklusion som praksis i hele skolens organisation. Tendensen er klar. Generelt er der langt større opbakning blandt skolelederne, end der er blandt skolens lærere. Forskellen i opbakningen skyldes tilsyneladende ikke, at lærerne ikke har kendskab til inklusionsmålsætningen<sup>13</sup>.

Der forestår således fortsat et stort arbejde i kommunerne, når det handler om at sikre opbakning til de konkrete inklusionsmålsætninger, der sigter på at fremme inklusion og skabe inkluderende læringsmiljøer af høj kvalitet i almenundervisningen.

Det er helt afgørende, at skolelederne i samarbejde med forvaltningen prioriterer opgaven med at sikre accept af målsætningen om inklusion blandt skolens pædagogiske personale og i forældregruppen. Indsatsen må først og fremmest rettes mod skolens lærere og pædagoger, da manglende opbakning kan have direkte negativ indvirkning på inklusionsarbejdet og i sidste ende elevernes læring og trivsel<sup>14</sup>.

12. Rambøll (2014)

13. EVA (2011); Baviskar (2013).

14. Dyssegaard (2013a)

Et fælles fundament for det professionelle samarbejde skabes først og fremmest gennem kompetenceudvikling. Men arbejdet med at udvikle inkluderende læringsfællesskaber kræver også en kulturændring på skolerne. Holdningen til og forståelsen af, hvad kerneopgaven er, og hvordan man skaber læringsmuligheder for alle børn, skal redefineres. Og de grundlæggende antagelser om, hvad "det normale" er, skal udfordres.

Kulturændringer kan være smertefulde, vanskelige og kræver yderst kompetent ledelse.

Det pædagogiske personale kan ikke efterlades til selv at skulle definere, hvad inklusion skal betyde, eller selv at skulle finde ny mening. Skoleledelsen har sammen med forvaltningerne et afgørende ansvar for i samarbejde med medarbejdere og forældre at skabe en fælles forståelse af, hvad inklusion er, og hvordan man konkret kan arbejde med det. Og for at stille al den nødvendige ekspertise og hjælp til rådighed, sådan at det pædagogiske personale føler sig trygge ved at skulle håndtere de udfordringer, de møder.

## GOD UNDERVISNING I INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Børn og unge lærer hele tiden. Skolen er således blot et blandt mange læringsfællesskaber, som børn og unge indgår i, i deres hverdag. Målet i skolen er, at eleverne trives og bliver så dygtige, de kan. Midlet er god undervisning – fagopdelt og understøttende undervisning – der gennemføres af skolens pædagogiske personale i et åbent samarbejde med lokalsamfundet.

### Hvad ved vi om god undervisning i inkluderende læringsfællesskaber?

God undervisning i inkluderende læringsmiljøer praktiseres af et dygtigt pædagogisk personale, der har en stor viden om fagenes mål, indhold og metode og samtidig behersker en række generelle pædagogiske og didaktiske strategier. Forskningen peger på, at lærernes ekspertise i form af viden og kompetencer er den væsentligste enkeltfaktor på skolen til forklaring af elevernes læringsudbytte<sup>15</sup>.

Derudover forudsætter god undervisning i inkluderende læringsfællesskaber, at skolens pædagogiske personale har adgang til specialviden. Det kan for eksempel være specialpædagogisk viden om børn med en specifik diagnose som ADHD eller børn med andet modersmål end dansk<sup>16</sup>. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at adgang til specialviden ikke er det samme som, at alle lærere og pædagoger skal besidde denne type viden.

En afgørende pointe er, at der tegner sig et relativt ensartet billede af, hvilke elementer eller strategier der på tværs af elevgrupper kendetegner den undervisning, som har en positiv effekt i forhold til deres faglige og sociale udvikling. Det gælder både inden for de enkelte fag og for specifikke elevgrupper. Det, der viser sig at være effektfulde undervisningsstrategier i forhold til elever med særlige behov eller svag social baggrund, er samtidig i langt de fleste tilfælde elementer, der kendetegner effektiv undervisning for alle elever i alle fag<sup>17</sup>. Generelt kan man derfor sætte **lighedstejn mellem god undervisning og inkluderende undervisning**.

Vi ved desuden fra forskningen, at generel **opkvalificering af lærere** som en del af kvalitetsforbedrende indsatser har en positiv effekt på elevernes læring, hvor der er tre til fire gange så stor effekt hos de fagligt svageste elever i forhold til deres kontrolgruppe (Timperley et al. 2007).

15. Rasmussen et al. (2010).

16. Dyssegaard og Larsen (2013), Dyssegaard, Larsen og Tiftikci (2013).

17. Se fx Dyssegaard og Larsen (2013) og Mehlbye (2010) sammenholdt med Timperley et al. (2007).

18. Dyssegaard og Lausten i (Egelund og Tetler, 2009), Dyssegaard og Larsen (2013), Dyssegaard, Larsen og Tiftikci (2013), Hattie (2013).

19. Mehlbye, (2010).

20. Timperley et al. (2007).

21. Timperley et al. (2007).

22. Dyssegaard og Larsen (2013), Dyssegaard, Larsen og Tiftikci (2013), Dyssegaard, Larsen og Hald (2013); Van Keer et al. (2010) og Van Keer (2004), Nielsen et al. (2014).

23. Se fx Hattie (2009) og Hattie (2013).

### Kendetegn ved god undervisning

Forskningen viser, at **tydelige målsætninger** og **løbende opfølgning** har en positiv effekt på elevers faglige og sociale udvikling. Elever med særlige behov har stort udbytte af at vide, hvad der er det præcise mål for deres læring, så de kan følge og se deres egen faglige udvikling<sup>18</sup>. Skoler, der formår at løfte elever med social svag baggrund, er desuden kendetegnet ved **klare og høje forventninger** om, at eleverne ikke alene arbejder frem mod målene, men at også de opnår gode faglige resultater<sup>19</sup>.

Fra et lærer- og pædagogperspektiv afspejler tydelige målsætninger en bevidsthed om retningen for både undervisningen og elevens læring. Det er dog afgørende, at underviseren løbende følger op. Opfølgningen skal ske i form af en kontinuerlig og **systematisk vurdering** og **evaluering** af elevens sociale og faglige udbytte, både som samtale, observation af arbejdsprocesser, test mv.<sup>20</sup>.

En løbende vurdering og evaluering er forudsætningen for at kunne **differentiere** og tilpasse undervisningens organisering, metode og indhold til klassen og den enkelte elev, der som tidligere nævnt er et bærende pædagogisk princip i et inkluderende læringsmiljø, ikke mindst for de elever, der af den ene eller anden grund er udfordret af en traditionel tilgang til læring<sup>21</sup>.

Et eksempel på en effektiv tilrettelæggelse af undervisningen, der supplerer den traditionelle klasseundervisning, er **elev-til-elev-læring** (peer tutoring). Udgangspunktet er, at børn kan lære (en hel del) af hinan-

### TRE DIMENSIONER AF KLASSELEDELSE

Molbæk og Tetler beskriver tre forskellige byggesten, der er dimensioner af klasseledelse, hvor omdrejningspunktet er undervisnings-differentiering:

1. Tekniske byggesten med fokus på, at opbygningen af faste regler og rutiner sikrer tid og rum for læring.
2. Relationelle/etiske byggesten, hvor lærerens fokus på forståelse og kommunikation sikrer elevernes mulighed for at deltage i klassens faglige og sociale fællesskab.
3. Didaktiske byggesten, hvor lærerens blik for elevernes forskellige forudsætninger, samt lærerens vilje og evner til at tilrettelægge en differentieret undervisning er i centrum.

Kilde: Molbæk og Tetler, 2011.

den, samtidig med at de får en mere aktiv rolle i deres egen læringsproces og mere en-til-en-opmærksomhed. Effektstudier viser, at alle elever får socialt og fagligt udbytte, når denne tilgang til læring anvendes. Ikke mindst sammensætningen af fagligt heterogene teams eller par har vist sig meget effektfulde<sup>22</sup>. En væsentlig pointe er imidlertid, at det ikke blot er et spørgsmål om at få de dygtige elever til at undervise elever med særlige behov eller udfordringer. Det kræver grundig planlægning og rammesætning samt løbende opfølgning og supervision fra underviserens side. Et kendskab til virkningsfulde metoder inden for elev-til-elev-læring er derfor afgørende.

Det er almindelig kendt, at uro i undervisningen kan påvirke elevers læring i negativ retning<sup>23</sup>. I et inkluderende læringsmiljø bliver nødvendigheden af at skabe ro om undervis-

ningen endnu mere betydningsfuld. Forskningen og erfaringer viser, at **tydelig klasserumsledelse** er et blandt flere kendetegn ved den inkluderende lærer<sup>24</sup>. Dette understøttes af undersøgelsen af højtpræsterende skoler, der løfter elever med svag social baggrund. Den peger på vigtigheden og effekten af, at læreren tager lederrollen på sig og indtager klasserummet<sup>25</sup>. Derudover er det en pointe, at klasseledelse både handler om at **understøtte det faglige og det sociale fællesskab**.

Endelig skal betydningen af **lærer-elev-relationen** fremhæves<sup>26</sup>. Forskningen viser, at læreres evne til at skabe en social relation til hver enkelt elev er en betydelig faktor, når man ser på elevernes faglige resultater<sup>27</sup>. Det står også klart, at almenelever har flere positive og færre negative lærer-elev-interaktioner end eleverne med særlige behov. Almenelever oplever også, at deres lærere har større faglige forventninger til dem, sammenlignet med elever der er udfordret på den ene eller anden måde<sup>28</sup>.

Konklusionen er, at en vellykket inklusion afhænger af det pædagogiske personales tilgang til eleverne og inkluderende læringsfællesskaber. Dette understreger endnu en gang behovet for en fælles forståelsesramme.

### **På hvilken måde kan denne viden bringes i spil?**

Der er ingen tvivl om, at skolens pædagogiske personale anser det for at være en stor og udfordrende opgave at skabe god undervisning i inkluderende læringsfællesskaber. Selv om de fleste kommuner har investeret i kompetenceudvikling for at klæde skolens personale på til opgaven, så vurderer en meget stor andel af skolens lærere, at de ikke har de nødvendige kompetencer. I en undersøgelse fra 2013 svarer mere end halvdelen af skolens lærere således, at de ikke føler sig fagligt rustet til at håndtere de udfordringer, der er forbundet med inklusion. Lærerne efterspørger generelt kompetenceudvikling, især i forhold til vanskeligheder blandt elever med udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser og socio-emotionelle vanskeligheder<sup>29</sup>.

Som beskrevet i afsnittet om et fælles fundament for det professionelle samarbejde, er lærernes positive accept af inklusionsdagsordenen afgørende for, at inklusionen lykkes. At lærerne ikke oplever at have de nødvendige kompetencer, skal tages alvorligt. En målrettet og mangefacetteret kompetenceudvikling, der åbner for professionel refleksion og gensidig sparring, er helt afgørende for, om inklusionen lykkes. Og det skal være en opkvalificering, der giver grundlæggende viden om børn med særlige behov og om dansk som andetsprog, men som også omfatter helt grundlæggende elementer i almindelig god undervisning: fagdidaktik, klasserumsledelse, undervisningsdifferentiering, feedback og evaluering osv.

24. Dyssegaard og Lausten (2009); Ogden (2012).

25. Mehilby (2010).

26. Hattie (2009).

27. Nordenbo, Sven Erik (2008).

28. Dyssegaard, Larsen og Hald (2013).

29. EVA (2011); Baviskar (2013).



Der skal arbejdes målrettet og på mange måder med at udvikle det pædagogiske personales kompetencer i forhold til undervisning og læring. En vigtig kompetence for det pædagogiske personale er i den sammenhæng at have forståelse for, kunne forholde sig til og bruge børn og unges forskelligheder i undervisningen. For eksempel ved at sætte eleverne sammen i forskellige konstellationer og ved at bruge en palet af forskellige tilgange og metoder.

Alle kan ikke vide alt. Specialviden er nødvendig, og den skal være til stede blandt personalet på skolen eller i kommunen. Ligeså afgørende er det, at det pædagogiske personale efterspørger specialviden – og har kompetencen til at gøre det på de rigtige tidspunkter.

## ORGANISERING AF INKLUDERENDE LÆRINGS- MILJØER

### Viden om organisering af inkluderende læringsmiljøer

Flere danske forskningskortlægninger viser, at udvikling af inkluderende læringsfællesskaber stiller krav til en organisering, der er baseret på en række nye former for samarbejde og en tydelig opgave- og ansvarsfordeling mellem de professionelle i skolen og i det kommunale skolevæsen. På den måde skabes de bedste rammer for, at de professionelles viden, kompetencer og færdigheder bringes i spil på en hensigtsmæssig måde<sup>30</sup>.

Forskningskortlægningerne har identificeret forskellige samarbejdsformer, der kan fremme udviklingen af inkluderende læringsmiljøer:

- Samarbejdet mellem ressourcepersoner og almenlærere, herunder co-teaching
- Samarbejdet mellem almenlærere i forskellige former for teamsamarbejde
- Tolærer- og undervisningsassistentordninger mv.
- Samarbejdet mellem almenlærere, ressourcepersoner, skoleledelse og forvaltning.

En central pointe i en ny kortlægning om teamsamarbejde og ressourcepersoner er, at der er behov for en **professionalisering** af samarbejdet, uanset om der er tale om teamsamarbejde, tolærer- eller undervisningsassistentordninger eller samarbejde mellem ressourceperson og almenlærer<sup>31</sup>.

Professionalisering indebærer klare beskrivelser af formål og rollefordeling samt fordeling af de opgaver og det ansvar, der følger med nye former for samarbejde. Og det indebærer en kultur kendetegnet ved åbenhed, faglig nysgerrighed, kritisk refleksion og videndeling, hvor elevernes udvikling er i centrum.

En professionalisering kræver **strategisk ledelse** med fokus på at sætte rammer og retning for inklusionsarbejdet.

Skoleledelsen har en nøglerolle i forhold til at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Det gælder ikke mindst evnen til at foretage de nødvendige ledelsesmæssige prioriteringer i relation til fx organisering og fordeling af ressourcer samt at sikre klar kommunikation herom. Ikke alene i forhold til skolens pædagogiske personale, men også i forhold til skolebestyrelse og forældre.

30. Se for eksempel Dyssegaard et al. 2013a; Dyssegaard 2013b; Hansen et al. 2014. Samme pointe findes i Hattie 2013, hvor det understreges, at det ikke er rimeligt at antage, at en enkelt lærer kan alt. Det er et kollektivt ansvar for hele skolen at samarbejde om at vurdere elevernes behov, at anbefale mulige interventioner og evaluere virkningen heraf.

31. Hansen et al. 2014.

## KARAKTERISTIKA VED FORSKELLIGE TYPER AF SAMARBEJDE OG EFFEKTER HERAF

**Ressourcepersoner** besidder en specifik viden og er af ledelsen udpeget til at varetage bestemte funktioner eller roller, fx vejledning af skolens almene lærere. Anvendelsen af ressourcepersoner på skolen har en positiv betydning for elevernes trivsel og faglige niveau samt lærernes tiltro til, at de kan løse inklusionsopgaven (Dyssegaard et al. 2013a). Ressourcepersonernes betydning for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer er størst, når ressourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen om problemløsning og problemidentifikation samt i gennemførelsen og evalueringen af undervisningen.

**Co-teaching** er en undervisningsform, hvor en almenlærer og en ressourceperson med specialpædagogisk viden har fælles ansvar for undervisningen (fra forberedelse til evaluering) for alle elever i en klasse. Co-teaching har ifølge forskningen en gavnlig effekt på elevernes læring (Hansen et al. 2014).

**Teamsamarbejde** er en måde at organisere og samarbejde på. Teamsamarbejde kan have gavnlig effekt for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, hvis der er fokus på undervisningens pædagogiske og didaktiske mål og udviklingen af undervisningens indhold. Samarbejdet kan struktureres på flere måder, men der er størst effekt af **klasseteams**, hvor samarbejdet om den enkelte klasse er i fokus (Nielsen et al. 2014; Winther & Nielsen 2013).

**Tolærer- og undervisningsassistentordninger.** Der er positive effekter på elevernes læring i begge ordninger. Dog indikerer flere undersøgelser, at der er størst effekt af de ordninger, hvor der ikke er tale om traditionelle tolærerordninger med to almenlærere i klassen. Når man inddrager personer, der ikke er læreruddannede, er der særligt en positiv effekt for elever med forældre med lavere uddannelse. Undervisningsassistentordninger viser, at undervisningsassistenten bidrager med en ekstra voksenkontakt, som de udsatte elever nyder godt af, og samtidig kan elever med faglige og/eller sociale udfordringer vejledes mere (Andersen et al. 2014; Rambøll 2011). Effekten smitter samtidig af på de almene elever, hvor der også er en positiv effekt af undervisningsassistentordninger.

Med en klar rammesætning kan skoleledelsen bidrage til at mindske den usikkerhed, der naturligt knytter sig til forandringsprocesser, hvor der sker ændringer af kulturen og de grundlæggende spilleregler i organisationen, der har betydning for medarbejdernes professionelle råderum. Især fremhæves det som vigtigt, at skoleledelsen skaber legitimitet og tillid til den strategiske retning.

#### **På hvilken måde kan denne viden bringes i spil?**

Rigtig mange kommuner arbejder i disse år med at skabe mere inkluderende læringsfællesskaber, og der er mange gode erfaringer at trække på, når det handler om at udvikle skolens organisering på en måde, der understøtter inklusionen. For eksempel har flertallet af landets kommuner de seneste år uddannet ressourcepersoner og opnået erfaringer med, hvordan ressourcepersonerne kan indgå i forskellige typer samarbejde med skolens øvrige personale.

Det er afgørende, at forvaltninger og skoler bruger hinandens erfaringer i og på tværs af kommuner – og bliver ved med at have et bredt fokus på inklusion og udvikling af inkluderende læringsfællesskaber.

At bruge og lære af hinanden er ikke så let, som det lyder. Det kræver tid, ressourcer og engagement at udvikle en professionel kultur, hvor alle er drevet af en faglig nysgerrighed, taler samme sprog og har en fælles forståelse af, hvad inklusion er, og hvad der driver den. Det handler helt overordnet om at udvikle en vidensbasering i hele værdikæden.

Den åbne skole, understøttende undervisning og en nye rolle for pædagogerne i folkeskolen er eksempler på muligheder i folkeskolereformen for at udvikle nye samarbejdsformer, som kan understøtte de forskellige behov og udviklingen af inkluderende læringsfællesskaber.

Skoleledelserne har et særligt ansvar for skabe rammerne om at udvikle samarbejdet. Det kræver tid og rum at styrke samarbejdet mellem de professionelle om inklusion. Det kan være gennem en systematisk refleksion med kolleger og forvaltningens ressourcepersoner med fokus på eleverne læring og trivsel.

Det pædagogiske personale har også et ansvar. Det handler om at anerkende og se muligheden i en større grad af specialisering og organisering af skolens ressourcer samt at være med til at udvikle nye samarbejdsformer blandt skolens pædagogiske personale, med forældre og de mange andre vigtige aktører rundt om skolen, der kan være med til at udvikle inkluderende læringsfællesskaber.

## REFERENCER

- Andersen, Simon Calmar; Louise Voldby Beuchert-Pedersen, Helena Skyt Nielsen & Mette Kjærggaard Thomsen (2014): *2L Rapport. Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*. TrygFondens Børneforskningscenter.
- Alenkær, Rasmus (2010): *AKT ink. Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Alenkær, Rasmus (2012): Kvalitativ inklusion og IC3. Udgivet som en netpublikation og lokaliseret den 4. juni 2014 på <http://www.alenkaer.dk/resources/kvalitativ-inklusion-og-ic3.pdf>
- Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet (2011): *Talentudvikling, evaluering og strategi*.
- Baviskar, Siddhartha; Camilla B. Dyssegaard, Niels Egelund, Mette Lausten, Mikkel Lynggaard & Susan Tetler (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Bleses, Dorte; Anders Højen, Werner Vach, Julie Tegner Jensen, Thomas Lind Andersen, Karoline Zoffmann & Mette Kjær Andersen (2013). *Forskningskortlægning om læseindsatser overfor tosprogede elever*. Odense: Syddansk Universitet.
- Christensen, Vibeke Tornhøj; Niels Egelund, Eskild Klausen Fredslund & Torben Pilegaard Jensen (2012): *PISA Etnisk 2012 – PISA 2012 med fokus på unge med indvandrerbaggrund*. København: KORA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011a): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011b): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*.
- Deloitte (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*.
- Dyssegaard, Camilla B. & Michael Søgård Larsen (2013): *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, Camilla B., Michael Søgård Larsen & Neriman Tiftikci (2013a): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, Camilla B., Michael Søgård Larsen & Bente Maribo Hald (2013b): *Elever med særlige behov i almenskolen: Inklusion, trivsel og selvværd. En kortfattet systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, Camilla B. & Helen Lausten (2009): *Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder i Egelund, Niels & Susan Tetler (2009): Effekter af specialundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, Niels & Susan Tetler (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, Niels, red. (2013): *PISA 2012 – Danske unge i en international sammenligning*. København: KORA
- Farrell, Peter (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25:5-19.
- Hansen, Janne Hedegaard (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, Vagn Rabøl; Inge Horn & Ole Robenhagen (1992): *Undervisningsdifferentiering: Idé og grundlag*. Danmarks pædagogiske institut.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Mehlbye, Jill (2010): *Den højtpresterende skole – Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*. København: AKF.

Nielsen, J., S. Langager, L. Hedegaard-Sørensen, H. Forsberg (2014): *Afdækning af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov.*

Nordenbo, Sven Erik; Michael Søgaard Larsen, Susan Østergaard, Neriman Tiftikci, Rikke Eline Wendt, Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole.* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Ogden, Terje (2012). *Evidensbaseret praksis i arbejdet med børn og unge.*

Qvortrup, Lars (2013). *Inklusion – en definition.* LSP – Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, AAU og UCN.

Rambøll (2011): *Evaluering af undervisningsassistentordningen.*

Rambøll (2013a): *Ledelse af forandringsprocesser – inkluderende læringsmiljøer.*

Rambøll (2013b): *Ledelse af inkluderende læringsmiljøer.*

Rambøll (2014a): *Forskningskortlægning om læseforståelse og faglige læsekompetencer.*

Rambøll (2014b): *Forskningskortlægning om pædagogisk ledelse.*

Rasmussen, Jens; Martin Bayer & Marianne Brodersen (2010): *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore.* Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Tetler, Susan & Mette Molbæk (2011). *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering.* Lokaliseret den 3. juni 2014 på [http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molb%C3%A6k%20\(VIA%20UC\)%20og%20Susan%20Tetler%20\(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf](http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molb%C3%A6k%20(VIA%20UC)%20og%20Susan%20Tetler%20(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf)

Timperley, Helen; Aaron Wilson, Heather Barrar & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development.* Auckland: University of Auckland.

Undervisningsministeriet og Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet (2011): *Talentudvikling. Evaluering og strategi.*

UNI-C (2014): *Specialundervisning og segregering, 2012/2013.*

Van Keer, Hilde (2004): *Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring.* British Journal of Educational Psychology, 74: 37-70.

Van Keer, Hilde & Ruben Vanderlinde (2010): *The Impact of Cross-Age Peer Tutoring on Third and Sixth Graders' Reading Strategy Awareness, Reading Strategy Use, and Reading Comprehension.* Middle Grades Research Journal, 5(1): 33-45.

Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehmann (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen.* SFI Forlag.

Udgivet af: Rådet for Børns Læring  
Undervisningsministeriet,  
Juni, 2014

Oplag: 250 stk  
Fotos: Scanpix og Rambøll  
Layout: Operate A/S  
Tryk: Nofoprint

## **RÅDET FOR BØRNS LÆRING**

Rådet for Børns Læring er et uafhængigt råd, der har til opgave at følge, vurdere og rådgive undervisningsministeren og ministeren for børn, ligestilling, integration og sociale forhold om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen og ungdomsskolen samt om det pædagogiske arbejde med at understøtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud.

Rådet er nedsat den 1. januar 2014 som led i folkeskolereformen og afløser det tidligere Skoleråd. Ud over formandskabet, der består af syv medlemmer personligt udvalgt af undervisningsministeren, består rådet af 18 medlemmer indstillet af organisationer på dagtilbuds- og skoleområdet.

En oversigt over alle Rådets medlemmer findes på [www.børns-læring.dk](http://www.børns-læring.dk)

### **Principper for Rådets arbejde**

- Vidensbasering med respekt for forskellige vidensformer
- Implementering og fokus på hele værdikæden
- Samarbejde mellem alle parter, der er involveret i børns læring.