



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Inklusion og eksklusion i undervisningen

Af Lotte Hedegaard-Sørensen



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Tema: Inklusion og eksklusion i undervisningen

03	Om denne forskningsoversigt	25	Opsamling: systematisk refleksion over praksis
05	Inklusion og eksklusion i undervisningen – kort fortalt	28	Om forfatterne
09	Hvordan forstås inklusion i praksis?	29	Status på inklusion i Danmark
11	Hvordan forstås eksklusion i praksis?	31	Referencer
15	Hvordan kan skoler/lærere arbejde med at modvirke eksklusion?		
22	Undervisningsmetoder: differentiering og arbejdet med forskelligheder		

Pædagogisk indblik

Nr. 14
December 2021

Inklusion og eksklusion i undervisningen
© forfatterne, DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag

Design:
Toke Bjerneboe

Layout:
Ib Jensen

ISBN
978 87 72197 609

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Om denne forskningsoversigt

03 - 34

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde inklusion i grundskolen. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har udviklingskonsulent i Ballerup Kommune Laura Høgsbro, daglig pædagogisk leder ved Skolerne i Snekkersten Mia Borchers og lærer Marianne Gudmundsson fra Arenaskolen bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for det.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe lærere, ressourcepersoner, skoleledere, og PPR-medarbejdere til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater men også indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Inklusion er et meget stort forskningsfelt med hovedvægt på interviewstudier og teoretiske studier. Feltet er delt mellem sociologiske studier, der fokuserer på forhold på makroniveau som magt, eksklusion og marginalisering, og didaktiske studier, der fokuserer på mikroniveau og på, hvor-

dan læringsmiljøer i praksis kan udvikles. I denne forskningsoversigt indgår udelukkende studier, der stræber efter at bygge bro mellem et sociologisk og didaktisk forskningsperspektiv, og som forbinder makro og mikro. Dvs. forbinder forhold i undervisningen med samfundsmæssige, politiske og kulturelle rammer.

Inklusion bliver i en sådan optik ikke en opgave, som lærere alene har ansvaret for, men noget, der hænger sammen med større samfundsmæssige og kulturelle forandringsprocesser. Med andre ord, hvis inkluderende læringsmiljøer skal udvikles i skolen, må det understøttes af sociale og kulturelle forandringsprocesser i både skole, kultur og samfund.

Forskningsfeltet inklusion er stort og mangesidigt, og jeg har måttet søge meget specifikt. Inkluderet i oversigten er studier, der udforsker inklusion og eksklusion i grundskolens undervisningspraksis og altså angår børn i alderen 5-15 år. På baggrund af denne søgning har jeg valgt at udarbejde to forskningsoversigter. En – som er den, du sidder med nu – der handler om inklusion og eksklusion i undervisningen generelt, og en, der fokuserer på inklusion og eksklusion i undervisningen i de enkelte skolefag, og som altså kommer tættere på lærerens konkrete arbejde med at skulle undervise i et bestemt fag og samtidig løfte en inklusionsopgave.

Forskningsoversigten her bygger på 70 studier.¹ Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er in- og ekskluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

1 4 rapporter, 4 artikler om inklusionsforståelser, 17 artikler om eksklusion og 45 artikler om inklusion.



Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også en eller flere opgaver, en Power-Point-præsentation og et produkt (fx en podcast eller en interaktiv artikel), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

God læselyst.



Inklusion og eksklusion i undervisningen – kort fortalt

05 - 34

Forskningsoversigten viser, hvordan inklusion og eksklusion i undervisningspraksis indkredses i national og international forskningslitteratur, og den fokuserer på de faktorer (politiske, kulturelle, organisatoriske og pædagogisk/didaktiske), som litteraturen peger på kan skabe inkluderende hhv. ekskluderende læringsmiljøer.

Først præsenteres det, hvordan inklusion i undervisningen indkredses i forskningslitteraturen. Derfra fremhæves det, hvordan forskningslitteraturen peger på, at inklusion som et etisk og pædagogisk forehavende udfordres af en skolepolitik, der øver negativ indflydelse

på inklusionen i skolen. Derefter præsenteres forskningslitteratur, der indkredser mulighederne for inklusion. Denne litteratur deles ind efter, om den har fokus på sproglig og kulturel diversitet i klasserummet (en børnegruppe, hvor omfanget af etniske minoriteter er stor), socioøkonomisk diversitet (en børnegruppe, hvor flere børn lever i fattigdom og i udsatte boligområder) eller en diversitet, som udgøres af, at nogle børn har en neuropsykologisk diagnose eller en anden diagnose. Forskningsoversigten inviterer til en refleksion over, hvordan inklusionsopgaven tager sig forskelligt ud afhængigt af børnegruppens sammensætning.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Når jeg læser hen over litteraturen i den indledende søgning til denne forskningsoversigt, er det karakteristisk for forskningsfeltet, at det domineres af to forskellige tilgange: en sociologisk og en didaktisk, der sjældent kombineres i samme studie. Oversigten her bygger derimod på studier, der i deres design inddrager begge tilgange.

Den *sociologiske inklusionsforskning* tager udgangspunkt i teorier om magt og eksklusion (at skolen sorterer gennem fx karaktergivning, men også forskelsbehandling på baggrund af implicite negative forventninger). Store dele af den er domineret af teoretiske forståelser – den er altså deduktiv og ikke abduktiv² – og den lægger vægt på at kritisere uretfærdighed, marginalisering, stigmatisering og eksklusion (fx Tomlinson 2021; Booth & Ainscow 2002; Skrtic 1999; Slee 2011). Heri ligger en sociologisk kritik af segregerede skoletilbud, af specialpædagogik som sådan og af specifikke individuelt tilrettelagte specialpædagogiske tiltag i almenskolen. I store dele af den sociologiske forskningslitteratur defineres inklusion som en bestræbelse på at modvirke eksklusionen ved at støtte organisatoriske og pædagogiske tiltag, der støtter arbejdet med forskellighed og diversitet (Clarke et al. 1995), men disse er sjældent forankret i en dybdegående analyse af undervisningens praksis.

Den didaktiske inklusionsforskning har det forhold til praksis, at den opstiller teoretiske idealer for praksis – uden at undersøge kritisk, hvordan idealerne om en ikke-ekskluderende praksis kan realiseres i praksis. Denne type forskning opstiller ideer til, hvordan praksis 'bør' være for at leve op til ideologiske og teoretiske fordringer om ligestilling, differentiering og rummelighed. Den didaktiske

inklusionsforskning bygger ikke på grundige studier af praksis og medtænker ikke, som man fx ser i etnografiske feltstudier, hvordan strukturelle, kulturelle og politiske betingelser for praksis (som de viser sig i form af for eksempel magt, stigmatisering, sortering og eksklusion) er en del af inkluderende undervisning. Inklusion fremstår som et ideal, som lærere derfor kan føle sig individuelt ansvarlige for.

Problemet er ikke, at der i forskningen er hhv. en sociologisk og en didaktisk tilgang til inklusion. Problemet er, at de ikke mødes. Det betyder, at én type litteratur og forskning om inklusion drejer sig om samfundsmæssige magtstrukturer, der skaber eksklusion, stigmatisering og segregering, mens en anden type – uden at forholde sig til disse barrierer mod inklusion – fokuserer på, hvordan lærere kan håndtere diversiteten didaktisk. Det får en række konsekvenser for lærere.

- Når de konkrete strategier, der foreslås i den didaktiske forskning om inkluderende, fleksibel og differentieret undervisning, skal omsættes til praksis, kan lærere opleve, at det er overordentligt vanskeligt. Årsagen er, at de betingelser, der trækker den modsatte vej, ikke medtænkes. Det kan få den konsekvens, at lærere bliver tilbøjelige til at påtage sig et individuelt ansvar, hvis det ikke lykkes.
- Når de relevante sociologiske problematiseringer af magt, normalisering, ekskludering, segregering osv. indgår i diskussionen – uden inddragelse af didaktisk orienteret klasserumsforskning – kan lærere opleve det som meget abstrakt og udvendigt i forhold til det daglige skoleliv. Det kan bety-

² Deduktiv (baseret på teori), induktiv (baseret på empiri/praksis), abduktiv (en dialektik mellem teori og empiri).



de, at de ser bort fra sådanne perspektiver og ikke foretager den nødvendige kritiske refleksion over egen praksis og over, hvordan eksklusion og magt indgår i den.

Ambitionen i denne forskningsoversigt er at skrive en forståelse af inklusion frem, der bygger på forskning, som i samme studie inddrager sociologiske og didaktiske forskningsfelter. Hovedinteressen er at udforske inklusion og eksklusion i undervisningen og derigennem indkredse, hvordan mulighederne for inklusion og risikoen for eksklusion ser ud i praksis. Forskningsoversigten fokuserer på viden om praksis i klasserum. Det betyder, at den især baserer sig på studier med etnografiske og antropologiske forskningstilgange, hvor feltobservationer indgår som metode, og hvor de empiriske indsigter analyseres i relation til sammenhængen mellem praksis og det omgivende samfund: politik, magt, kultur. Der indgår også enkelte studier, der trækker på mixed methods, samt enkelte kvantitative studier, der benytter spørgeskemaer og foretager 'måling' af elevresultater ved forskellige interventioner og didaktiske tilgange.

I forskningsoversigten indgår der flere studier, der fokuserer på eksklusion og dermed på, hvordan samfundsmæssig eksklusion og social marginalisering i praksis er en del af inklusionen. Studierne i forskningsoversigten fokuserer ikke på, hvordan individuelle elever (for eksempel elever med forskellige funktionsnedsættelser eller elever, der lever under særlige kulturelle, sociale eller emotionelle vilkår) kompenseres med individuelt tilrettelagte specialpædagogiske metoder. Forskningsoversigten vil derudover ikke bidrage

med færdige løsninger, teorier, koncepter og teknologier, som lærere umiddelbart kan tage i brug i undervisningen. Den vil snarere bidrage til forståelser af, hvilke udfordringer lærere møder i den daglige praksis, og den vil formidle handlemulighederne i forhold til en bedre håndtering af disse udfordringer, sådan som de fremhæves i forskningslitteraturen. Ofte er det strukturelle forandringer (politiske, ressourcemæssige og kulturelle), som forskningslitteraturen foreslår. I det lys ses inklusion altså ikke som et anliggende for den enkelte lærer alene.

Det sociale (fællesskab) og undervisningen

Når forskningsoversigten udelukkende inkluderer studier, hvor en didaktisk og en sociologisk tilgang mødes, er det for at modvirke, at undervisning og inklusion ses som to forskellige faglige udfordringer/opgaver, der kan tematiseres hver for sig. En utilsigtet konsekvens af forskning, der alene ser inklusion som et socialt spørgsmål, kan blive, at inklusion fremstår som og defineres som noget 'på den anden side' af didaktikken. 'Den anden side' af didaktikken er i en sådan logik 'det sociale': Det sociale fællesskab, trivslens, børnegruppen, det pædagogiske og meget mere. Når den didaktiske dimension – altså undervisningen – ikke indgår i diskussionen om inklusion, kan det medvirke til at cementere en forestilling om, at lærergerningen og læreres arbejde kan opdeles i forskellige aktiviteter: Nogle, der angår undervisning og læring, og andre, der angår det sociale fællesskab eller trivslens. I en sådan optik tænkes disse som adskilte arbejdsopgaver, som enten lærerne selv eller andre



08 - 34

faggrupper tager sig af på forskellige tidspunkter, steder og i forskellige sammenhænge.

En anden utilsigtet konsekvens af at opdele didaktisk og sociologisk forskning er, at 'de almindelige børn' ikke diskuteres i sammenhæng med de børn, der betegnes som 'de unormale børn'. Når det didaktiske fokus ikke inkluderer inklusionen – i teorier til lærere og i forskningsdiskussionen – bliver det legitimt at ekskludere inklusionen i undervisningen. Sammen med en skolepolitisk fokusering på læringsudbytte, test og evaluering kan det understøtte, at lærerne fokuserer på fagundervisningen og frakobler inklusionen. I min egen empiriske forskning (Hedegaard-Sørensen &

Grumløse 2016) ser det netop ud til, at der i læreres faglige selvforståelse og praksis har indsnæget sig en opfattelse af, at lærergerningen angår undervisning i fag, som henvender sig til 'de fleste', hvorimod inklusion er noget, specialiserede faggrupper forholder sig til, og som angår elever i vanskeligheder. Forskningsoversigtens ambition er at komme ud over denne adskillelse af undervisning og inklusion.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Hvordan forstås inklusion i praksis?

09 - 34

Her præsenteres, hvordan inklusion defineres helt overordnet af forskere, der igennem en årrække har studeret inklusion i praksis, og som ikke adskiller det fra undervisningspraksis i deres studier. Den engelske inklusionsforsker Lani Florian forstår inklusion på følgende måde:

... at skabe læringsmuligheder og adgang for alle; ved at udvide det, som almindeligvis er tilgængeligt for alle og ikke ved at anvende undervisningstilgange, som retter sig mod 'de fleste' og at lave særlige og ekstra tilrettelæggelser for 'de få' (som oplever vanskeligheder). Derfor er læreres perspektiver på specialpædagogisk og inkluderende pædagogik i relation til børnediversiteten et væsentligt aspekt af undervisningsplanlægning (Florian & Black-Hawkins 2011: 818).

Det er en inklusionsforståelse, der optræder hyppigt i den forskningslitteratur, der har interesse både for inklusion og for undervisning i praksis. Der bliver lagt vægt på, at undervisningen skal tilpasses til alle lærende, og at der ikke skal tænkes i et 'de fleste' og et 'de få', hvor 'de få' så skal tilbydes noget ekstra eller noget særligt. Derudover bliver det slået fast, at inklusion forudsætter en undervisningsplanlægning, der tager højde for diversiteten. At lave særlige indsatser for nogle elever, baseret på individuelle diagnoser eller afvigelser, betegnes som stigmatiserende og ekskluderende. I denne forståelse betyder inklusion altså at:

- Have fokus på alle børns læring – og ikke blot på læring hos børn med særlige behov.
- Skabe læringsmuligheder for alle, så alle deltager i læringsaktiviteter og i klasse-

rumslivet.

- Udvide undervisningsstrategier, som almindeligvis er til rådighed for alle, i stedet for at bruge undervisningsstrategier, der passer til 'de fleste', og samtidig have noget 'supplerende' til 'de få'.
- Fokuserer på, hvad der skal undervises i og hvordan, snarere end på, hvem der skal undervises.
- Afvise deterministiske kategorier som 'evne' og en tilhørende forestilling om, at selve tilstedeværelsen af bestemte elever forhindrer, at de øvrige elever kan gøre fremskridt.
- Tro på, at alle børn vil udvikle sig og lære.
- Fokuserer på det, børn kan, og ikke på det, de ikke kan.
- Anvende en stor variation af gruppestrategier – ikke inddele børn efter 'evne'.
- Anvende formative evalueringer som afsæt for undervisningstilrettelæggelse.
- Se læringsvanskeligheder som en faglig udfordring for lærere og ikke som individuelle vanskeligheder hos de enkelte elever.
- Søge nye måder at arbejde på, som understøtter alle børns læring.

I en artikel (Benstead 2019) diskuteres det store fokus i inklusionsdebatten på 'deltagelse'. I den skandinaviske inklusionsforskning/teori bliver inklusion ofte defineret som 'alle børns deltagelse' i fællesskabet. Der argumenteres for, at alle børn får mulighed for at deltage som værdsatte, respekterede og bidragende medlemmer (se fx Sfarid 1998). Benstead problematiserer, at deltagelsesbegrebet i denne forståelse ofte bliver adskilt fra læringsudbyttebegrebet. Læring bliver forstået som tilegnelse af viden, mens deltagelse bliver forstået som det at deltage i aktiviteter i bred forstand og primært som deltagelse i sociale fællesskaber. På linje



med ambitionen i denne forskningsoversigt indkredses en anden forståelse af deltagelse

Deltagelse i undervisningen drejer sig om mere end fysisk tilstedeværelse. Det fordrer muligheden for at lære sammen med og i samarbejde med børnefællesskabet. Det involverer et aktivt engagement med undervisningsindholdet/i læringsaktiviteterne samt muligheden for at have indflydelse på, hvordan undervisningen opleves. Deltagelse involverer også det at være anerkendt og accepteret for den, man er (Booth & Ainscow 2002: 2).

Denne definition rummer både faglig og social deltagelse og lægger vægten på elevernes engagement, fordi inklusion og læringsudbytte ses som tæt forbundne.

Deltagelsesbegrebet nuanceres også i den skandinaviske inklusionsforskning. Inklusion og deltagelse ses her som mere end det at være placeret i et læringsmiljø sammen med andre. Det indebærer nemlig at være deltagende i såvel undervisning som andre aktiviteter i skolen. Her en hyppigt forekommende måde at skelne på: 1) at være placeret i almenundervisningen, 2) at være placeret og at få støtte i undervisningen og 3) at arbejde med og udvikle læringsmiljøet og undervisningen. Det sidste viser hen til den internationalt anerkendte inklusionsforståelse, hvor det er udvikling af læringsmiljøet, der er i fokus, frem for støtte til individuelle børn på baggrund af diagnoser eller andre forhold knyttet til den enkelte. Dette er i tråd med den internationale fælles politiske hensigtserklæring, Salamancaerklæringen, som Danmark tiltrådte i 1994 (UNESCO 1994), hvor det markeres, at ethvert barn – også de med særlige behov – har ret til uddannelse på linje med alle andre. Skolerne skal derfor tage hensyn til den forskel-

lighed, der findes hos børn, og se potentialerne i denne forskellighed. I erklæringen påpeges det, at den inkluderende tilgang er det mest effektive middel til at skabe gode læringsmiljøer og til at realisere uddannelse og læring for alle. En i international sammenhæng hyppigt citeret definition lyder: "Inklusion drejer sig om alle børns tilstedeværelse, deltagelse, læring og udvikling" (Booth & Ainscow i Messiou 2016: 148). Alle børn skal være til stede i læringsmiljøet, og inklusion drejer sig om at arbejde med alle børns tilstedeværelse, deltagelse og læringsudbytte.

Holm Poulsen (2018) har i sin ph.d.-afhandling undersøgt børns deltagelse i det sociale fællesskab i skolen, og hun viser, at det er helt centralt, at lærere giver børn indflydelse på deres deltagelse i både faglige og sociale aktiviteter.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter, hvordan du/I på skolen forstår inklusion, og hvordan du/I som en del af det kan møde børn forskelligt uden at ekskludere eller segregere nogen (dvs. udelukke nogen fra at deltage i læringsfællesskabet).
- ✓ Giv eksempler på, hvordan du/I arbejder med at skabe deltagelse for alle børn i undervisningen. Hvad er det for en forståelse af inklusion, der viser sig i jeres daglige arbejde, jævnfør eksemplerne.
- ✓ Hvordan kan I inddrage eleverne i dialoger om undervisningen på måder, der åbner for fælles forståelser mellem lærere og mellem lærere og elever af, hvordan de (individuel og sammen) engagerer sig i undervisningen?



Hvordan forstås eksklusion i praksis?

11 - 34

Internationalt anvendes begreberne 'equity' og 'social justice' sammen med begrebet 'inclusive education'. 'Equity' og 'social justice' henviser til, at eksklusion og muligheden for inklusion knyttes til samfundsmæssig og kulturel ulighed samt til undertrykkelse af minoriteter og til diskrimination af racer. Den australske forsker Roger Slee fremhæver flere gange, at inklusion er et politisk projekt. Det betyder, at inklusionsforskningen tager afsæt i samfundsmæssig og kulturel ulighed og ser skolen som en institutionel sammenhæng, der bidrager til at reproducere denne ulighed, men hvor det også er muligt at bryde uligheden – og dermed bidrage til at skabe et samfund med en højere grad af social retfærdighed. Der er inkluderet 17 studier med fokus på eksklusion i praksis i den internationale forskningslitteratur.³

Neoliberal skolepolitik

I den engelske, danske og newzealandske forskningslitteratur (6 studier⁴) er der fokus på neoliberal uddannelsespolitik. Politiske reformer med fokus på læringsudbytte, test, evaluering og konkurrence mellem skoler (markedsgørelse samt overvågning af skoleresultater) øver indflydelse på inklusionsarbejdet i skolernes praksis. En fælles pointe i disse studier er, at inklusionen anses for at være truet, men ikke helt forsvundet i praksis. Nogle argumenterer for, at en politik, der fokuserer på at skabe højt læringsniveau for alle, udfordrer en skolekultur med andre pædagogiske værdier end et snævert fokus på test og fag-faglig læring. Fælles for studierne er, at skolereformer (med fokus på test, læringsudbytte og måling af elevresultater)

kritiseres for at dreje læreres opmærksomhed væk fra arbejdet med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Når det didaktiske arbejde i skolen bliver rettet snævert mod at øge læringsudbyttet, har det negative konsekvenser for inklusionen, for børnetrivslen og børnefællesskabet og i det hele taget for mål, der ikke er strengt læringsmæssige. Den førte politik har desuden negative konsekvenser for læreres karriere, børns selvopfattelse og hele inkluderingsagendaen. I en politisk diskurs, hvor præstation bliver det styrende, bliver børn i udsatte positioner overset. De bliver italesat som fiaskoer eller ikke egnede, og de bliver stigmatiserede med kategorier, der i sidste ende fører til en negativ selvopfattelse hos børnene, og som kan føre til eksklusion fra skolens fællesskaber og til, at nogle børn fratages livsmuligheder i fremtiden. Skolen er – når den er loyal over for den førte skolepolitik – mere ekskluderende end inkluderende. Nogle forskere viser i deres studier, at selve inklusionen er blevet en del af diskursen om præstation og læringsudbytte (Engsig & Johnstone 2015; Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2018; 2020). Når studierne fokuserer på måden, inklusion italesættes på, fremgår det, at målet med inklusion bevæger sig fra at være etisk og pædagogisk til at være rettet mod læringsudbytte for alle. Begrebet kan derfor være i fare for at udgå som et pædagogisk begreb, der har kritisk fokus på at udvikle god undervisning og skabe adgang til denne undervisning og skolens øvrige aktiviteter for alle. Studierne er fælles om at argumentere for og opfordre til, at ledere og andre professionelle på skoler bør arbejde bevidst med at forene en læringsagenda med en inklusionsagenda. Flere fremhæver,

3 3 fra England (Glazard 2014; Bragg 2016; Ainscow et al. 2006), 1 fra Tyskland, (Dlugaj & Fürstenau 2019), 7 fra Amerika (Aronson & Laughter 2016; Freidus & Noguera 2017; Ford et al. 2014; Annamma & Morrison 2018; Sleeter 2014, Glynn & Wassell 2018, Guerra & Wubbena 2017), 1 fra New Zealand (Benade 2018), 1 fra Canada (Cummins 2015), 2 fra Sverige (Frykedal & Chiriac 2018; Folke 2016), 3 fra Danmark (Engsig & Johnstone 2015; Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2018; Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2020), 1 fra Tyskland (Krull et al. 2018).

4 Engsig & Johnstone 2015; Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2018; Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2020; Ainscow et al. 2006; Benade 2018; Glazard 2014.



at neoliberal skolepolitik lægger vægten på en økonomisk tænkning, og at der derfor er brug for, at den pædagogiske tænkning igen får plads i diskussionen om skolen. I et tysk studie (Krull 2018) undersøges sammenhængen mellem skolerelaterede problemer (læringsvanskeligheder og adfærdsmæssige vanskeligheder) og social eksklusion (eksklusion fra klassekammerater). En antagelse er, at de to hænger sammen og gensidigt forstærker hinanden. Studiet bygger på sociometrisk data fra 1.244 elever i indskoling og finder, at der er en gensidigt forstærkende relation mellem lærings- og adfærdsvanskeligheder, som forstærkes medmindre lærere arbejder med at etablere en konstruktiv sammenhæng mellem børnefællesskabet og læringsfællesskabet.

Eksklusion: majoritetsprog og -kultur

Den øvrige forskningslitteratur (11 studier⁵) med fokus på eksklusion udforsker betydningen af sprog i undervisningen og af kategoriseringer af børn, der sprogligt og kulturelt adskiller sig fra majoriteten. Studierne formidler indsigter fra etnografiske feltstudier med fokus på flersprogede børn. De bygger alle på antagelsen om, at ulighed og eksklusion i skolen er forbundet med samfundsmæssig og kulturel ulighed og eksklusion i det omgivende samfund.

I mange nationalstater i Vesten fremføres aktuelt en neokonservativ, mono-sproglig ideologi med diskurser om ét nationalt sprog og én national kultur. Studierne i oversigten om eksklusion viser, at 'andetgørelsen' af

5 Dlugaj & Fürstenau 2019; Glynn & Wassell 2018; Aronson & Laughter 2016; Annamma & Morrison 2018; Bragg 2016; Cummins 2015; Ford et al. 2014; Freidus & Noguera 2017; Guerra & Wubbena 2017; Folke 2016; Sleeter 2014.



FOTO: Mikal Schlässer



minoritetssprog og -kultur reproduceres i uddannelsessystemet. Et studie viser, hvordan lærere ubevidst kommer til at niveaudele børn som kompetente eller ikke-kompetente med udgangspunkt i social status og kultur – snarere end at differentiere undervisningen og skabe en inkluderende kultur. Studiet foreslår, at der udvikles et verdenssprog (Glynn & Wassel 2018). Dette som et eksempel på, at flere af studierne markerer, at der skal større samfundsmæssige og kulturelle forandringer til for at ændre på denne 'andetgørelse'. En flersproglig og inkluderende tilgang og skolekultur kan ikke opnås af lærere alene. En sådan skolekultur forholder sig aktivt og professionelt til diversiteten blandt børn og dermed også til, at skolen skal forsøge at imødekomme flere sprog, flere kulturer og flere normer – også i undervisningen. Studierne viser vanskelighederne ved at skabe en flersproglig og inkluderende klasserumskultur og undervisningspraksis. Det fremgår fx, at lærerne møder og taler med børn med forskellige etniske baggrunde forskelligt uden at være bevidste om det. Børn tilbydes ikke samme deltagelsesbetingelser, fordi lærere privilegerer nogle børn og på den måde – tavst og implicit – er med til at fastholde et hierarki og at andetgøre andre af børnene.

Sleeter (2014) viser i et forskningsreview med 40 studier, der har undersøgt CRE (kulturelt relevant uddannelse), at mange implicite kulturelle forestillinger om børn ikke bliver adresseret af lærere. CRE er en betegnelse for forskning i kulturforskelle i skolen og i undervisningen. Forskningsreviewet viser, at bevidsthed om implicite, kulturelle eksklusionsmekanismer – og om, at de kan ændres – fører til bedre udkomme (læring, udvikling

og dannelse) af uddannelse for alle. Hun argumenterer for, at hvis vi vil inklusion og vil nå alle børn i skolen med vores undervisning, så må vi investere i 'gode lærere'. Dvs. lærere, der er godt uddannede, og som har bevidstheden om kultur og social retfærdighed med sig fra deres uddannelse. Flere af studierne har udforsket læreres implicite og tavse kategoriseringspraksis. For eksempel at amerikanske lærere har et negativt syn på afroamerikanske børn (i fattige boligområder) og bruger ord som *dovne* og meget lidt uddannelsesparate om dem (Annamma & Morrison 2018). Et studie viser, at lærere – på trods af formulerede ønsker om at arbejde med kulturel mangfoldighed – når det kom til stykket arbejdede med klasserumsundervisning (ved tavle), havde en *one size fits all*-tilgang og på mange måder demonstrerede et mangelsyn (fokus på, hvad børnene mangler i forhold til at leve op til forventninger) på nogle børn (Guerra & Wubbena 2017). Idealerne er svære at implementere i den daglige praksis.

Det svenske studie (Nilsson 2016) viser, at nytilkomne børn i Sverige i stor grad ekskluderes i klasserumspraksis – fysisk ved at sidde i udkanten af lokalet og socialt ved ikke at deltage i skolens aktiviteter. Derudover analyserer flere studier (fx Guerra & Wubbena 2017; Dlugaj & Fürstenau 2019; Bragg 2016; Annamma & Morrison 2018), hvordan de forskellige læremidler i skolen er forudindtagede og privilegerer 'den hvide' majoritetskultur og ikke kritisk diskuterer racisme og social uretfærdighed. Altså at det ligger implicit i undervisningens udførelse, at nogle kulturer privilegeres frem for andre. På denne måde ligger der en ekskluderende praksis indbygget i læremidlerne. Den



kulturelle praksis i skolen angår altså ikke udelukkende den sociale omgang mellem lærere og børn, men også undervisningen, dvs. måderne, hvorpå lærere underviser, vælger læremidler, bedømmer og vejleder børn i undervisningen m.m. Flere artikler (fx Dlugaj & Fürstenau 2019; Annamma & Morrison 2018) opfordrer til, at lærere og uddannelsesaktører påtager sig en kritisk bevidsthed om racisme og ændrer sprog og læremidler og i det hele taget gør op med en diskriminerende kultur og praksis i skolen. Det kan gøres ved at lave et DisCrit-læringsindhold (hvor marginaliseredes historie indgår på en ikke-diskriminerende måde), og hvor der arbejdes kritisk bevidst med, hvordan alle elever positioneres i klasserummet på baggrund af implicite (og måske diskriminerende) normer, og hvordan der kan udvikles modstandsstrategier, sådan at børn ikke diskrimineres og positioneres på baggrund af etnicitet.

En artikel (Bragg 2016) fremhæver, at børns egne valg i forhold til læringsindhold og læringsmetoder kan være en måde at knytte deres kultur og interesser til det, de arbejder med i skolen. På baggrund af interview med børn om det at være lærende foreslås det, at læreres dominans i forhold til at bestemme, hvad der skal læres, udfordres ved, at børnene i stigende grad får mulighed for at vælge selv. I et aktionsforskningsprojekt (Bragg 2016), som blev foretaget i forlængelse af udforskningen, eksperimenterede forskerne med børns medbestemmelse, og resultatet var, at børns skolegang blev mere meningsfuld og relevant for børnene, når lærerne løsede kontrollen (og børnene levede op til den tillid, de blev givet i den forbindelse). Studiet konkluderer, at det er muligt at finde

balancen mellem skolens/fagenes læringsmål og børnenes frihed (til at stille spørgsmål og eksperimenterere).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan finder I på skolen en balance mellem på den ene side ambitionen om, at børn tilegner sig så meget viden i fagene som muligt, og på den anden side ambitionen om, at alle børn får adgang til fagene på måder, som passer til hver enkelt?
- ✓ Hvordan inddrager I eleverne i samtaler om deres interesser og værdier, så I lærer dem bedre at kende?
- ✓ Hvordan arbejder I med kulturelle og sproglige forskelle?
- ✓ Hvordan tilpasser I sprog, kultur og læremidler til de forskellige børns kulturelle baggrund?
- ✓ Prøv i teamet at hjælpe hinanden med at opnå indsigt i, hvordan I kan modvirke den eksklusion, som ligger indbygget i kulturelle forskelle.



Hvordan kan skoler/lærere arbejde med at modvirke eksklusion?

15 - 34

Som det er fremgået, er der ikke nogen nemme eller hurtige måder at fiks ovenstående problematikker på. Det kræver både større sociale og kulturelle forandringsprocesser og konkrete ændringer af skolekulturer og undervisningstilgange. Som det fremhæves i flere studier (fx Ruijs 2017), forudsætter forandringer, at politikere forstår sammenhængen mellem ressourcer og muligheden for at inkludere.

I alt indgår 45 studier⁶ i forskningsoversigten, der har fokus på inklusion i undervisningen. De er fordelt over en mangfoldighed af lande og har fokus på, hvad der skal til for at skabe en socialt retfærdig skole. Her følger nogle bud fra disse studier på, hvordan man kan modvirke eksklusion.

Sproglig og kulturel diversitet: børn med minoritetsetnisk baggrund

Først nogle bud på, hvordan lærere kan arbejde med børnegrupper med stor etnisk, sproglig eller kulturel diversitet.

Måden at gruppere børn på

Lærere inviterer til og accepterer brugen af flere sprog i undervisningen, børn bliver eksperter i deres eget sprog og egen kulturelle baggrund, børn grupperes i nogle lektioner efter national herkomst (for at skabe identitet og fælles forståelse), lærere undlader at 'andetgøre' sprog – og gør ikke børn med andre sprog end majoritets sproget særlige i betydningen 'forkerte' eller 'mindre værdige' (Dlugaj & Fürstenau 2019).

6 Frykedal & Chiriac 2018; Allan & Persson 2018; Altemueller & Lindquist 2017; San Antonio 2018; Baines et al. 2015; Ashton 2016; Benstead 2019; Beši et al. 2017; Bills et al. 2016; Black et al. 2019; Black-Hawkins & Florian 2012; Bondie et al. 2019; Borders et al. 2012; Buli-Holmberg & Jeyapathanban 2016; Cha & Ahn 2014; Civitillo et al. 2019; Florian & Spratt 2013; Desbiens et al. 2016; Dugas 2017; Dukuzumuremyi & Siklander 2018; Efthymiou & Kington 2017; Ford et al. 2014; Franklin et al. 2017; Gidlung & Boström 2017; Glynn & Wassell 2018; Guerra & Wubbena 2017; Haug 2017; Hamre et al. 2018; Hedegaard-Sørensen & Hamre 2019; Hedegaard-Sørensen et al. 2018; Hedegaard-Sørensen & Tetler 2016; Kasch 2017; Kristiansen & Mørck 2016; Morningstar et al. 2015; Nugent 2018; Morin & Hedegaard-Sørensen 2018; Pantic 2017; Paterson et al. 2014; Pescarmona 2017; Rao 2015; Rao et al. 2017; Smith Canter et al. 2017; Ruijs 2017; Saloviita 2018; Zyngier 2017.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



At arbejde med at forstå sprog

Interessen for at forstå andre sprog er en del af undervisningen i en interkulturel pædagogik (Cummins 2015). Det betyder, at undervisningen også indeholder arbejdet med andre sprog og måden, sprog og kultur er forbundet på.

At støtte børn i at danne relationer på tværs af baggrunde

Lærerne arbejder med at støtte børnene i at danne relationer til hinanden på tværs af etnisk herkomst – teambuildinglege indgår som en måde at danne gode børnefællesskaber på – med fokus på at lytte, at kommunikere og respektere (Dugas 2017).

At arbejde med socialpolitisk bevidsthed i undervisningen

Der arbejdes med de socialpolitiske forhold i undervisningen. Emner i relation til sociale og kulturelle forhold og ulighed i levevilkår indgår i undervisningen og udgør en del af læremidlerne (Civitulo et al. 2019).

At tilpasse læremidler og undervisning til diversiteten

Undervisningen (indhold, metode og interaktioner) må afspejle diversiteten (Ford et al. 2014). Det betyder, at litteraturen i danskundervisningen også belyser forhold fra andre kulturer, at matematikundervisningens eksempler baserer sig på andre kulturer, og at fx naturfagsundervisningen også trækker på problemstillinger, som børnenes oprindelseslande arbejder med.

At et mål med undervisningen er at skabe forståelse af kulturforskelle

Flere studier fremhæver betydningen af at sætte fokus på børnenes hele liv og af at ar-

bejde med at forstå og inddrage deres liv og historie i undervisningen. Flere studier sætter fokus på, at undervisningen gennem valg af undervisningsmetoder og -indhold bør arbejde bevidst med at skabe forståelser på tværs af kulturer (fx Paterson et al. 2014).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter i teamet, hvordan nogle af disse greb vil kunne fungere i jeres praksis.
- ✓ Hvori består inklusionsopgaven i børnegrupper med stor kulturel og sproglig diversitet? Er der særlige faggrupper, det ville være frugtbart at samarbejde med?
- ✓ Hvordan kan I lære elevernes liv og historie bedre at kende og bygge undervisningens indhold og form op omkring dette kendskab?

Socioøkonomisk diversitet: socialt udsatte børn

Her nogle bud på, hvordan lærere kan arbejde med børnegrupper med stor socioøkonomisk diversitet – dvs. børnegrupper, hvor mange af børnene bor i udsatte boligområder og derfor er socialt udsatte, og i læringsmiljøer, hvor nogle få børn tilhører denne gruppe.

At hjælpe børn med at bryde strukturelle barrierer

Det foreslås, at lærere tager professionel stilling til, hvordan børn (via læreres praksis)



kan støttes i at overskride de strukturelle barrierer, som de møder. Det involverer, hvordan lærere grupperer børn i deres selvstændige arbejde, hvordan tavleundervisning kan indtænke forskelle blandt børn, og hvordan lærere kan arbejde med deres implicite forventninger til børn – og bryde med negative forventninger. Lærere arbejder med udtalte normer og måden, hvorpå normer indgår i undervisningen – i pædagogiske og didaktiske valg og i måden, hvorpå lærere kommunikerer med og relaterer sig til børn.

At arbejde målrettet med gruppering af børn og med rammesætning af gruppearbejde

Det foreslås, at lærere arbejder professionelt med at lære børnene at indgå i gruppearbejdet (fx Desbiens et al. 2016). Lærere underviser børn i, hvordan de kan være aktivt lyttende til hinandens synspunkter, og hvordan god demokratisk dialog fungerer. Børn må være aktive i gruppearbejdet og må kommunikere egne og analysere hinandens resultater. Et studie viser, at gruppearbejdet fylder meget i skolen, men at det ikke fungerer godt, når det ikke bliver rammesat. Den larm og uro, som manglende rammesætning kan medføre, kan resultere i, at deltagelsesmulighederne for nogle børn bliver ringere. Gruppearbejdet støtter en elevcentreret tilgang, og at børn bliver aktivt lærende. Rammesætningen kan ske med metoder som mindmaps, diagrammer, spørgsmål til gruppearbejdet og lærerstyrede diskussioner (Dukuzumuremyi & Siklander 2018).

At arbejde med børnenes sociale kapital

Gennem et syv år langt forskningsprojekt viste det sig, at arbejdet med børns sociale kapital havde stor betydning for børnenes fag-

lige resultater og tro på/mulighed for at tage en uddannelse (Allan & Persson 2018). Forskningsprojektet foregik på en skole i Sverige, der arbejder inkluderende. Succesen bestod i at prioritere arbejdet med børnenes tro på sig selv og deres tillid til lærere og sig selv, kombineret med at have positive forventninger til børnene og arbejde med deres forbundethed til skolen. Det betød, at børnene fik et positivt syn på sig selv og deres fremtid. Nogle af børnene fremhævede i et interview, at ”når du godt kan li’ din lærer, så gør du mere ud af dit skolearbejde”.

At arbejde målrettet med social retfærdighed

Det anbefales i forskningslitteraturen, at lærere arbejder bevidst med at skabe social retfærdighed ved at modarbejde social ulighed i skolen (Bills et al. 2016). Dette ses som en måde at modvirke indflydelsen af den skolepolitiske fokusering på faglighed, test og læringsudbytte og en manglende fokusering på inkludering. Det anbefales, at lærere arbejder bevidst med at nedbryde de barrierer, som børn fra uddannelsesfremmede hjem møder i skolen (implicitte barrierer på baggrund af social og kulturel reproduktion, som Pierre Bourdieu redegør for). Lærere skal arbejde med at støtte børn i at bryde deres negative forventninger til sig selv og i at skabe en ’transformativ habitus’ (en måde at agere på, hvor barnet indstilles på at udvikle og forandre sig og især ændre synet på sig selv). Dette vil give børn en tro på, at det har mulighed for at tage en uddannelse. Skolen må – for at nå dette – arbejde med børnenes nærmiljø og hjemmeliv som en del af skolelivet. Det markeres også (fx Pantic 2017), at relationer mellem lærere og børn er den mest betyd-



ningsfulde faktor i forhold til at mindske social ulighed. Samarbejdet med forældre og samarbejdet med specialiserede faggrupper ses ligeledes som en væsentlig faktor. Også arbejdet med børnenes hele liv (boglignende sociale arbejder og familiefokuseret arbejde) fremhæves som en væsentlig del af at arbejde mod social retfærdighed. Et studie (Zyngier 2017) rapporterer om, at samarbejdet med frivillige i lokalområdet, der kan tilbyde læringsrum med fokus på dans, musik, drama, hverdagsnaturfag, digitalt fotografi og filmskabelse, kunst, webdesign og basale computerfærdigheder understøtter en positiv udvikling for børn i udsatte boligområder.

At arbejde bevidst med normer og normalitetsforventninger

At arbejde bevidst med at udvikle børns normer og værdier for det sociale samvær i børnegrupperne igennem forskellige tilgange ses som en frugtbar måde at give børn, der mangler det, forståelse for de implicitte værdier i skolen (Dugas 2017). At gøre børn bevidste om egne roller er en del af det. Det fremhæves samtidig, at det er en helt central del af dette arbejde at undgå at reproducere negative syn på nogle børn. Et fagligt fokus på at forandre skolens kultur snarere end at få børnene til at tilpasse sig den eksisterende kultur, fremhæves af stort set alle studier som en vigtig del af at arbejde med normer og værdier.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter i teamet, hvordan nogle af disse greb vil kunne fungere i jeres praksis.
- ✓ Hvori består inklusionsopgaven i børnegrupper med stor socioøkonomisk diversitet? Er der særlige faggrupper, der ville være frugtbar at samarbejde med?
- ✓ Hvordan kan I arbejde med gruppedannelser, der understøtter børnefællesskabet, sådan at det samtidig gavner børns samarbejde i undervisningen?
- ✓ Hvordan kan I komme tættere på en forståelse af elevernes liv og deres normer og værdier, sådan at I kan tage afsæt i disse, når I arbejder med at udvikle værdier og normer?

Diversitet og diagnoser: børn med funktionsnedsættelser

Nogle artikler har fokus på specialpædagogikken i almen skolen med henblik på at imødekomme børn med specialpædagogiske behov. Og nogle af dem – men ikke alle – tematiserer social og kulturel eksklusion. Nogle børn er i vanskeligheder på grund af en kombination af socioøkonomisk belastede vilkår (fattigdom, arbejdsløshed) og fysiologiske diagnoser, mens andre børn er i vanskeligheder, fordi de vilkår, de lever under, sætter sig som sociale og emotionelle individuelle udfordringer.



Co-teaching

Co-teaching er en strategi, der internationalt og i Danmark indgår i diskussionen om at skabe en inkluderende undervisning. Co-teaching betyder, at en lærer med almen-didaktiske og -pædagogiske kompetencer underviser sammen med en lærer med specialpædagogiske og -didaktiske kompetencer. Et studie (Ashton 2016) argumenterer for, at co-teaching ikke 'bare' må ses som en metode. Forudsætningen for at udvikle inkluderende læringsmiljøer er, at der også arbejdes med skolens kultur og lærernes implicite og eksplicite forventninger til børnene. Studiet bygger på et feltstudie, der viser, at demokrati og social retfærdighed ikke opnås, selv med co-teaching, når et politisk fokus på læringsudbytte tager over. Samtidig lægger forskningslitteraturen stor vægt på at anbefale, at der er flere fagprofessionelle i klasserummet ift. at udvikle inkludering,

dvs. teamsamarbejde og tolærerundervisning. Når det fungerer, skaber det fleksible interaktioner mellem professionelle, der kan gribe situationer, der opstår i klasserummet, og det kommer de børn til gavn, som har særlige behov med øget elevdeltagelse og -engagement (Morningstar et al. 2015). Samarbejdet mellem flere professionelle gør det muligt at arbejde med 'den skjulte lærerplan' (blandt andet læreres syn på og forventninger til børn med særlige behov) og samtidig håndtere uro, konflikter og andre situationer, der opstår, hvilket er til gavn for alle (Efthymiou & Kington 2017; Hedegaard-Sørensen et al. 2018).

Brug af ressourcepersoner

Forudsætningen for at arbejde inkluderende er, at almenlærere får mulighed for at bruge ressourcepersoner – det gør læreres syn på børn mere positivt og styrker troen på, at inkludering er muligt (Bešić et al. 2017).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



I samarbejdet kombineres differentiering af undervisningen med individualiserede tiltag som kontrast til, at børn med specialpædagogiske behov udelukkende undervises i segregerede læringsmiljøer. Det forudsætter også en bevidsthed om læremidler og fx tekster, som tematisk, sprogligt og visuelt kan understøtte inkludering af børn med funktionsnedsættelser (Gallagher 2016).

Arbejdet med social interaktion og sociale relationer

Positiv social interaktion og sociale relationer er afgørende for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, som elever med særlige behov har gavn af (Benstead 2019). I en undersøgelse af børns syn på deres skole fortæller børnene, at de ikke lærer og trives i den segregerede undervisning (Haug 2017), men at de samtidig har brug for at blive mødt og undervist i relation til deres særlige behov. Forskningslitteraturen anbefaler og bygger på en bred definition af diversitet, hvor det ikke udelukkende retter sig mod at imødekomme børn med særlige behov (Black et al. 2019; Black-Hawkins & Florian 2012). Inkluderende undervisning kombinerer hensynet til specifikke børn i vanskeligheder med opmærksomhed på børnefællesskabet. Der gives ikke særlige opgaver til særlige børn på baggrund af 'evne'. Dvs. der laves ikke aktiviteter for 'de fleste børn', mens 'de få' (som defineres som børn med vanskeligheder) tilbydes noget andet end det, flertallet tilbydes (Black-Hawkins & Florian 2012). Det betyder, at ingen børn placeres i særlige grupper, og at støtteprofessionelle og ressourcepersoner ikke giver støtte specifikt til nogle elever, men indgår som støtte for undervisningen og børnefæl-

lesskabet. I den brede inklusionsforståelse er der fokus på alle de forskellige barrierer, som børn møder i undervisningen, og ikke kun på funktionsnedsættelsen. I studierne peges der på et dilemma, som lærere er i – mellem at fokusere på det faglige indhold i undervisningen og at fokusere på de lærendes behov. Dette dilemma aktualiseres, når der stilles politiske krav om både læringsudbytte og inklusion (Booth & Ainscow 2011). Der identificeres tre former for differentiering: igennem læringsaktiviteten (alle skal arbejde med det samme og i retning af det samme mål, men opgaverne på vejen er en smule forskellige), gennem gruppering (at blande forskellige børn) og endelig igennem læringsudbytte (forskellige læringsmål, som alle inviteres til at arbejde med, og som de opfylder på forskellige måder). Det kan involvere nye grupper og andre tidsplaner for specifikke aktiviteter. Når eller hvis børn er i vanskeligheder, er det altså ambitionen at give dem den støtte, som de har brug for, inden for rammerne af det store klassefællesskab og undervisningen for alle. Forudsætningen herfor er tilgængeligheden af støtte og hjælp fra ressourcepersoner med specialpædagogiske kompetencer.

Syn på børn: Mangel- eller resourcesyn

Kristiansen & Mørck (2016) udvikler i en artikel – og på baggrund af empirisk forskning i klasserum analyseret med afsæt i social praksisteori – en særlig tilgang til arbejdet med børn med diagnoser. Den går ud på i konkrete situationer med disse børn at overskride individualiserende og diagnosticerende tilgange til dem. De analyserer, hvordan børn diagnosticeret med ADHD deltager i konkrete praksisstrukturer, som enten er med til at



etablere et mangelsyn på dem (finde mangler ud fra en norm) eller omvendt kan mobilisere og begejstre dem. Kristiansen og Mørck trækker begreberne 'smooth rooms' eller 'striate rooms' ind fra filosofen Gilles Deleuze. 'Striate rooms' producerer binariteter (modsningspar) og betegner situationer i praksis, som kan være med til at fastholde børn i diagnostiske kategorier og dermed som børn, der mangler noget eller er forkerte i konkrete situationer. Med 'smooth rooms' ses forskelligheder som legitime og berigende og som en mulighed for at praksisstrukturer skaber muligheder for, at alle kan blive legitime deltagere i fællesskabet.

Et lignende studie af Hedegaard-Sørensen (2013) arbejder i en socialantropologisk ramme og har fokus på, hvordan situationer defineres i praksis på baggrund af lokale situationer, der skabes og forstås af lærere ud fra deres pædagogiske og didaktiske valg. I studiet analyseres det, hvordan praksissituationer enten kan handicappe eller skabe deltagelse og udvikling (for børn med forskellige funktionsnedsættelser). Ud fra begrebet 'situationsdefinitioner' – pædagogiske og didaktiske valg i konkrete situationer – kan lærere og pædagoger enten handicappe (gøre forkert og gøre syg) eller skabe deltagelse og mulighed for at blive anerkendt og accepteret i fællesskabet. Ved at blive bevidste om, hvordan situationer defineres, kan lærere arbejde med at skabe situationer, der muliggør deltagelse. Begge studier og tilgange lægger op til en ikke-diagnosticerende og ikke-kompenserende pædagogik.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter i teamet, hvordan nogle af disse greb vil kunne fungere i jeres praksis.
- ✓ Hvordan tilrettelægger I samarbejdet med ressourcepersoner (personer med special- og inklusionspædagogisk viden og indsigt), sådan at I får den støtte i undervisningen, I har brug for?
- ✓ Hvordan skaber I særlige undervisningssituationer og situationer i undervisningen for børn med særlige behov, der både tager hensyn til disse børns behov for at indgå i fællesskabet og for at modtage særligt tilrettelagt undervisning?
- ✓ Hvordan arbejder I med børnefællesskabet?



Undervisningsmetoder: differentiering og arbejdet med forskelligheder

22 - 34

Her præsenteres forskellige greb i undervisningen, der ifølge forskningslitteraturen, kan understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer.

Flipped classroom

Flipped classroom (Altemueller & Lindquist 2017) er en måde at tilrettelægge undervisningen på, hvor lærernes 'foredrag' streames, så børn kan se/høre dem hjemme. I skolen arbejder eleverne med læringsindholdet under vejledning af lærere. Forskningen fremhæver, at denne tilgang skaber fleksibilitet og udvider læringsmulighederne langt ud over en traditionel lektion – fordi børnene selv sætter retning for deres læring. Tilgangen muliggør en opmærksomhed på den lærende – frem for på undervisningen – og på en problem-baseret og undersøgende form, der samtidig skaber rum for differentiering.

Opgør med one size fits all

Et forskningsreview (Bondie et al 2019) har fokus på, hvordan one size fits all-undervisning kan ændres, sådan at den bliver mere differentieret og dermed i højere grad tager hensyn til børnenes forskelligheder. Af studiet fremgår det, at Tomlinsons (2001) definition af differentieret undervisning blev anvendt i 18 af 28 studier. Tomlinson definerer differentiering som tilpasninger af undervisningsindhold (hvad der undervises i), proces (hvordan der undervises) og produkt (evaluering) og det fysiske læringsmiljø. Flere studier lægger ifølge forskningsreviewet vægten på, at lærende ikke er passive forbrugere af det, som lærere lægger frem, men konstruerer viden og arbejder med opgaver, som de er optagede af. Differentieret undervisning

– i denne forståelse – forudsætter, at lærere ikke ser differentiering som en aktivitet, den enkelte lærer står for, men som noget, der også involverer børns/de lærendes ansvar for at tilrettelægge læring – inden for rammerne af en læringsudbyttefokuseret skolepolitisk dagsorden. Fem studier bygger på en forståelse af differentiering som evne – i kontrast til Tomlinson, som forstår differentiering som sammensat af sprog, kultur, interesser osv. Ingen studier kobler differentiering med inddragelse af børn i beslutninger om, hvordan undervisningen skal foregå. De 28 studier, som indgår i forskningsoversigten, peger alle på de vanskeligheder, skoler har ved at implementere differentieret undervisning. Forhold i relation til kontekst, organisation og ledelse og især læreres holdning til differentiering udgør barrierer. Kontekstuelle og organisatoriske forhold, der fremhæves, er store børnegrupper, manglende materialer, løbende flere opgaver til lærerne, manglende tid til at forberede undervisningen og manglende tid til at samarbejde med andre faggrupper samt tid/ressourcer til efteruddannelse. Ledelse bliver fremhævet som en helt afgørende forudsætning for, at disse barrierer kan overkommes. Et interviewstudie med 11 lærere fra Australien (Franklin et al. 2017) undersøger læreres forståelse af differentiering og måder at implementere differentiering på i undervisnings praksis. Det nævnes, at det er veldokumenteret i den internationale forskning, at differentiering og differentieret undervisning ikke er blevet taget vel imod af lærere og at det ikke er blevet implementeret i undervisningen. På den baggrund undersøger studiet, hvad der skal til for at ændre dette. Studiet konkluderer,



at det kræver ressourcer og videreuddannelse, og det er studiets budskab, at politikere må forstå dette, hvis den politiske vision om inkludering skal realiseres. Studiet er bygget op som et casestudie, hvor lærere følges af forskere, der samarbejder med dem om at udvikle undervisningen. Helt på linje med det danske studie 'Inklusion og Differentiering' (Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2016; 2018; 2019), hvor studiets andet år netop bestod af et samarbejdende lektionsstudie med fokus på at udvikle inkluderende og differentieret undervisning. Det australske studie trækker på en metode, der hedder 'læringscirkler'. Det er en refleksionsmetode, der dokumenterer undervisningen i forhold til en række fokuserede spørgsmål. Efter lektionerne kan lærere mødes på tværs af årgange og analysere og diskutere undervisningen med fokus på inkludering. Studiet konkluderer, at den form for pædagogisk-didaktisk læringsfællesskab støtter lærere i at arbejde mere differentierende. De får i løbet af projektet i stigende grad øje på deres individuelle elever og deres læring og opdager, at differentiering 'bare' handler om at se, hvordan forskellige børn lærer, og om så at tilrettelægge undervisningen herudfra. Det er, som lærerne siger, 'bare almindelig god undervisning'. Lærerne blev i løbet af projektet mere fleksible og eksperimenterede med at udvikle undervisningen løbende. Igennem 'læringscirklerne' blev lærerne mere kritiske over for egen undervisning og begyndte at ændre den, så den blev mere elevstyret og varieret og gav eleverne mere tid til at være aktive og eksperimenterende (frem for klasse-samtaler og klasseundervisning). Et cypriotisk studie (Loizou 2014) viser, hvordan sprog- og

matematikundervisningen tilrettelægges efter elevernes mange forskellige forudsætninger – med fokus på at gøre undervisningen mere konkret, give procesorienteret feedback, styrke elevsamarbejde (peer-tutoring) og have tæt kontakt til forældre. Et canadisk studie (Jordan 2018), at god undervisning (og ikke bare placering af børn i almenundervisningen) af kvalificerede lærere er afgørende for, at inkluderingen lykkes. Else Skibsted fra Danmark (Skibsted 2017) fremhæver betydningen af den specialpædagogiske viden og af samarbejdet mellem flere faggrupper i et løbende opgør med den traditionelle organisering: et fag, en lærer og en klasse.

Universal Design for Learning

Flere studier undersøger UDL (Universal Design for Learning) (Rao 2015; 2017; Borders 2012; Cha & Ahn 2014; Smith-Canter et al. 2017; Kasch 2017; Schreiber, 2017). Der er tre hovedprincipper i UDL: 1) mange måder at få adgang til undervisningsmaterialer på, 2) mange måder at engagere sig og arbejde med materialerne på og 3) mange måder at vise, hvad man har lært og arbejdet med (CAST 2012). Kernen i UDL er at skabe 'kognitiv adgang' til undervisningsaktiviteterne ved at definere, hvordan læringsarrangementer kan tilpasses til børns varierende baggrunde, erfaringer og foretrukne læringsstile. Der argumenteres for, at lærere med denne metode kan designe curriculum og undervisning på måder, der fremmer fleksible og engagerende læringsmiljøer, og at den kan erstatte diskussioner om differentieret undervisning, som er for abstrakte og ikke er slået igennem i skolerne. På samme måde slår flere studier



fast (fx et svensk studie af Gidlung & Boström 2017 og et finsk studie af Saloviita 2018), at inklusion ikke er slået igennem i skolen hverken i Danmark eller internationalt. UDL tilbyder konkrete metoder, som baserer sig på erkendelsen af, at variation og forskelligheder er en del af socialt liv (også i undervisningspraksis), og UDL er designet til at adressere denne variation og forskellighed proaktivt ved at tilbyde forskellige måder at tilgå undervisningsindholdet på, udtrykke sig på og formidle det lærte på. UDL har sit udspring i specialpædagogikken, men kan samtidig indgå i ambitionen om at skabe inkluderende læringsmiljøer. Det er en tilgang, der kan imødekomme det problem, som omtales i flere studier (fx Buli-Holmberg & Jeyapathanban 2016), nemlig at skolen aktuelt ikke har tilstrækkeligt mange uddannede professionelle, der kan arbejde differentieret, inkluderende og specialpædagogisk. Metoden støtter dannelsen af fleksible læringsmiljøer. Mange UDL-retningslinjer tilbyder undervisningsmæssig stilladsering af børns læreprocesser. Fx måder at støtte forståelse, aktivere baggrundsviden, skabe muligheder for praksis, støtte selvregulering og øge relevansen. Teknologi er et middel til at opnå nogle af disse mål, fordi den tilbyder fleksibilitet og giver mulighed for at repræsentere information på forskellige måder. I en dansk artikel (Kasch 2017) præsenteres og anbefales UDL i forhold til at understøtte en undervisning, der tager højde for, at mange tekster i dag er digitale. Artiklen peger på, at digitale tekster lægger op til, at eleverne søger andre tekster og dermed bliver mere aktive i forhold til at søge og udvikle viden. Eleverne følger ifølge

Kasch i stigende grad deres egne 'læsestier' og perspektiver, når UDL fungerer. I et dannelsesperspektiv får de mulighed for – på en måde, som er stilladseret af lærere – at udvikle deres egen stemme ved i højere grad at arbejde selvstændigt. UDL indgår heri og er altså med til at understøtte differentieret undervisning. Endelig peger flere studier på, at fleksible læringsrum (fysiske og undervisningsmæssige) er en væsentlig forudsætning for, at inkludering og differentiering kan realiseres.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter i teamet, hvordan nogle af disse greb vil kunne fungere i jeres praksis.
- ✓ Flipped classroom: Er det en tilgang, der vil kunne hjælpe jer? Hvordan?
- ✓ Hvor ser I tendensen til en one size fits all-pædagogik? Og hvordan arbejder I i givet fald imod den?
- ✓ Hvad ser I af muligheder i Universal Design for Learning?



Opsamling: systematisk refleksion over praksis

25 - 34

den internationale litteratur er begreberne 'social justice' og 'equity' centrale. De to begreber anvendes i USA, Australien og Canada og henviser til, at opgaven med inklusion i undervisningen står i forbindelse med større samfundsmæssige (strukturelle) og kulturelle (ift. sprog og værdier) spørgsmål og derfor ikke kan løses af skolerne alene. 'Social justice' og 'equity' kan oversættes, som det vil være fremgået af oversigten, til 'social retfærdighed', og begreberne dækkes af illustrationen herunder.

En gennemgående tilgang til inklusion i forskningsoversigten er, at inklusion – herunder de forskellige metoder, der kan understøtte det inkluderende arbejdet – ikke kan implementeres i sin fulde form uden forståelse for,

at den knytter sig til en række større politiske, samfundsmæssige og kulturelle processer, som ikke uden videre lader sig løse – og slet ikke af skolen alene. Det handler om, som kan tilbydes lærere, er en forståelse af inklusion som en løbende proces, hvor inklusion og eksklusion vil sameksistere i praksis i undervisningen (fx Nugent 2018). Det, som lærere kan gøre, er at kigge kritisk på egen praksis, på sit børnesyn og på de forventninger, man har til børnene i undervisningen, og de værdier, der ligger til grund for syn og forventninger. En del af dette involverer en bevidst kritisk refleksion over, hvordan utilsigtede negative konsekvenser af skolepolitiske diskurser påvirker den faglige selvforståelse og praksis. I forskningslitteraturen er der forskellige bud på, hvordan man

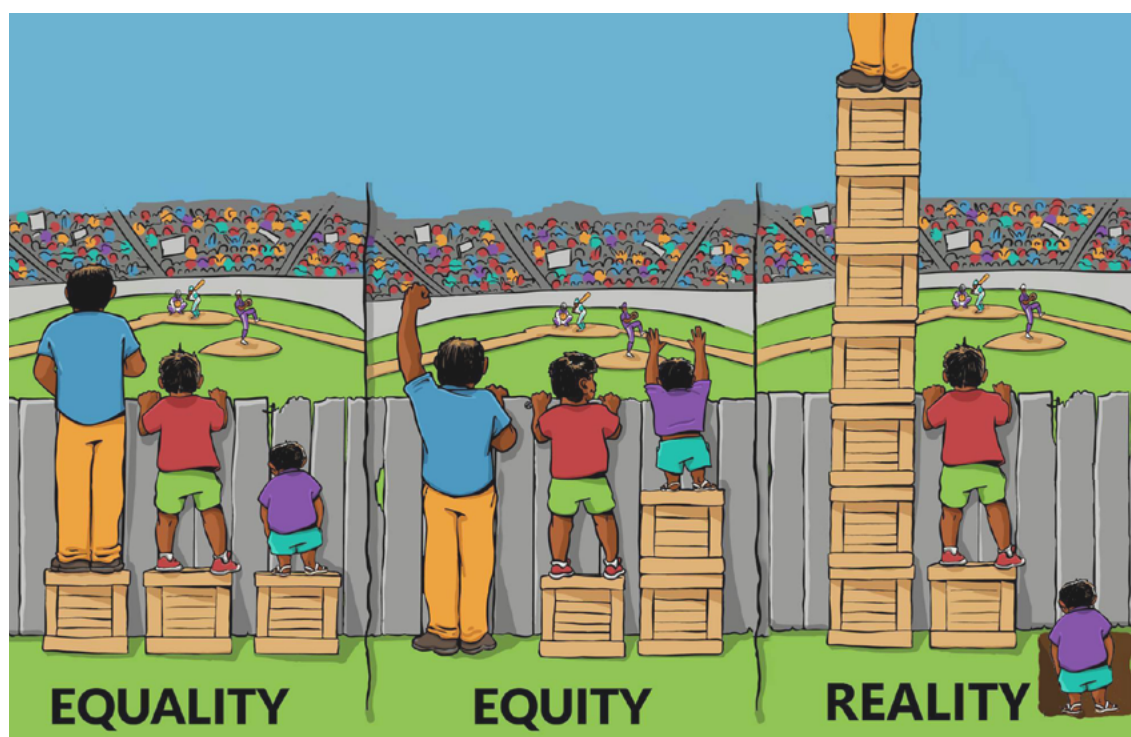


ILLUSTRATION: INTERACTION INSTITUTE FOR SOCIAL CHANGE | ARTIST: ANGUS MAGUIRE



med fordel som lærer kan bruge metoder, der understøtter en sådan systematisk refleksion. Locit er en sådan metode, der understøtter udviklingen af inklusion og en undervisning, der er tilpasset forskellige børn (Florian & Beaton 2018). Den blev udviklet som en metode til at forske i 'læringsmomenter', og metoden gjorde det muligt for lærere at opdage eleverne/børnene på nye måder, hvilket førte til en stor fremgang i elevernes læringsresultater. Lærere og børn udvælger momenter, som de oplever som positive (engagerende, inkluderende og deltagende), og som så bliver videooptaget, sådan at lærere og børn kan analysere dem sammen efterfølgende. Locit er et praksisbaseret redskab til at indfange læringsudbytte, som gør det muligt at lytte til børn og at få dem til selv at identificere positive læringsøjeblikke. På den måde bliver børn co-agenter i deres egne læreprocesser. I et lignende studie – et stort multicasestudie i England (Florian & Spratt 2013) – fremhæves det, at der er mange dimensioner og derfor stor kompleksitet i en inkluderende pædagogik – det er ikke et hurtigt trick eller en metode, der nemt kan implementeres. En væsentlig dimension i arbejdet med inklusion er at bruge formativ evaluering, hvor børn bliver inddraget i at evaluere deres egne læreprocesser. I et studie (Pescarmona 2017) analyseres den kulturelle praksis på en skole i et udsat boligområde. Analysen peger på, at det er muligt at skabe en læreridentitet, hvor børn i socioøkonomisk vanskelige vilkår får mulighed for at opnå højere status hos lærerne og i børnefællesskabet – og i kraft af det opnår eleverne bedre faglige resultater.

I et dansk studie (som refereres i følgende publikationer: Hedegaard-Sørensen et al. 2018; Hamre et al. 2018; Hedegaard-Sørensen & Tet-

ler 2016; Hedegaard-Sørensen & Hamre 2019) præsenteres begrebet 'situeret professionalisme'. Begrebet henviser til læreres faglighed i praksis og til gevinsterne ved at lærere bliver bevidste om, hvad det er for pædagogiske og didaktiske valg, de træffer i praksissituationer. Praksisfortællinger foreslås som en metode, der indfanger situationerne sprogligt/tekstligt, og dermed bliver det muligt at lave en fælles refleksion over de forskellige vidensdimensioner – didaktiske, specialpædagogiske, inklusionspædagogiske, dannelsesteoretiske og læringsteoretiske – som praksis udgøres af. Og det bliver ligeledes muligt som individuel lærer og lærer i flerfaglige samarbejdsrelationer at få øje på viden i praksis og at udvikle praksis herudfra.

Konkluderende bemærkninger

Konkluderende anbefaler denne forskningsoversigt, at inklusion diskuteres i relation til undervisningen i klasserummene – og ikke udelukkende som et abstrakt, ideologisk og teoretisk fænomen. Når forskningen tager udgangspunkt i praksis, bliver det tydeligt, at lærere står i en række dilemmaer, som opstår i konkrete situationer, og som ikke uden videre lader sig løse ved at tage bestemte metoder i brug. Løsningen ligger til gengæld i stort omfang uden for skolen, men for så vidt den også ligger i skolen, handler det i høj grad om værdidiskussioner og kritisk refleksion over, hvilke roller kultur, normalitetsforståelser og negative forventninger spiller i praksis.

Forskningsoversigten, som du har læst, viser, at inklusion i praksis er tæt forbundet med eksklusion. Derudover viser den, at lærere og skoler med fordel kan arbejde med forskellige



27 - 34

former for opmærksomhed – afhængigt af hvad det er for en børnegruppe, som det pædagogiske/didaktiske arbejde retter sig mod. Når man vil arbejde med inklusion, er det altså svært at finde one size fits all-løsninger. Inklusion må diskuteres meget mere konkret og med afsæt i specifikke børnegrupper og pædagogiske visioner.

Med afsæt i forskningsoversigtens valg af litteratur og de indsigter, det har ført med sig, må vi derfor spørge: Har vi i Danmark været for tilbøjelige til at diskutere inklusion som en abstrakt og ideologisk størrelse (ikke baseret

på empiri fra praksis) og glemt at udvise en nødvendig ydmyghed over for størrelsen af opgaven med at inkludere? Har vi overset, at denne opgave tager sig forskelligt ud, alt efter hvilken børnegruppe (jf. typerne af diversitet) der arbejdes med? Har vi overladt det, der i virkeligheden er en stor politisk opgave, til skolen og lærerne uden at bakke dem ordentligt op med ressourcer (flerfaglighed), efteruddannelse og gode arbejdsvilkår – og er det derfor, vi i dag står med et ideal om inklusion, som det stadig er en udfordring at få til at blive til en kulturel praksis?



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Om forfatteren

28 - 34



Lotte Hedegaard-Sørensen

Lotte Hedegaard-Sørensen er ph.d. og lektor i specialpædagogik og inklusion på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker med en socialantropologisk, pædagogisk tilgang og

har lavet flere empiriske forskningsprojekter med fokus på læreres faglighed i undervisningen af børn i udsatte positioner. Seneste forskningsprojekt har fokus på læreres samarbejde med børn om at udvikle undervisningen i mere inkluderende retning. Forskningstilgangen involverer en stor tæthed til praksissituationer og samtidig en interesse for, hvordan politiske, samfundsmæssige og kulturelle rammer øver indflydelse på praksis.

Lotte Hedegaard-Sørensen er forfatter til en række bøger og artikler, fx 'Inkluderende specialpædagogik – procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningssituationer', Akademisk Forlag, 2013, og 'Lærerfaglighed, Inklusion og Differentiering – pædagogiske lektionsstudier i praksis', Forlaget Samfundslitteratur, 2016.

Læs mere: au.dk/lohes@edu.au.dk



Status på inklusion i Danmark

29 – 34

7 Udgivet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, maj 2016. Redaktionsgruppe: chefkonsulent Anna Sofie Weigaard Jørgensen, Afdelingen for Undervisning og Dagtilbud, fuldmægtig Maj Blankenberg, Afdelingen for Undervisning og Dagtilbud, specialkonsulent Ulla Skall, Afdelingen for Undervisning og Dagtilbud, fuldmægtig Rune Hejlskov Schjerbeck, Afdelingen for Kvalitet og Viden..

8 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.

9 Rådet bygger deres konklusioner på kvantitativ data og trækker på en evidensforståelse, der lægger vægt på at beskrive, hvad der virker.

10 Timperley et al. (2000), Rasmussen et al. (2010), Dyssegaard og Larsen (2013), Dyssegaard, Larsen og Tiftkici (2013), Mehlbye (2010), Timperley et al. (2007), Dyssegaard og Lausten i (Egelund og Tetler, 2009), Hattie (2013), Dyssegaard, Larsen og Hald (2013), Van Keer et al. (2010), Van Keer (2004), Nielsen et al. (2014), Hattie (2009).

Her kort en status på de senere års 'politiske vision' i Danmark, og hvordan det går med denne – sådan som det indfanges af tre udvalgte rapporter. Kigger vi hen over disse rapporter, fremgår det, at inklusion og undervisningsdifferentiering ikke fungerer optimalt i den danske skole og undervisning.

Inklusionspanelet nedsat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling udsendte i 2016 *Inklusion i folkeskolen – sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*.⁷ som redegør for historikken i inklusionsudviklingen i Danmark. I midten af 1990'erne sker der en stigning af andelen af børn i segregerede tilbud i Danmark. Derfor blev det i 2012 en politisk målsætning – for regering og kommuner (KL) – at andelen af børn, der skulle inkluderes i den almene grundskole, øgedes fra 94,4 % af den samlede børnegruppe i Danmark i 2012 til 96 % i 2015. Ved lovændringen i 2012 kom der mere fleksible muligheder for at tilrettelægge undervisningen, så den støtter inklusionsarbejdet: undervisningsdifferentiering, fleksibel holddannelse, supplerende undervisning, tolærerordninger og undervisningsassistenter. Folkeskolens arbejde med inklusion i perioden 2014-2016 blev fulgt af disse. Inklusionspanelet bygger deres konklusioner på en indsamling af spørgeskemadata fra et panel bestående af flere end 9.000 elever fordelt på mere end 400 skoleklasser i hele landet og på enkeltinterview med 'tilbageførte' børn.

Konklusionerne fra undersøgelsen med et fokus på børnenes trivsel og faglige læring er, at trivslen for 'tilbageførte elever' og 'børn med særlige behov' (der ikke har været på specialskole eller i specialklasse) ligger under den generelle trivsel. Af individuelle interview

fremgår det, at børn med særlige behov ikke har oplevet en særligt tydelig undervisningsdifferentiering og ej heller en tilstrækkelig støtte i undervisningen i almenmiljøet, og vanskelighederne med at deltage i de faglige aktiviteter i skolen går længere tilbage i børnenes skoleliv.

Rådet for Børns Læring⁸ (*Inkluderende læringsfællesskaber for alle børn*, 2014) konkluderer, at der stadig er et stykke vej til en folkeskole, der fungerer som et inkluderende læringsfællesskab. Rapporten samler evidensbaseret⁹ forskningsviden om, hvilke forandringer der kan støtte dannelsen af inkluderende læringsfællesskaber og god undervisning. Rapporten peger på, at god skole og god undervisning er inkluderende undervisning. Den peger på, at dette forudsætter opkvalificering af lærere, fælles værdigrundlag, konkrete målsætninger for inklusion, skoleledelse, der støtter implementering og udbredelse, dygtige lærere og adgang til specialpædagogisk viden.¹⁰

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd laver i 2015 en evaluering af inklusionsindsatsen. Undersøgelsen er igangsat og finansieret på foranledning af Undervisningsministeriet. Den er redigeret af Anna Amilon og har titlen *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. Undersøgelsen bygger på registerdata fra Danmarks Statistik, surveydata med elever, lærere og skoleledere fra projektets inklusionspanel, kvalitative interview med 12 tilbageførte elever, kvalitative interview med elever, lærere og skoleledere og data fra registreringsskemaer udfyldt af professionelle projektteams. 19 studier er inkluderet, som undersøger pædagogiske indsatser og metoder, der sigter mod at øge børns læring og trivsel i et inkluderende skolemiljø.



Undersøgelsen peger på følgende faktorer: et fagligt fokus på interaktion mellem børnene, bevidst arbejde med mål og sammenhæng mellem undervisningsmetode og mål, tydelig ledelse, et godt skole-hjem-samarbejde, tydelighed omkring omgangsformer, tydelig klasseledelse, aktive børn, der er med til at formulere spilleregler, arbejde med fællesskaber og undervisningsdifferentiering. Rapporten konkluderer, at arbejdet med øget inklusion i folkeskolen siden lovændringen i 2012 ikke har været uproblematisk, og at inklusion ikke fungerer. Problemer med håndteringen af forskellighed og af konflikter i skolen og i forældresamarbejdet fremhæves. Rapporten viser betydningen af at indtænke eleverne som centrale aktører i arbejdet med at skabe et inkluderende skolemiljø.



Referencer

31 – 34

- Ainscow, M. et al. (2006): Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education* 10(4 & 5). DOI: 10.1080/13603110500430633
- Allan, J. & Persson, E. (2018): Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice* 15(2). DOI: 10.1177/1746197918801001
- Altemueller, L. & Lindquist, C. (2017): Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education* 44(4). DOI: 10.1111/1467-8578.12177
- Annamma, A. & Morrison, D. (2018): Identifying Dysfunctional Education Ecologies. A DisCrit Analysis of Bias in the Classroom. *Equity & Excellence in Education* 51(2). DOI: 10.1080/10665684.2018.1496047
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016): The Theory and Practice of Culturally Relevant Education. *Review of Educational Research* 86(1). DOI: 10.3102/0034654315582066 © 2015 AERA.
- Ashton, J.R. (2016): Keeping up with the Class: A critical discourse analysis of teacher interactions in a co-teaching context. *Classroom Discourse* 7(1). DOI: 10.1080/19463014.2015.1077717
- Baines, E. et al. (2015): The Challenges of Implementing Group Work in Primary School Classrooms and Including Pupils with Special Educational Needs. *Education* 3(13). DOI: 10.1080/03004279.2015.961689
- Benade, L. (2018): Flexible Learning Spaces: Inclusive by Design. *New Zealand Journal of Educational Studies* 54. DOI: doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2
- Benstead, H. (2019): Exploring the relationship between social inclusion and special educational needs – mainstream primary perspectives. *Support for Learning* 34(1).
- Beši, E. et al. (2017): Inclusive Practices at the Teacher and Class Level: The Experts' View. *European Journal of Special Needs Education* 32(3).
- Bills, A.M. et al. (2016): Taking on Bourdieu's 'destiny effect': theorizing the development and sustainability of a socially just second-chance schooling initiative using a Bourdieusian framework. *Educational Action Research* 24(2). DOI: 10.1080/09650792.2015.1060894
- Black, A. et al. (2019): Lesson planning for diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19(2). DOI: 10.1111/1471-3802.12433
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012): Classroom Teachers' Craft Knowledge of Their Inclusive Practice. *Teachers and Teaching* 18(5). DOI: 10.1080/13540602.2012.709732
- Bondie, R.S. et al. (2019): How Does Changing One-Size-Fits-All to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education* 43. DOI: 10.3102/0091732X18821130
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bondie, R.S. et al. (2019): How Does changing "One-Size-Fits-all" to Differentiated Instruction affect Teaching? *Review of Research in Education*. (43)1. DOI: 10.3102/0091732X1882130
- Borders, C. et al. (2012): Behavioral Disorders: Identification, Assessment, and Instruction of Students with EBD. *Advances in Special Education* 22. DOI: 10.1108/S0270-4013(2012)0000022012 203
- Bragg, S. (2016): Perspectives on Choice and Challenge in Primary Schools. *Improving Schools* 19(1). DOI: 10.1177/1365480216631079
- Buli-Holmberg, J. & Jeyapathanban, S. (2016): Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education* 31(1).
- Cha, H.J. & Ahn, M.L. (2014): Development of Design Guidelines for Tools to Promote Differentiated Instruction in Classroom Teaching. *Asia Pacific Educational Review* 15. DOI 10.1007/s12564-014-9337-6
- Civitillo, S. et al. (2019): The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection. A multiple case study. *Teaching and Teacher Education* 77.
- Clarke, C.; Dyson, A. & Millward, A. (1995): *Towards Inclusive Schools?* Routledge.
- Cummins, J. (2015): Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education* 26(6). DOI: 10.1080/14675986.2015.1103539
- Desbiens, N. et al. (2016): Influence of deviant behaviors in workgroups in relation with group composition. *Emotional and Behavioral Difficulties* 21(3). DOI: 10.1080/13632752.2016.1177341
- Đlugaj, J. & Fürstenau, S. (2019): Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education* 14(3). DOI: 10.1080/17457823.2019.1582348
- Dugas, D. (2017): Group Dynamics and Individual Roles: A Differentiated Approach to Social-Emotional Learning. *The Clearing House* 90(2). DOI: 10.1080/00098655.2016.1256156
- Dukuzumuremyi, S. & Siklander, P. (2018): Interactions between pupils and their teacher in collaborative and technology-enhanced learning settings in the inclusive classroom. *Teaching and Teacher Education* 76.
- Efthymiou, E. & Kington, A. (2017): The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education* 4(1).
- 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). DOI: 10.1080/13603116.2014.940068
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011): Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5).
- Florian, L. & Beaton, M. (2018): Inclusive Pedagogy in action: Getting it right for every Child. *International Journal of Inclusive Education*. 22(8).
- Florian, L. & Spratt, J. (2013): Enacting Inclusion. A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education* 28(2). DOI: 10.1080/08856257.2013.778111/https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111



- Folke, J.N. (2016): 'Sitting on embers': a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and Education* 28(7), 823-838. DOI: 10.1080/09540253.2015.
- Ford, B.A. et al. (2014): Culturally Responsive Teaching in the 21st Century Inclusive Classroom. *Journal of the International Association of Special Education* 15(2). Corpus ID: 148310973
- Franklin, T. et al. (2017): Leading Secondary Teachers' Understandings and Practices of Differentiation Through Professional Learning. *Leading & Managing* 23(2).
- Freidus, A. & Noguera, P.A. (2017): Making Difference Matter. Teaching and Learning in Desegregated Classrooms. *The Teacher Educator* 52(2). DOI: 10.1080/08878730.2017.1294925
- Frykedal, K.F. & Chiriack, E.H. (2018): Student Collaboration in Group Work. Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education* 65(2). DOI: 10.1080/1034912X.2017.136338
- Gallagher, J. (2016): Understanding curriculum planning practices that promote equity and excellence for students with disability. Ph.D. Afhandling. Faculty of Education Queensland University of Technology.
- Gidlund, U. & Boström, L. (2017): What Is Inclusive Didactics? Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools. *International Education Studies* 10(5).
- Glazzard, J. (2014): Paying the price for being inclusive – the story of Marshlands. *Support for Learning* 29(1) DOI: 10.1111/1467-9604.12043
- Glynn, C. & Wassell, B. (2018): Who gets to play? Issues of access and social justice in long language study in the US. *College of Education Faculty Scholarship* 11. https://rdw.rowan.edu/education_facpub/11
- Guerra, P.L. & Wubbena, Z.C. (2017): Teacher Beliefs and Classroom Practices. Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Issues in Teacher Education* 26(1).
- Hamre, B.F. et al. (2018): Between psychopathology and inclusion: the challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists. *International Journal of Inclusive Education* 22(6). DOI: 10.1080/13603116.2017.1395088
- Haug, P. (2017): Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis* 11(1).
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013): *Inkluderende Specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningssituationer*. Akademisk Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. et al. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 33(3). DOI: 10.1080/08856257.2017.1314113
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2018): Exclusion: the downside of neoliberal education policy. *International Journal of Inclusive Education* 24(6). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2020): Student-teacher-dialogue for lesson planning: Inclusion in the context of national policy and local culture. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6(1). DOI/10.1080/20020317.2020.1747376
- Hedegaard-Sørensen, L. & Hamre, B. (2019): Divergent agendas within the Danish school policy and the dilemmas this creates for teachers working with inclusive education. I: Rice, B.M. (red.): *Global perspectives on inclusive teacher education*. IGI global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7703-4.ch015>
- Hedegaard-Sørensen, L. & Tetler, S. (2016): Evaluating the quality of learning environments and teaching practice in special schools. *European Journal of Special Needs Education* 31(2). DOI: 10.1080/08856257.2016.1141524
- Holm Poulsen, C. (2018): Eksklusionsprocesser i læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. *DPT* 4.
- Jimenez-Silva, M. & Luevaneos, R. (2017): Culturally sustaining pedagogy in action inside a secondary social studies teacher's classroom. I: Coulter, C. & Jimenez-Silva, M. (red.): *Culturally Sustaining and Revitalizing Pedagogies: Language, Culture, and Power*. Bingley: Emerald.
- Jordan, A. (2018): The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International* 28(3).
- Kariippanon, K.E. et al. (2017): Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environment Research* 21.
- Kasch, H. (2017): Digitale multimodale tekster i undervisningen og digital literacy: paradokser og løsningsmuligheder. I: Grevy, C & Kasch, H. (red.): *Skole, liv og nye læringslandskaber*. Vejle: Forlaget Pendulum.
- Kristiansen, K.L. & Mørck, L.L. (2016): Overskridende læring – med henblik på rekonceptualisering af strukturforståelsen i ADHD-pædagogik. I: Christiansen, J. et al. (red.): *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krull, J. et al. (2018): Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education* 33(2).
- Loizou, F. (2014): Changes in teaching in order to help students with learning difficulties improve in Cypriot primary classes. *Education. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3(13).
- Messiou, K. (2016): Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* 21(2). DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184
- Morin, A. & Hedegaard-Sørensen, L. (2018): Psychiatric testing and everyday school life: collaborative work with diagnosed children. I: Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (red.): *Testing and inclusive schooling: international challenges and opportunities*. Abingdon: Routledge.



- Morningstar, M.E. et al. (2015): Preliminary Lessons about Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40(3). DOI: 10.1177/1540796915594158
- Nilsson, F. J.(2016). "Sitting on Embers". A Phenomenological Exploration of the Embodied Experiences of Inclusion of Newly Arrived Students in Sweden. *Gender and Education*. 28(7). DOI: 10.1080/09540253.2015.1093103
- Nugent, M. (2018): Reframing inclusion. An exclusive-inclusive approach. *British Journal of Special Education* 45(2).
- Pantic, N. (2017): An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education* 66.
- Paterson, D. et al. (2014): Inclusion and Equity in Australian Secondary Schools. *Journal of International Special Needs Education* 17(2).
- Pescarmona, I. (2017): Reflexivity-in-Action. How Complex Instruction Can Work for Equity in the Classroom. *Journal of Education for Teaching* 43(3). DOI: 10.1080/02607476.2017.1319508
- Rao, K. (2015): Universal Design for Learning and Multimedia Technology. Supporting Culturally and Linguistically Diverse Students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 24(2).
- Rao, K. et al. (2017): UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go? *Intellectual Developmental Disability* 55(1). DOI: 10.1352/1934-9556-55.1.37
- Ruijs, N. (2017): The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*. 58(1).
- San Antonio, D.M.S. (2018): Collaborative Action Research to Implement Social-Emotional Learning in a Rural Elementary School: Helping Students Become "Little Kids with Big Words". *Faculty Scholarship* 3. https://digitalcommons.lesley.edu/faculty_scholarship/
- Saloviita, T. (2018): How Common Are Inclusive Educational Practices among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*. (22)5. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001
- Schreiber, J. (2017): Universal Design for Learning: A Student-Centered Curriculum Perspective. *Curriculum and Teaching* 32(2).
- Skrtic, T. M. (1999). Learning-Disabilities as Organizational Pathologies. I: Sternberg, R.L. & Spear-Swerling, L. (red.). *Perspectives on Learning-Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual*. Boulder, CO: Westview Press.
- Skibsted, E.B. (2017): Inklusion og differentiering – et eksempel fra skolepraksis. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 5(6).
- Slee, R. (2011). *The Irregular School Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon Routledge.
- Sleeter, C.E. (2014): Multiculturalism and education for citizenship in a context of neo-liberalism. *Intercultural Education* 25(2). DOI: 10.1080/14675986.2014.886357
- Smith Canter, L.L. et al. (2017): Evaluating Pedagogy and Practice of Universal Design for Learning in Public Schools. *Exceptionality Education International*, 27(1).
- Tomlinson, C. A. (2001): *The Differentiated Classroom - Responding to the Needs of All Learners*. Hawker-Brownlow Education.
- Tomlinson, S. (2021): A sociology of Special and Inclusive education: Insights from the UK, US, Germany and Finland. I: Kopfer, A.; Powell, J.; Zahnd, R. (red.). *International Handbook of Inclusive Education: Global, national Perspectives*. Oplade and Thoronto, Barbara Budrich.
- Zyngier, D. (2017) How experiential learning in an informal setting promotes class equity and social and economic justice for children from "communities at promise". An Australian Perspective. Springer Science and Business Media. Dordrecht and UNESCO Institute for Lifelong Learning. DOI 10.1007/s11159-017-9621-x



Kommende udgivelser

Inklusion i fagene

Historieundervisning

Teori og praksis i erhvervsuddannelser

Lærere, der bliver i professionen



dpu.au.dk/paedagogiskindblik