

# Inklusionsforudsætninger i folkeskolen

## – hvem tager sig af de tværgående emner?



**Bent B. Andresen**

*Ph.d., DPU, Aarhus Universitet*

Der er klare udmeldinger om, at folkeskolen skal inkludere størstedelen af eleverne på hver årgang. De udmeldte inklusionsmål skal rulle udviklingen tilbage til tiden, før segregeringen tog fart. Det er en skal-opgave – og som sådan ikke til diskussion – men man kan overveje, hvorledes, om overhovedet, folkeskolen kan løse den. Spørgsmålet er, om der er tilstrækkelige forudsætninger i folkeskolen for at inkludere elever i det omfang, der er lagt op til? I denne artikel præsenteres undersøgelsesresultater, som tyder på, at det næppe er tilfældet. Disse resultater vedrører især læringsvilkårene for den relativt store elevgruppe, som ikke har alderssvarende forudsætninger for at deltage i den mundtlige og skriftlige kommunikation i skolens læringsmiljø.

Ordet "inklusion" er et låneord fra amerikansk, som blandt andet blev brugt, da repræsentanter for 92 lande i 1993 udarbejdede Salamanca-erklæringen om, at alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse. Efterfølgende er det især i diskursen om folkeskolen, at inklusion er blevet en central del af ordforrådet. Når det gælder elevernes fortsatte uddannelse efter grundskolen, taler man mindre hyppigt om inklusion, selv om 14 procent af pigerne og 17 procent af drengene ikke bliver inkluderet (Danmarks Statistik 2014). I diskursen om videregående uddannelser er inklusion også sjældent brugt, selv om over 21.000

unge ikke bliver inkluderet på de uddannelser, de har ønsket.

I debatten om inklusion i folkeskolen er der især fokus på, om og i hvilket omfang skolen kan tilbyde fornøden støtte og skabe passende udfordringer for elever med "særlige behov" (EVA 2013b), men det er for snævert, for inklusionen omfatter jo også højtpræsterede elever og andre elevgrupper.

I folkeskoleregi betyder ordet "inklusion" mange forskellige ting for mange mennesker. Overordnet set anvendes det som modstykke til eksklusion, der egentligt betyder "udelukkelse af nogen fra en given sammenhæng". Inklusionsprincippet drejer sig dybest set om at undgå det.

Når man vil gøre status, kan man således kigge efter tegn på, at elever – uanset forudsætninger og læringspotentialer – bliver afskåret fra at deltage i forskellige sammenhænge i skolen. I det følgende er det hensigten at gøre noget sådant med særligt henblik på elever, som savner alderssvarende kommunikative kompetencer, og som derfor oplever vanskeligheder med at tale, lytte, læse og skrive i læringsituationer.

Forskningsspørgsmålet er, hvorvidt grundlæggende inklusionsforudsætninger er opfyldt i folkeskolen. Det-

te generelle forskningsspørgsmål er afgrænset i forhold til elevernes literacy-kompetencer, idet begrebet "literacy" er defineret som "evnen til at anvende kulturens symboler" i forbindelse med skole(sam)arbejde.

Det siger sig selv, at dette område har stor bevågenhed hos folkeskolens beslutningstagere og ejere. Eksempelvis er det besluttet, at "sproglig udvikling" og "it og medier" er tværgående emner, hvilket indebærer, at Fælles Mål for alle obligatoriske fag omfatter elevernes "sproglig udvikling" samt området "it og medier" (Undervisningsministeriet 2014e).

Med hensyn til elevernes literacy-kompetencer er målsætningen desuden, at andelen af elever, som får mindst 4 i både læsning, retstavning og matematisk problemløsning i 9. klasses afgangsprøve, skal være øget i 2015 samt øges yderligere i årene derefter (Undervisningsministeriet 2014d). Endvidere har KL (2005) peget på, at en basal problematik i forbindelse med elevernes brug af skriftlige materialer angår deres læsevanskeligheder.

Det er ikke kun i Danmark, at der er opmærksomhed omkring literacy-kompetencerne. I Norge lægger Utdanningsdirektoratet (2012) eksempelvis vægt på, at alle elever har behov for at udvikle såkaldt *grundlæggende færdigheder*, så de både kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt samt læse, regne og bruge digitale værktøjer.

I takt med at eleverne bliver ældre, er literacy-kompetencer ikke blot et læringsmål, men et middel til såvel faglig indsigt og fordybelse som udvikling af en positiv selvopfattelse i forhold til skolearbejdet – og dermed en grundlæggende læringsforudsætning.

Internationale forskningsresultater tyder på, at det har størst betydning for elevernes selvopfattelse, at

de møder passende læringsudfordringer (Clearinghouse 2013).

Man kan antage, at den enkelte elevs identitet og selvopfattelse afspejler et kerne-selv. Alternativt kan man antage, at de er et produkt af elevens fortællinger om sig selv (Crossley 2000). Eleven giver eksempelvis udtryk for sin opfattelse af egen formåen ved at fortælle: "Jeg er god til at læse", "Jeg kan ikke finde på noget at skrive" osv. Sådanne udsagn siger noget om, hvad der skal til, for at eleven kan lære af dagligdags aktiviteter såsom at lytte og samtale, læse og producere tekster, regne og løse matematiske problemer samt vælge og anvende digitale redskaber.

### Teoriramme

Formålet med at inddrage generel teori er, at den kan medvirke til at forklare data om de undersøgte temaer. Teorirammen omfatter derfor især teori om, hvordan man kan identificere og beskrive ideelle matches mellem på den ene side elevernes læringsudfordringer og på den anden side deres forudsætninger og læringspotentialer.

En af de mest citerede teorier angående denne sammenhæng er Lev S. Vygotskys teori om, hvilke aktiviteter eleverne kan lære af med passende støtte (Vygotsky 1978:86). Øverst i deres zone for nærmeste udvikling findes udfordringer, som de lige netop kan lære af, når de får den fornødne undervisning, vejledning, feedback mv. Hvis udfordringerne overstiger dette niveau, vil de opleve, at det er for vanskeligt til, at de kan kapere endsig lære af det.

En nyere teori, som er udformet af Mihaly Csikszentmihalyi (1991), vedrører faktorer, som bevirker, at eleverne finder flow, herunder deres oplevelse af overensstemmelse mellem udfordringer og handlemuligheder. Desuden er der fokus på "overudfordringer", som ikke matcher elevforudsætningerne,

og som derfor kan fremkalde angst hos nogle elever (Knoop 2004).

En tredje teori, der er formuleret af Albert Bandura (2006) vedrører *self-efficacy*, det vil sige følelsen af personlig formåen i forhold til begivenheder i livet, herunder elevers tro på, at de kan udføre deres skolearbejde. Elever med høj *self-efficacy* på dette område oplever, at de i høj grad kan udføre aktiviteter som disse (Bandura 2006:326):

- “get myself to study when there are other interesting things to do
- always concentrate on school subjects during class
- remember well information presented in class and textbooks
- arrange a place to study without distractions”.

Det kan diskuteres, hvor højt man skal sætte overliggen for elevernes forståelse og anvendelse af kulturens symboler i folkeskolen, men som tidligere omtalt er en gruppe elever marginaliserede i læringsmiljøer, hvor tale, lytte, læse og skrive er de mest udbredte aktiviteter. Spørgsmålet er ikke, hvor ofte de har succesoplevelser på disse områder i skolens læringsmiljø. De oplever nemlig sjældent succes med deres skolearbejde, hvis udfordringerne falder uden for deres nærmeste udviklingszone. Som følge heraf finder de heller ikke flow og har relativt lav *self-efficacy* i forhold til aktiviteter som at læse, skrive, tale og lytte.

## Metode

De forskningsresultater, som præsenteres i denne artikel, bygger for det første på sekundær analyse af hidtidige undersøgelser af elevernes sproglige udfordringer samt fordele og barrierer ved deres daglige brug af it i skolens læringsmiljø. For det andet er der anvendt et mixed-method-forskningsdesign ved indhentning af supplerende data gennem:

- fokusgrubeinterview med lærere og pædagoger om deres implementering af LP-modellen<sup>1</sup> på skoler i Egedal, Frederikshavn, Faaborg-Midtfyn, Herning, Hillerød, Holbæk, Holstebro, Horsens, Hvidovre, Jammerbugt, Kalundborg, Kerteminde, København, Mariagerfjord, Randers, Solrød, Sorø, Syddjurs, Vesthimmerlands, Aabenraa og Aalborg Kommune
- interview med lærere og elever om brug af it som læse- og skriveredskab på fire folkeskoler i henholdsvis Hedensted, Høje-Taastrup og Frederiksberg Kommune
- interview med tweens om deres daglige brug af it og sociale netværk i 23 fritidsklubber i Roskilde Kommune.

Hensigten er at undgå at reproducere ”spekulativ teori” (Strauss og Corbin 1990) og tværtimod generere empirisk funderet pædagogisk teori, hvilket kan foregå på to principielt forskellige måder. Det sker i mange tilfælde på grundlag af statistiske generaliseringer, hvor resultater af undersøgelser af repræsentative delpopulationer leder til generelle resultater. Argumentet er: ”Det gælder for en delpopulation, som er repræsentativ. Ergo gælder det for hele populationen”. Teoridannelsen kan imidlertid også ske på grundlag af analytiske generaliseringer af kvalitative data (Flyvbjerg 1992), hvilket er hensigten i denne sammenhæng, hvor det overordnede argument er: ”Hvis det gælder for denne case, gælder det for alle beslægtede cases”.

<sup>1</sup> LP-modellen er en udbredt, pædagogisk analysemodel, som bliver implementeret med henblik på at give folkeskolens ansatte redskaber til at styrke deres forståelse af – og handlemuligheder i forhold til – faktorer, som skaber og opretholder problemsituationer i læringsmiljøet. En nærmere beskrivelse, litteraturhenvisninger mv. findes på: <http://inklusionsudvikling.dk/Vores-fire-fokusomraader/Inkluderende-laeringsfaelleskab/Boernefaelleskaber/LP-modellen>.

## Differentieringsforudsætninger

Der er som nævnt gennemført et casestudie i forbindelse med Danmarks største skoleudviklingsprojekt baseret på LP-modellen (se note 1). Under et fokus-gruppeinterview med nogle af deltagerne har en lærer karakteriseret den aktuelle situation i folkeskolen på denne måde:

"Vi har fået flere udfordringer og flere elever, der skal inkluderes, og flere elever, der har brug for individuelle materialer og en meget mere differentieret undervisning, end vi havde for to år siden. (...) Det er noget, vi har været nødt til at gøre for at håndtere alle de elever med den store faglige spredning".

Lærerens pointe er således, at der er øget behov for materiale- og undervisningsdifferentiering. Med hensyn til førstnævnte kan biblioteket skaffe egnede materialer, som i mange tilfælde er en forudsætning for, at eleverne kan få succesoplevelser, når de læser om fag og sag eller arbejder med skriftlige oplæg. Nogle elever kan egentlig godt arbejde med faglige emner og begreber på et alderssvarende niveau, men går i stå, når de skal forberede sig og løse opgaver selvstændigt, fordi de ikke kan forstå tekstindholdet.

Som følge af den måde, opgaverne stilles på, falder indholdet uden for elevernes nærmeste udviklingszone, hvilket mindsker deres muligheder for både flow og succesoplevelser. Det siger næsten sig selv, at det også præger deres self-efficacy. De forventer jo ikke at kunne løse kommende opgaver, fordi de ikke kunne løse de sidst stillede opgaver.

I forbindelse med deres læseoplevelser kan eleverne bruge forskellige læsestrategier. De kan skimme og overblikslæse i den indledende fase for at afgøre, om de vil forsætte med at normal- eller dybdelæse indholdet. Det er noget, de skal lære sig, og som noget nyt kommer kendskab til de forskellige læsemåder til

at indgå som et læringsmål på andet trin (Undervisningsministeriet 2014a).

Næsten samtidig med at eleverne skal lære sig at læse tekster med forståelse, skal de således også lære sig at variere læsemåden og tilpasse den til formålet med læsningen. Det kan nedsætte deres self-efficacy i indskolingen, hvis de både oplever udfordringer med hensyn til at afkode og forstå alderssvarende tekster og variere læsemåden og -hastigheden efter formålet.

På mellemtrinnet forventes de derudover at udvikle "viden om teknikker til billed- og fuldtekstsøgning, færdigheder i at gennemføre sådanne søgninger, færdigheder i at vurdere relevans af søgeresultater på søgeresultatsider og viden om samarbejdsmuligheder samt om muligheder og faldgruber ved kommunikation på internettet" (Undervisningsministeriet 2014a). Desuden er det målet, at de udvikler "færdigheder i at videndele og samarbejde via internettet og kan vurdere konsekvenser af ytringer via internettet". En forudsætning for, at de kan leve op til disse mål, er, at de ikke blot udvikler læsefærdigheder, men også formår at bruge disse færdigheder funktionelt.

En anden forudsætning er, at de fordyber sig i indholdet, hvilket ikke altid er tilfældet, da eleverne i mange tilfælde blot skimmer digitale materialer og tilgår fragmenter af fagtekster på nettet (Gee 2007). De bruger generelt mindre tid på at læse og forstå indholdet af digitale materialer end på at læse samme indhold i trykte materialer (Ciber 2008). I nogle tilfælde bliver deres "læsetid" halveret, fordi de bruger halvdelen af tiden på at søge og klikke på links. For udsatte elever kan det betyde, at de ikke oplever den forventede fremdrift, når de læser digitale materialer for at lære.

Verber som at "lytte", "tale", "læse" og "skrive" tager genstandsled; man læser eller skriver *noget*, lytter til

*noget* og taler om *noget*. Udbyttet afhænger derfor af, hvad dette *noget* er. I tidligere kulturer hørte børn og unge i mange tilfælde om det, de skulle lære, alt imens de gjorde det. Denne sammenhæng blev brudt i den boglige skole, da det blev almindeligt at læse om noget uden at gøre det. Det kan medvirke til at øge den faglige spredning blandt eleverne og til, at de i nogle tilfælde *ved* uden at *kunne*.

Resultater af komparative undersøgelser (TIMSS, PISA, PIAC mv.) tyder på markante forskelle blandt eleverne i de deltagende lande. Der er adskillige års forskel på elevernes standpunkt i skolens overbygning. Eksempelvis opfylder nogle elevers grundlæggende færdigheder knap nok målene i indskoling, mens andre elever læser og formulerer sig lige så godt som de ældste elever på ungdomsuddannelserne. I en sådan situation er det en udfordring at sikre, at alle elever:

1. lytter til tale, som de reelt har mulighed for at afkode og forstå
2. læser tekster, hvis indhold de har også har mulighed for at afkode og forstå
3. producerer mundtlige og skriftlige udtryk med succes.

Sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen tyder på, at der er en eller flere elever i sproglige vanskeligheder i næsten alle klasser (EVA 2013a). Det omfatter elever, hvis udfordringer børnehaveklasserne kendte til på forhånd, men derudover blev 27 procent opmærksomme på én elev, 15 procent blev opmærksomme på to elever, og 12 procent blev opmærksomme på tre-seks elever, hvis sproglige vanskeligheder de ikke havde kendskab til i forvejen.

Det er nødvendigt at gøre forskel på eleverne i folkeskolen, fordi der er forskel på deres udgangspunkt i læringssituationer, men det kniber med forudsætningerne for at gøre det. På trods af, at det har været et

bærende pædagogisk princip i folkeskolen i over tyve år, savner både nyuddannede og ældre medarbejdere i mange tilfælde kendskab til, hvordan de kan differentiere i undervisningen (EVA 2004; EVA 2011a), og hver anden lærer mener, at de "slet ikke" eller kun "i mindre grad" er fagligt rustet til at håndtere udfordringer forbundet med inklusion (Baviskar et al. 2013:79).

Særligt savner mange lærere og pædagoger kendskab til, hvordan de kan håndtere elevvanskeligheder med at lytte, tale, læse og skrive. Kun to tredjedele af lærerne i almenundervisningen har eksempelvis "i høj grad" eller "i nogen grad" kompetencer til at inkludere elever med læse-/skrivevanskeligheder, og kun halvdelen har "i høj grad" eller "i nogen grad" kompetencer til at inkludere elever med tale- og sprogvanskeligheder (EVA 2011b:47). En endnu større andel har behov for kompetenceudvikling med henblik på at blive bedre i stand til at inkludere elever med disse typer vanskeligheder (EVA 2011b:45).

Desuden findes der i mange tilfælde ikke procedurer i skole eller kommune vedrørende indsatsen for elever i sproglige vanskeligheder. 71 procent af ledelsesrepræsentanterne giver for eksempel udtryk for, at de ikke har kommunale procedurer, og 54 procent giver udtryk for, at de ikke har skolebestemte procedurer for denne type indsats, men at den i stedet tilrettelægges ud fra den enkelte elevs behov (EVA 2013a).

### **Analytisk praksis**

Uanset at det er en udfordring for skoleledelsen at sætte en dagsorden med dialog om den pædagogiske praksis og følge op på passende vis (Skoleledereforeningen 2013), er det ledelsens ansvar, at elevernes literacy-udfordringer passer sammen med deres forudsætninger. Skolelederen skal nærmere bestemt sikre, at lærere og pædagoger planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for samtlige elever (Undervisningsministeriet 2014c,

§ 18, stk. 2). Hvis det ikke er tilfældet, kan skolens ansatte forsøge at løse problemet med et snuptag, og det kan i nogle, men langtfra alle tilfælde føre til bæredygtige løsninger. Alternativt kan skolens ansatte indhente og analysere information om, hvilke faktorer der skaber og opretholder problematiske situationer i skolens læringsmiljø.

Der er gjort gode erfaringer med en sådan analytisk praksis, hvor lærere og pædagoger mødes regelmæssigt og sammen indhenter og analyserer information om problemsituationer (Andresen, Egelund og Nordahl 2009; Hattie 2012). Eksempelvis er der gjort erfaringer med at observere, hvornår eleverne lytter eller falder fra i timerne:

"Jeg har været så heldig at komme ned og observere en masse børn i indskoling, som jeg ingen viden havde om. (...) Det betyder rigtig meget, for så lægger man pludselig mærke til de specielle ting, de gør; hvornår er det, de lytter, hvornår falder de fra, hvornår var det, tasken var med? Hele tiden skrive at nu sker der det, og klokken det sker der det, og i løbet af en tre-fire observationer kan man begynde at se sammenhænge".<sup>2</sup>

I forbindelse med mundtlige oplæg i klassen er der tilsvarende positive erfaringer med at observere elevernes udbytte af mundtlige oplæg. En lærer har eksempelvis reduceret omfanget af sin tavleundervisning "med baggrund i nogle observationer, der viste, at de var stået af efter fem minutter. Og så troede man, at man gjorde sit arbejde godt, og så i virkeligheden kørte det hen over hovedet på dem".

I et andet tilfælde har en personalegruppe overvejet, hvilke kompetencer eleverne især har brug for i timerne:

"Personalet satte sig sammen i en stor gruppe og kortlagde, hvilke kompetencer man mente, det var vigtigt, at børnene var i besiddelse af, når man sad i undervisningssituationer, som for eksempel at række hånden op, vente på tur, være stille (...) være rolig ved gennemgang osv."

De relevante elevkompetencer omfatter deres kommunikationsevner. Ved kommunikation, som egentlig betyder at "gøre fælles", deles betydning mellem afsender og modtager. Når indholdet ikke bliver delt med eleverne, øges risikoen for, at nogle af dem bliver hægtet af de mundtlige og skriftlige fællesskaber i skolen. En grundlæggende inklusionsforudsætning i skolen er derfor, at lærere og pædagoger ved, hvordan de kan tage hensyn til forskelle i elevernes kommunikative kompetencer.

Det omfatter det undervisende personales sprogbrug. Medarbejdergrupper har for eksempel overvejet sammenhængen mellem denne sprogbrug og elevernes handlinger:

"Vi har talt meget om måden at bruge sproget på. Der er forskel på at sige til eleven: 'Synes du ikke, det er en god idé, at du får ryddet op i din taske?' og 'Jeg vil have, at du rydder op i din taske nu!' Umiddelbart en lille ting i vores ører, men det er det ikke for eleven. Når man som lærer er frustreret og siger 'han gør sgu ikke, som jeg siger', kunne det jo være, det var måden, det blev sagt på. Hjælper min måde at tale på til struktur eller det modsatte?"

En lærer har også gjort positive erfaringer med at sætte fokus på sammenhængen mellem ord og handling:

<sup>2</sup> Dette og følgende udsagn stammer fra fokusgrubeinterviews med lærere og pædagoger i folkeskolen. Disse interviews er gennemført i 2014 i forbindelse med følgeforskning om implementering af LP-modellen.

"Vi har uro i 8. Vi får sat det hele op: Hvad er det der sker, og hvad er det, vi gør noget ved? Hver gang vi sidder med det, så handler det om: Tydelig klasseledelse, og at vi skal gøre, hvad vi siger. (...) Så bliver vi tydeligere – vi bliver nemmere at forstå".

Begrebet "klasseledelse" henviser til betegnelsen "classroom management", der anvendes som samlende betegnelse for de forudsætninger, som må være opfyldt for, at undervisningen bliver vellykket. Sidste del af udtrykket, "management", kan i denne sammenhæng defineres som det "at håndtere kompleksitet". Komplexiteten øges, når lærere og elever er virksomme i såvel fysiske som digitale læringsmiljøer, sådan som det sker i stigende grad i skolen.

### Læringsmiljøer under forandring

Fra og med skoleåret 2014/15 skal samtlige elever frekventere 1:1-skoler, hvor de hver har adgang til en pc, tablet eller lignende i undervisningen, hvilket forudsætter, at de "som udgangspunkt medbringer egen bærbar enhed" (Digitaliseringsstyrelsen 2013). Danmark er det første land i verden, som udbygger grundskolens læringsmiljø på grundlag af princippet "Bring Your Own Device" (Søby 2013).

Inklusionsforudsætningerne forandres med andre ord, når man udbygger kommunikationsmulighederne i skolen ved at anvende digitale redskaber og medier. Virkningen afhænger af, til hvad og hvordan det bliver anvendt. Der er en indirekte sammenhæng mellem læringsmiljøernes indretning og dialogens omfang og karakter. Læringsmiljøet påvirker de voksnes kommunikation, som påvirker elevernes muligheder for at lytte og læse med forståelse (Brooks 2012).

Forbedrede muligheder for brug af hjælpemidler bidrager positivt til, at elever med "særlige behov" kan deltage i undervisningen. Brugen af digitale læremidler forbedrer faktisk mulighederne for at tilgodesee

alle elever uanset fagligt niveau, fordi de kan arbejde med stof af forskellig sværhedsgrad (Styregruppen for it i Folkeskole 2014). Endvidere kan det styrke differentieringsmulighederne og elevernes læse- og lærelyst, at de får adgang til frilæsningsbøger samt multimodale materialer om fag og sag på digital form (Andresen 2014).

"Tekst/ord, der ledsages af billeder/illustrationer, er positivt i relation til elever med svage sproglige færdigheder" (Styregruppen for it i Folkeskolen 2014: 6-7), og brugen af digitale læremidler bidrager til, at "eleverne kan overskue og håndtere deres arbejdsproces" (ibid.: 32).

Det er også positivt for elever med læse- og skriveusikkerhed, at de kan få indholdet læst højt samt få ordforslag og automatisk feedback på ortografi og grammatik (Andresen 2009). To tredjedele af kommunerne har en form for centralt tilbud til elever med afkodnings- eller stavevanskeligheder, men resten har ikke et sådant tilbud (Petersen og Arnbak 2013:8).

I mange tilfælde forudsætter et godt udbytte, at skolens pædagogiske medarbejdere guider eleverne under deres skolearbejde (Hattie 2009). Dialogen kan både være mundtlig og skriftlig med udgangspunkt i elevens digitale logbog og portfolio, som både kan give indtryk af deres nærmeste udviklingszone og af eventuelle udfordringer, der kan medvirke til at reducere deres motivation og selvværd i forhold til skolearbejdet.

Indførelse af 1:1-skolen kan imidlertid bevirke, at eleverne bruger skriftsproget mere end tidligere. Hvis balancen mellem talt og skrevet sprog forskydes, kan udsatte elever opleve, at der bliver længere mellem deres flow- og succesoplevelser med nedsat self-efficacy til følge.

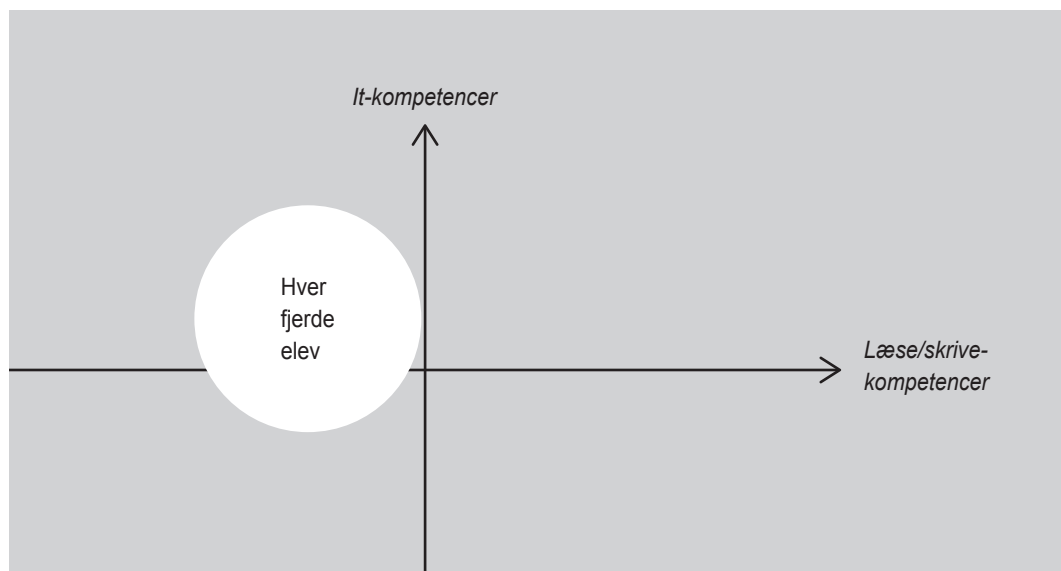
It kan i mange tilfælde anvendes som alsidigt delingsredskab i forbindelse med elevernes videndeling og samarbejde og til at give løbende feedback på deres skriftlige arbejder (Andresen 2014). I forbindelse med skabende og kreative aktiviteter styrker det som tidligere nævnt også elevernes self-efficacy, at man relativt let kan differentiere på bredde og dybde i arbejdet med digitale udtryk og veksle mellem udtryksformer som tekst og billeder og lyd.

Hvis elever i større klasser arbejder selvstændigt med tablets og smartphones uden tastatur, kan det imidlertid også repræsentere et tilbageskridt. Mens tablets er velegnede som "lean-backward devices" til søgning og læsning af digitale materialer, kan det være en "ergonomisk katastrofe", når eleverne på de ældste klassetrin benytter dem som "lean-forward devices" til produktion af tekster og andre udtryk. På de små skærme er der utilstrækkelig plads til samtidig at vise både tekstbog, opgavebeskrivelser, elevproduktioner samt det virtuelle tastatur. I værste fald

kan eleverne opleve, at opgaveløsningen bliver så besværlig, at den falder uden for deres nærmeste udviklingszone og reducerer deres self-efficacy. I nogle tilfælde vælger ældre elever også at bruge deres tablet som en "dårlig undskyldning over for lærerne", idet de eksempelvis "glemmer" den hjemme eller siger, at den "ikke virker", "ikke er opladet", eller at "skærmen fryser" (Andresen 2014).

I 1:1-skolen er det i princippet muligt at opnå mere "time on task" end hidtil, men det forudsætter, at eleverne bliver it-kompetente. Denne inklusionsforudsætning, der særligt omfatter elevernes kompetencer i at afkode, forstå og skabe symboler via de mobile it-enheder, som de bruger i skole- og fritiden, er aktuelt en udfordring. Da der er overlap mellem vanskeligheder med traditionel og digital literacy, er en fjerdedel af eleverne udsatte i 1:1-skolen (figur 1).

De fleste elever er "digital natives", fordi de har haft adgang til at bruge it i hele deres liv (Tapscott 1998),



Figur 1: Literacy-kompetencer.



men de er i mange tilfælde også autodidakte. Det opfylder mange mål vedrørende brugerfærdigheder, men med hensyn til højere kognitive mål er de i mange tilfælde "digital naives". Eksempelvis har de ofte svært ved at reflektere over spørgsmål som disse: "Hvad tror du, at du kan gøre online?", "Hvor tror du, at du kan indhente pålidelig information?" og "Hvor tror du, at din netadfærd er privat og sikker?" (Hargittai 2012).

Mange elever savner viden om at søge og begå sig på internettet. En fjerdedel af de 13-årige mener for eksempel, at de lærer for lidt i skolen om at være på nettet (Børnerådet 2014b). I fritidsklubberne vil 40 procent af tweens gerne have, at de voksne hjælper mere med at bruge computer. Halvdelen ønsker det "af og til" og den anden halvdel "altid" eller "ofte" (Andresen 2013b).

Det fremgår af de nye Fælles Mål, at eleverne skal lære sig, hvordan de kan arbejde hensigtsmæssigt som "kritisk undersøger", "analyserende modtager", "målrettet og kreativ producent" samt "ansvarlig deltager" i det digitale læringsmiljø (Undervisningsministeriet 2014b). Mange elever er relativt selvhjulpne, når det gælder brug af digitale kilder og netværk i fritiden, men det betyder ikke, at de af sig selv udvikler disse it-kompetencer. Det bliver en udfordring at opnå, at samtlige elever bliver it-parate, hvis ikke skolens ansatte er i stand til at vise vejen for dem.

### **Fritiden koloniserer skoletiden**

Der er en direkte sammenhæng mellem elevernes aktivitetsniveau i skolen og det tilsvarende niveau i fritiden (Forchammer og Helmer-Petersen 1980). Aktive elever er generelt meget aktive, og de dyrker eksempelvis ivrigt deres fritidsinteresser. I dag bruger de i mange tilfælde tid på at dyrke deres sociale netværk via skærmen. De er aktive på flere digitale platforme og bruger i mange tilfælde en del tid på at

skanne tekstindholdet heraf og se billeder og videoklip. Digitaliserede læringsmiljøer rummer talrige muligheder for adspredelse og forstyrrelse, som jo kun er et klik væk, mens eleverne surfer på nettet.

97 procent af de 13-årige har oprettet mindst én profil på sociale netværk som Facebook, Instagram og SnapChat (Børnerådet 2014a), og nogle er storforbrugere heraf. Der er også en tendens til, at deres smartphones "gløder" (DR Medieforskning 2012), hvilket kan give anledning til bekymring, fordi der er sammenhæng mellem omfattende mobilforbrug og oplevelsen af stress og koncentrationsbesvær (Hebsgaard 2012).

Blandt både tweens og teenagere er der en tendens til selviscenesættelse og hyperdokumentarisme, hvor de bestandigt tjekker – og indimellem selv bidrager med – opdateringer. Nogle viser tegn på det, man kalder "Fear Of Missing Out" (FOMO), idet de tilsyneladende er angste for at gå glip af noget i de sociale netværk, som de deltager i. Offentlig forevigelse af øjeblikke i deres fritid gennem opdateringer og selfies er blevet en mani for nogle (se boks 1).

Tendensen til hyperdokumentarisme blandt eleverne behøver imidlertid ikke at reducere deres læringsudbytte i skolen, og der er tilsyneladende ikke forskel på oplevelsen heraf hos meget og mindre aktive elever i sociale netværk (Børnerådet 2014a). Omvendt bibringer ekstracurriculære aktiviteter på internettet tilsyneladende ikke eleverne færdigheder, som understøtter deres læsning af digitale tekster. Aktiviteterne bidrager nærmere bestemt ikke til at øge deres udbytte af at læse skærmtekster (Mejding 2011:72), der som nævnt ikke står mål med det tilsvarende udbytte af at læse trykte tekster. Desuden udnytter 15-årige kun i begrænset omfang deres kendskab til læsestrategier (ibid.).

"Det er lidt spild af tid, men man bliver lidt afhængig. Bruger det mange gange hver dag. Tjekker, om der er kommentarer og opdateringer".

"Alle er på Facebook. Bruger det alt for meget. Er afhængig af det".

"Der er ikke noget specielt spændende i det, men han kan ikke lade værd med at gøre det".

"Er på Facebook hele tiden. Kan ikke tælles overhovedet, hvor meget tid der går med det. Går tit ind for at kigge. Skriver, hvis hun har lavet noget, for eksempel hygge i cafeen".

"Bruger det ret meget til at få kontakt til venner, hvis hun ikke har telefonnummeret på dem. Det er venner uden for skolen, som bor andre steder, familie og atletikvenner. Ser opdateringer. Tjekker tre minutter og lægger det fra sig. Det gør hun hele tiden, undtagen når hun løber eller sover eller synger".

"Er på Facebook mindst ti gange om dagen. Kan ikke undvære det. Holder kontakt med venner fra sin gamle skole".

"Tænder og læser det hele. Lukker i fem minutter. Tænder igen og læser opdateringer".

"Er på Facebook fem minutter ad gangen. Efter ti minutter er han på igen. Kan godt tage mobilen frem, selv om han har venner på besøg. Er der nogen, der har sagt noget om ham eller har 'liket' det, han har lagt ud?"

"Er meget på Facebook i løbet af en dag, og der læser hun meget i løbet af en dag. Det er mest de sider, hun følger, og som bliver opdateret.

Også vennernes statusopdateringer. Billeder, hvor der står noget på. (...) Mindst en gang om dagen, i alt en-to timer om dagen".

"Man læser de nye opdateringer, og lidt efter kommer der nye, som man læser".

"Er rigtig meget på Facebook. Går ind via telefon. Læser rigtig meget folks status og kommentarer nogle gange. Skriver også selv, at det har været en rigtig god dag, eller at man har vundet noget".

"Er på Facebook hele tiden – virkelig, hele tiden. Sin computer slukker han aldrig. Der er altid et vindue åbent, hvor der står 'Facebook'. Skriver nogle gange noget selv".

"Er meget på Facebook. Er inde på det seks gange om dagen. Skriver og kigger på folks billeder og læser om, hvad de laver. Bruger to timer hver dag".

"Er på Facebook og spiller computer hele dagen. Bruger tre timer hver dag".

"Bruger tre-fire timer dagligt på at være på Facebook. Sidder det meste af eftermiddagen og aftenen foran en computer. Bruger det som et fjernsyn, laver andre ting også".

"Er på Facebook hver dag. I løbet af dagen er han hele tiden på. Det står tændt på computeren. Bruger fem-seks timer på det, men kigger ikke hele tiden".

Der er med andre ord ikke en simpel årsagssammenhæng, hvor eleverne præsterer dårligere, *fordi* de lader sig distrahere af sociale netværk (Fried 2008). Der kan være forskellige grunde til, at eleverne søger adspredelse. En grund kan være, at de ikke oplever, at de er på højde med situationen i skolehverdagen. Mere konkret kan grunden være angst for at tabe ansigt og lav self-efficacy. Det er i så fald her, det reelle problem skal findes.

### Opfølgning

Et problem er mangel på opfølgning på forskningsresultater som de omtalte. De skaber nærmere bestemt et dilemma for skolens ledelse: Skal man fortsætte ufortrødent med den nuværende kurs – på linje med, hvad ledelsen på Titanic i sin tid besluttede – eller skal man ændre kurs og retning og skabe forudsætning for en mere vellykket inklusion og it-satsning?

At fortsætte uændret kan ikke undgå at bringe en relativt stor andel af eleverne i problemer, idet mange lærere som tidligere nævnt giver udtryk for, at de ikke er tilstrækkeligt rustet til at håndtere situationer, hvor der i en klasse med 24 elever er seks, som falder fra, når de åbner en bog eller logger på deres læringsplatform. Som omtalt føler mange lærere sig heller ikke kompetente til at inkludere elever med tale- og sprogvanskeligheder, og det kan præge deres motivation for at gøre det. Efteruddannelsesbehovet er derfor massivt på dette område.

Lærere og pædagoger deltager primært i kompetenceudvikling tilrettelagt som kurser (EVA 2013c: 19). En begrænsning ved denne tilgang er mangel på transfer, så deltagerne ikke bruger det lærte ret meget efter kursusafslutningen. En del af løsningen består derfor i at fremme læring på jobbet (Larsen 2002).

En anden del af løsningen består i at fremme teambaseret læring, hvor deltagerne i mindre arbejdsgrupper omsætter det lærte til praksisændringer (Senge 1999). Særligt har aktionslæring vist vejen til at styrke inklusionsforudsætningerne i skolen, fordi det lærte bliver brugt (Andresen 2013a).

### Konklusion

Hensigten i denne artikel er at præsentere viden om basale inklusionsforudsætninger i folkeskolen. Det fremgår, at det kniber med at opfylde disse forudsætninger. Om og i hvilket omfang, det sker, er analyseret på tre områder. Resultaterne tegner således ikke et samlet billede, men de angår centrale aspekter af skolens kerneydelse, herunder generelle differentieringsudfordringer, elevernes udfordringer med mundtlig og skriftlig kommunikation samt distraktion og adspredelse i 1:1-skolen.

Den omtalte teoriramme såvel som de omtalte tidligere undersøgelser peger på en tæt sammenhæng mellem elevernes faglige udfordringer og deres selvopfattelse i skolens læringsmiljø. Hvis disse udfordringer ikke er passende, kan eleverne både opleve mindsket self-efficacy og øget distraktion og adspredelse i forhold til skolearbejdet.

På grundlag af undersøgelsesresultaterne kan der formuleres følgende, funderede inklusionsteori: Inklusion med indsigt og udsyn er tilpasset elevernes literacy-kompetencer og baseret på indhentning og analyse af information om, hvorvidt samtlige elever møder passende udfordringer, når de taler, lytter, læser, skriver, regner og bruger it for at lære.

Der er også belæg for denne praksisrelaterede teori i resultaterne af tidligere undersøgelser, som har påvist mangler i forudsætningerne for at håndtere sproglige forskelligheder, differentiere i undervisnin-

gen og inddrage it på hensigtsmæssig vis. Vanskeligheder med at tale/lytte og skrive/læse er generelt en hindring for indsatsen for at inkludere eleverne i folkeskolen, og det er særligt en hindring for, at eleverne kan være på højde med situationen i digitaliserede læringsmiljøer.

Selv om det ikke bør være et lotteri at gå i skole, kan det blive tilfældet for elever, som havner i klasser og på hold, hvor udfordringerne i arbejdet med fag og sag ikke bliver tilpasset deres literacy-kompetencer. Kun to ud af tre lærere i normalundervisningen mener som nævnt, at de "i høj grad" eller "i nogen grad" har kompetencer til at inkludere elever med læse- og

skrivevanskeligheder. Kun halvdelen mener, at de "i høj grad" eller "i nogen grad" har kompetencer til at inkludere elever med tale- og sprogvanskeligheder. Deres efteruddannelsesbehov omfatter analytisk og differentierende praksis, hvor de udvikler deres inklusionsforudsætninger generelt og særligt gør det i forhold til at støtte elever, som savner alderssvarende literacy-kompetencer.

Fremover er en del af løsningen at sammentænke efteruddannelse og udviklingsprojekt om analytisk og inkluderende praksis med henblik på at skabe bedre balance end hidtil mellem elevernes læringsudfordringer og literacy-kompetencer.

---

## Litteratur

- Andresen, B.B. (2009): *Den lyttende læser – eksempler på it som støtte til læseusikre elever på folkeskolens mellemtrin*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 22. januar 2009 på [www: http://pub.uvm.dk/2009/lyttendelaeser/den\\_lyttende\\_laeser.pdf](http://pub.uvm.dk/2009/lyttendelaeser/den_lyttende_laeser.pdf).
- Andresen, B.B.; Egelund, N. & Nordahl, T. (2009): "LP-modellen – forskningsindsats og første resultat." I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(6).
- Andresen, B.B. (2013a): "Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse". I *CEPRA-Striben*, 14.
- Andresen, B.B. (2013b): *Tweens i samfund 3.0 – Roskildeundersøgelsen på fritidsområdet*. Roskilde: Roskilde Kommune.
- Andresen, B.B. (2014): *1:1-skolen – tablet eller tab-let?* Frederiksberg: Frederiksberg Kommune. Lokaliseret den 2. maj 2014 på [www: www.frederiksberg.dk/~media/Forside/Politik-og-demokrati/Politikker-og-strategier/Boern/Skolernes%20IT-strategi/Tablet%20eller%20tab%20let.ashx](http://www.frederiksberg.dk/~media/Forside/Politik-og-demokrati/Politikker-og-strategier/Boern/Skolernes%20IT-strategi/Tablet%20eller%20tab%20let.ashx).
- Bandura, A. (2006): *Self-Efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.
- Baviskar, S.; Dyssegaard, C.B.; Egelund, N.; Lausten, M.; Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. København: SFI/DPU.
- Brooks, D.C. (2012): "Space and Consequences: The Impact of Different Formal Learning Spaces on Instructor and Student Behavior". I *Journal of Learning Spaces*, 1(2).
- Børnerådet (2014a): "Analyse: 13-åriges liv på sociale medier". I *Analysenotat fra Børnerådet*, 1(3). Lokaliseret den 14. juni 2014 på [www: http://brd.synkronvia.com/files/Brd.dk%20Filibibliotek/PDF%20FILER/B%C3%B8rneindblik/B%C3%B8rneindblik32014.pdf](http://brd.synkronvia.com/files/Brd.dk%20Filibibliotek/PDF%20FILER/B%C3%B8rneindblik/B%C3%B8rneindblik32014.pdf).
- Børnerådet (2014b): "Analyse: 13-åriges oplevelser på nettet". I *Analysenotat fra Børnerådet*, 1(4). Lokaliseret den 23. september 2014 på [www: http://www.boerneraadet.dk/media/56216/boerneindblik\\_nr42014.pdf](http://www.boerneraadet.dk/media/56216/boerneindblik_nr42014.pdf).
- Clearinghouse (2013): *Inklusion, trivsel og selvværd i almenskolen. Forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ciber (2008): *Information behavior of the researcher of the future*. Lokaliseret den 1. november 2012 på [www: www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg\\_final\\_keynote\\_11012008.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf).

- Crossley, M.L. (2000): *Introducing Narrative Psychology*. Buckingham: Open University.
- Csikszentmihalyi, M. (1991): *Flow – om optimaloplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Skolelederforeningen (2013): *Ledelsesudfordringer i folkeskolereformen*. Lokaliseret den 4. august 2014 på [www: http://skolelederforeningen.org/nyhed/1623-ledelsesudfordringer-i-folkeskolereformen](http://skolelederforeningen.org/nyhed/1623-ledelsesudfordringer-i-folkeskolereformen).
- Danmarks Statistik (2014): "Færre unge falder ud af uddannelsessystemet". I *Nyt fra Danmarks Statistik*, 395. Lokaliseret den 4. august 2014 på [www: http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2014/NR395.pdf](http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2014/NR395.pdf).
- Digitaliseringsstyrelsen. (2013): *Folkeskolen skal udfordre den digitale generation*. København: Digitaliseringsstyrelsen. Lokaliseret den 21. januar 2014 på [www: www.digst.dk/Digitaliseringsstrategi/Digitaliseringsstrategiens-initiativer/Folkeskolen-skal-udfordre-den-digitale-generation](http://www.digst.dk/Digitaliseringsstrategi/Digitaliseringsstrategiens-initiativer/Folkeskolen-skal-udfordre-den-digitale-generation).
- DR Medieforskning. (2012): *Medieudviklingen 2012*. København: DR. Lokaliseret den 1. juni 2013 på [www: www.dr.dk/php/drmu/omdr/Medieudviklingen.pdf](http://www.dr.dk/php/drmu/omdr/Medieudviklingen.pdf).
- EVA (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2011a): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2011b): *Indsætter for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013a): *Sprogvrdering af alle skolestartere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013b): *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013c): *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flyvbjerg, B. (1992): *Rationalitet og magt. Bind 1. Det konkrete videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Forchammer, J. & Helmer-Petersen, J. (1980): *Kulturens børn*. København: Kulturministeriet.
- Fried, C.B. (2008): "In-class laptop use and its effects on student learning". I *Computers & Education* 50, s. 906-914. Lokaliseret den 28. februar 2014 på [www: www.mcla.edu/Academics/uploads/textWidget/3424.00018/documents/laptop\\_use\\_in\\_the\\_classroom.pdf](http://www.mcla.edu/Academics/uploads/textWidget/3424.00018/documents/laptop_use_in_the_classroom.pdf).
- Gee, J.P. (2007): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: RoutledgeFalmer.
- Hargittai, E. (2012): *Digital Natives or Digital Naives? Internet Skills among Members of the "Net Generation"*. Lokaliseret den 1. februar 2014 på [www: http://epresence.univ-paris3.fr/1/watch/204.aspx](http://epresence.univ-paris3.fr/1/watch/204.aspx).
- Hattie, J. (2009): *Visible learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.
- Hebsgaard, S. (2012): *Resultater fra undersøgelsen "Når du har hele verden i din lomme"*. Lokaliseret den 30. maj 2013 på [www: http://minsmarttelefon.dk/wp-content/uploads/Faktaark-Smartphones-stress-og-koncentration.pdf](http://minsmarttelefon.dk/wp-content/uploads/Faktaark-Smartphones-stress-og-koncentration.pdf).
- KL (2005): *Forskning, der kan bruges – nyorientering af den pædagogiske forskning*. København: Kommunernes Landsforening.
- Knoop, H.H. (2004): "Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det". I *Kognition og Pædagogik*, 14(52).
- Larsen, H.H. (2002): *Et overblik. Læring på jobbet*. København: Kommunernes Landsforening og KTO.
- Mejding, J. (2011). *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 3 – Læsning af elektroniske tekster*. København: DPU. Lokaliseret den 23. september 2014 på [www: http://www.cser.dk/fileadmin/www.dpu.dk/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/PISA\\_ERA\\_PDF.pdf](http://www.cser.dk/fileadmin/www.dpu.dk/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/PISA_ERA_PDF.pdf).
- Petersen, D.K. & Arnbak, E. (2013): *Tildeling af kompenserende it-hjælpe midler i kommunerne – en spørgeskemaundersøgelse*. København: DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret den 23. September 2014 på [www: http://quickpaper.rosendahls.dk/uv/Tildeling\\_af\\_kompenserende\\_it\\_hjaelpemidler/pubData/source/Tildeling%20af%20kompenserende%20it-hj%C3%A6lpemidler.pdf](http://quickpaper.rosendahls.dk/uv/Tildeling_af_kompenserende_it_hjaelpemidler/pubData/source/Tildeling%20af%20kompenserende%20it-hj%C3%A6lpemidler.pdf).

- Søby, M. (2013): "Synergies for Better Learning – Where Are We Now?" I *Nordic Journal of Digital Literacy*, 01-02.
  - Senge, P.M. (1999): *Den femte disciplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Aarhus: Klim.
  - Strauss, A. & Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
  - Styregruppen for it i Folkeskolen (2014). *Anvendelse af digitale læremidler – effektmåling*. København: UNI-C. Lokaliseret den 23. september 2014 på [www: http://www.uni-c.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Jun/140619%20Anvendelse%20af%20digitale%20laeremidler%20effektmaaling.ashx](http://www.uni-c.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Jun/140619%20Anvendelse%20af%20digitale%20laeremidler%20effektmaaling.ashx).
  - Tapscott, D. (1998): *Growing up digital*. New York: McGraw-Hill.
  - Undervisningsministeriet (2014a): *Udkast til forenklede Fælles Mål i faget Dansk*. Lokaliseret den 1. marts 2014 på [www: www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Faelles-Maal-i-dansk-og-matematik](http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Faelles-Maal-i-dansk-og-matematik).
  - Undervisningsministeriet (2014b): *Udkast til Læseplan for faget engelsk*. Lokaliseret den 14. juni 2014 på [www: www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Laeseplaner%202014/Laeseplan%20for%20engelsk.ashx](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Laeseplaner%202014/Laeseplan%20for%20engelsk.ashx).
  - Undervisningsministeriet (2014c): *Sammenskrivning af lovbekendtgørelse nr. 521 af 27. maj 2013, § 4 i lov nr. 622 af 12. juni 2013 og § 1 i lov nr. 1640 af 26. december 2013*. Lokaliseret den 14. august 2014 på [www: www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/140321%20Sammenskrivningen%20af%20folkeskoleloven.ashx](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/140321%20Sammenskrivningen%20af%20folkeskoleloven.ashx).
  - Undervisningsministeriet (2014d): *Omstilling til øget inklusion*. Lokaliseret den 28. august 2014 på [www: www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Omstilling-til-oeget-inklusion](http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Omstilling-til-oeget-inklusion).
  - Undervisningsministeriet (2014e): *Fælles Mål for grundskolens fag og emner*. Lokaliseret den 28. august 2014 på [www: http://ffm.emu.dk/](http://ffm.emu.dk/)
  - Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Lokaliseret den 1. februar 2014 på [www: www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no).
  - Vygotsky, L.S. (1978): "Interaction between Learning and Development". I Cole, M. et al. (red.): *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts.
-