DECEMBER 2020

RÅDET FOR BØRNS LÆRING

BERETNING FRA FORMANDSKABET

INDHOLDFORTEGNELSE

FORORD SIDE/5

INDLEDNING SIDE/6

KAPITEL 1:
KOMPETENCEDÆKNING PÅ DAGTILBUDSOMRÅDET SIDE/8
KORT OM PÆDAGOGUDDANNELSEN SIDE/9
OM DEN PÆDAGOGISKE ASSISTENTUDDANNELSE SIDE/15

KAPITEL 2:
KØN OG LIGESTILLING SIDE/18
KØNSFORSKELLE I DAGTILBUD SIDE/19
KØNSMØNSTRE I FOLKESKOLEN SIDE/21

KAPITEL 3:
INKLUSION SIDE/28
INKLUSION I DAGTILBUD SIDE/28
INKLUSION I FOLKESKOLEN SIDE/31
OVERVEJELSER OM INKLUSION SIDE/37

KAPITEL 4:
DIGITALISERING SIDE/42
DIGITALISERING I DAGTILBUD SIDE/42
DIGITALISERING I SKOLEN SIDE/43

KAPITEL 5:
FORSKNING I DAGTILBUD OG GRUNDSKOLE SIDE/46

BILAG 1:
REFERAT AF MØDET I RÅDET FOR BØRNS LÆRING D. 4. NOVEMBER 2020 SIDE/51

BILAG 2:
RÅDET FOR BØRNS LÆRINGS VIRKSOMHED I 2020 SIDE/61

BILAG 3:
STATUS OVER ANBEFALINGER FRA FORMANDSKABET FOR RÅDET FOR BØRNS LÆRING 2019 SIDE/62

LITTERATURLISTE SIDE/65

FORORD

Rådet for Børns Læring har til opgave at følge, vurdere og rådgive børne- og undervisningsministeren om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen og ungdomsskolen og om det pædagogiske arbejde med at understøtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud.

Det er formandskabet for Rådet for Børns Læring, som leder arbejdet i rådet. Formandskabet består af videns- og ressourcepersoner med perspektiver på og kendskab til dagtilbuds- og skoleområdet. Formandskabet afgiver hvert år en skriftlig beretning til børne- og undervisningsministeren om rådets virksomhed med forslag til initiativer, der fremmer kvaliteten i dagtilbud og folkeskolen. Formandskabet er beskikket for en treårig periode fra medio 2018 til medio 2021. Formandskabet har besluttet, at fokus i den treårige beskikkelsesperiode særligt skal være på følgende tre områder: 1) kvalitet i dagtilbud og skoler, 2) digitalisering samt 3) balancen mellem frie grundskoler og folkeskoler.

Rådet er uafhængigt af børne- og undervisningsministeren. Ud over formandskabet består rådet af repræsentanter fra interesseorganisationer på dagtilbuds- og folkeskoleområdet.

Rådet for Børns Læring har drøftet beretningen på møde den 4. november 2020. Et referat af rådsmedlemmernes synspunkter fremgår af bilag 1.

Formandskabet for Rådet for Børns Læring 15. december 2020.

- Charlotte Rønhof (formand)
- Per Fibæk Laursen
- Mette Frederiksen
- Stefan Hermann
- Pernille Hviid
- Henrik Gade Jensen
- Andreas Rasch-Christensen

INDLEDNING

Sidste års beretning fra formandskabet for Rådet for Børns Læring havde et overordnet fokus på kvalitet i danske dagtilbud og skoler samt fokus på balancen mellem folkeskolen og de frie grundskoler[1]. I dette års beretning stiller vi skarpt på flere væsentlige tematikker af betydning for kvalitet i dagtilbud og skoler.

Regeringen har sammen med Radikale Venstre, SF, Enhedslisten og Alternativet sidste år indgået en aftale om minimumsnormeringer på dagtilbudsområdet. Minimumsnormeringerne skal være fuldt indfaset i 2025. Formandskabet ser i årets beretning i kapitel 1 på kompetencedækningen i dagtilbud, og den store opgave der ligger i, at vi fremover skal sikre mere - og samtidigt dygtigere – pædagogisk personale i dagtilbuddene.

Der er markante systematiske forskelle i, hvordan drenge og piger klarer sig i uddannelsessystemet. Det rimer dårligt på et uddannelsessystem, hvor alle i udgangspunktet har lige muligheder for progression. Formandskabet har derfor været optaget af køn og ligestilling i dagtilbud og skoler. Formandskabets overvejelser og anbefalinger på området findes i kapitel 2.

Inklusion er et emne, der fylder meget i den offentlige debat - og med god grund. Det er en stor og helt central opgave at skabe inkluderende fællesskaber i dagtilbud og skoler, hvor alle børn udvikler sig og trives – men det er vanskeligt. Formandskabet ser på status og udfordringer for inklusion i kapitel 3.

Digitalisering har gennem flere år gjort sit indtog i danske dagtilbud og skoler. Formandskabet er optaget af, hvornår og hvordan digitale virkemidler bruges i dagtilbud og skoler til at understøtte et pædagogisk formål. Det belyses i kapitel 4.

Forskning i dagtilbud og grundskoler er en central medspiller, hvis vi ønsker at udvikle kvaliteten. Årets beretning afsluttes i kapitel 5 med at præsentere en kortlægning af omfanget af dansk forskning på feltet. Kortlægningen viser, at der i Danmark forskes meget lidt i dagtilbuds- og grundskoleområdet – og forsvindende lidt i de helt små børn.

1 Se bilag 3 for status på anbefalinger fra 2019.

KAPITEL 1:
KOMPETENCEDÆKNING PÅ DAGTILBUDSOMRÅDET

Den demografiske udvikling i Danmark viser et stigende børnetal i de kommende år. Med den politiske aftale om minimumsnormeringer i dagtilbud fra 2019 stiger behovet for personale i landets dagtilbud yderligere. Når minimumsnormeringerne er fuldt indfaset i 2025, er målet i den politiske aftale, at der vil være max. 3 børn per voksen i vuggestuer og max. 6 børn per voksen i børnehaver. Det lægger et stort pres på at få uddannet flere og bedre pædagoger og meritpædagoger, og det vil også være naturligt at orientere sig mod uddannelse og ansættelse af flere pædagogiske assistenter (PAU).

I Danmark ligger andelen af pædagoger p.t. på 59 pct., pædagogiske assistenter på 7 pct. og pædagogmedhjælpere på 34 pct[2]. I Norge og Sverige har man valgt en kompetencedækning med langt færre pædagoger og langt flere pædagogiske assistenter.

Tabel 1.1: Kompetencedækning i dagtilbud i Danmark, Sverige og Norge

	Pædagoger	Pædagogiske assistenter	Uden erhvervskompetencegivende uddannelse
Norge	41 pct.	20 pct.	39 pct.
Sverige	42 pct.	19 pct.	39 pct.
Danmark	59 pct.	7 pct.	34 pct.

Kilde: EU WG for ECEC (2020). Note: I Norge og Sverige arbejder man med lidt andre stillingsbetegnelser. F.eks. kaldes pædagoger i Norge for "børnehavelærere" og pædagogiske assistenter for "børnehaveassistenter med barne- og ungdomsarbejder-fag". For sammenligningens skyld er de oversat til de danske stillingsbetegnelser.

Kraka har beregnet, hvor meget optaget skal øges på pædagoguddannelsen de næste tre år, hvis den fulde indfasning af minimumsnormeringer i 2025 skal dækkes udelukkende med flere pædagoger[3]. For at have 9.700 flere pædagoger i 2025, skal der optages ca. 6.200 flere pædagogstuderende på landsplan årligt i 2020 og 2021. Det er en årlig stigning på 111 pct. i forhold til optaget i 2018[4].

Krakas beregninger er baseret på en befolkningsfremskrivning fra 2019. Den er siden blevet opdateret, så man i dag forventer ca. 33.000 færre børn i alderen 0-5 år i 2025. Hvis man gentog

2 Danmarks Statistiks Statistikbank (2020).

3 Kraka (2019).

4 Beregningerne forudsætter, at alle nyuddannede pædagoger ansættes i dagtilbud, selvom nyuddannede pædagoger i dag er beskæftiget i en række forskellige institutionstyper. Ca. 25 pct. af dimittenderne fra 2015 var 12-23 måneder efter dimission ansat i et dagtilbud.

Krakas analyse med de opdaterede tal, ville behovet for pædagogisk personale i 2025 derfor være noget mindre.

Der har de senere år været faldende søgning til pædagoguddannelsen. Samtidig søger mange unge fortsat universitetsuddannelser med stor ledighed. Det medfører store udgifter til dagpenge for de store universitetsbyer, som f.eks. Københavns Kommune. Københavns Professionshøjskole har i 2020 fået tilladelse til at tilbyde ledige universitetsbachelorer og -kandidater en uddannelse som meritpædagog. Det er særskilt massive rekrutteringsudfordringer for pædagoger i Region Hovedstaden samt et stort antal ledige akademikere, som har foranlediget udviklingsarbejdet. Initiativet kan medvirke til at afhjælpe manglen på pædagoger og udfordringen med de mange ledige akademikere, men det er samfundsøkonomisk en meget dyr løsning, som formandskabet derfor kun kan bakke op om som en midlertidig løsning.

I 2019 havde 61 pct. af de pædagogstuderende en gymnasial baggrund. 27 pct. havde en stx-baggrund[5]. Til sammenligning havde 48 pct. en stx-baggrund på læreruddannelsen. Det er derfor også nærliggende at overveje, hvordan man kan motivere flere stx-studenter til at søge pædagoguddannelsen. Én af barriererne kan være, at gymnasierne fortsat har fokus på universiteterne som primær aftager af studenter til trods for, at ca. en fjerdedel af studenterne to år efter deres studentereksamen er i gang med en fuldtidsuddannelse på professionshøjskoler eller erhvervsakademier[6].

FOA har peget på, at man også med fordel kan løfte uddannelsesniveauet ved at anspore de erfarne pædagogmedhjælpere til at tage den pædagogiske assistentuddannelse. Den samlede uddannelsestid for de erfarne pædagogmedhjælpere er begrænset til 42 uger[7]. Knap 10.000 pædagogmedhjælpere med 2 års anciennitet i alderen 25-60 år vil være i målgruppen herfor. Et sådant uddannelsesløft vil øge andelen af uddannede pædagogiske assistenter til 25 pct., og man vil derfor kunne bidrage til et kvalitetsløft af dagtilbudsområdet på under et år. Selv med det samme antal pædagoger vil den samlede andel af uddannet personale ifølge FOA herved stige fra i dag 65 pct. til 82 pct.

Formandskabet foreslog i sin beretning 2019 at nedsætte krav om erhvervserfaring fra 5 til 2 år for at læse meritpædagog. Dette er efterfølgende blevet muligt som forsøgsordning på Københavns Professionshøjskole, hvor kravet om erhvervserfaring er suppleret med et krav om, at ansøgeren er min. 25 år ved studiestart. Uddannelses- og Forskningsstyrelsen behandler pt. en lignende forsøgsansøgning fra landets øvrige professionshøjskoler. Det vil derfor også i større grad være muligt at løfte kompetenceniveauet i dagtilbud ved, at flere erfarne pædagogmedhjælpere videreuddanner sig til pædagoger.

KORT OM PÆDAGOGUDDANNELSEN

I boksen nedenfor præsenteres en række oplysninger om pædagoguddannelsen med sammenligninger til andre relevante uddannelser, hvor det er muligt.

5 Uddannelses- og Forskningsministeriets datavarehus. 27 pct. af de pædagogstuderende optages fra stx, 21 pct. fra hf og 13 pct. fra øvrige.

6 Knap 26 pct. af 2016-studenterårgangen for 3-årig stx, er 27 mdr. efter studentereksamen i gang med eller har fuldført en erhvervsakademiuddannelse eller en professionsbachelor.

7 Medarbejdere med mindre end 2 års relevant erhvervserfaring, vil kunne gennemføre den pædagogiske assistentuddannelse med helt eller delvist grundforløb. Varigheden af hovedforløbet vil afhænge af deres erfaring.

FAKTA OM PÆDAGOGUDDANNELSEN[8]

- **Søgning:** Ansøgertallet til pædagoguddannelsen er faldet med 18 pct. de seneste fem år (2015-2019). Til sammenligning har søgningen til socialrådgiver- og sygeplejerskeuddannelsen været relativt stabil.

- **Tilgang**: Den samlede tilgang (optag + efteroptag) på pædagoguddannelsen har i en årrække ligget stabilt omkring det dimensionerede antal på 5.500 personer om året. Pædagoguddannelsen er Danmarks største videregående uddannelse.

- **Ledighed blandt nyuddannede:** Ca. 6,5 pct. af de nyuddannede pædagoger er ledige (i 4.-7. kvartal efter fuldført uddannelse i 2017). Dette ligger under den gennemsnitlige ledighedspct. for alle professionsbachelorer på 7,2 pct.

- **Generel ledighed:** Ca. 3,2 pct. af de uddannede pædagoger var ledige i 2017 svarende til ca. 3.600 personer. Ledigheden blandt uddannede pædagoger har ligget på dette niveau siden 2000. Der er således en række ledige pædagoger, som muligvis kan hentes i beskæftigelse og herved modgå eventuelle rekrutteringsudfordringer. Der er dog ikke tale om en stor "reserve" af ledige pædagoger.

- **Andel studerende på pædagoguddannelsen med forældre uden videregående uddannelse:** 61 pct. af de pædagogstuderende har forældre uden videregående uddannelse, hvilket er højere end for studerende på læreruddannelsen (48 pct.) og sygeplejerskeuddannelsen (53 pct.). For studerende på socialrådgiveruddannelsen er tilsvarende andel 63 pct. Der er ikke sket nogen større forskydninger i de pædagogstuderendes forældrebaggrund det seneste årti.

- **Karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelserne:** Studerende på pædagoguddannelsen har et lavere karaktergennemsnit fra deres adgangsgivende eksamen end gennemsnittet for øvrige professionsbacheloruddannelser. De pædagogstuderende, der påbegyndte uddannelsen i 2019, havde et karaktergennemsnit på 5,2 fra ungdomsuddannelserne, mens det tilsvarende for alle professionsbacheloruddannelser var 6,2.

8 Uddannelses- og Forskningsministeriets datavarehus, 2019.

Modulopbygning

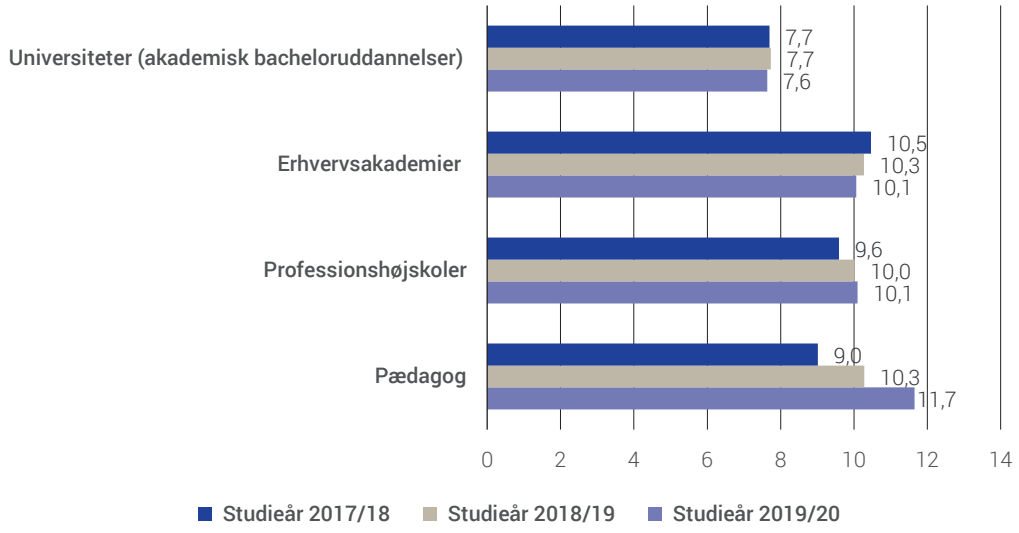
Pædagoguddannelsen blev med reformen i 2014 ændret fra opbygning i fag til modulopbygning. Hvert modul giver 10-20 ECTS-point, og én uges studie er som regel normeret til 1,5 ECTS-point. Moduler går på tværs af traditionelle faggrænser, og kan f.eks. både indeholde idræt, musik og pædagogik. Som en del af handleplanen for pædagoguddannelsen[9] arbejder professionshøjskolerne pt. på at forlænge modulernes varighed.

Modulopbygningen giver en fleksibilitet, som gør det nemmere at vælge moduler på andre udbudssteder, på andre uddannelser – f.eks. læreruddannelsen – og tage forløb i udlandet. På den måde skaber modulerne rammer for mere tværfaglighed og internationalisering på pædagoguddannelsen. Det er dog formandskabets vurdering, at modulopbygningen kan gøre det sværere at opleve progression, se en sammenhæng i uddannelsen og honorere krav til fordybelse.

Timetal

I studieåret 2017/18 modtog de pædagogstuderende gennemsnitligt 9 aktive undervisningstimer per ECTS-point. Antallet af timer per ECTS-point er steget med 29 pct. siden 2017, jf. figur 1.1.

Figur. 1.1: Antal timer per ECTS-point, 2017/18 - 2019/2020



Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets timetalsindberetning 2018-2020.

9 I 2018 fremlagde en særlig følgegruppe for pædagoguddannelsen (bestående af repræsentanter fra Uddannelses- og Forskningsministeriet samt professionshøjskolerne) en handleplan, der bl.a. anbefalede mødepligt, mere fagligt krævende prøver, kortlægning af aflyste timer, større sammenhæng i uddannelsens første del og en stopprøve efter et halvt år på uddannelsen. Der er i alt ni initiativer i handlingsplanen, hvoraf flere allerede er implementeret eller er ved at blive det.

De pædagogstuderende har en relativ høj studieintensitet i 2018 på i gennemsnit 40 timer om ugen, dog overgået af sygeplejerskestuderende, der gennemsnitligt bruger 42 timer om ugen på studierne. Til sammenligning har de lærerstuderende et ugentligt tidsforbrug på 34 timer, og socialrådgiverstuderende har 37 timer[10]. Formandskabet vurderer dog, at det nuværende timetal på pædagoguddannelsen er i underkanten set i lyset af de udfordringer, man må antage, der er forbundet med så mange studerende med svage adgangsforudsætninger.

Praktikken

Praktikforløbene udgør ca. en tredjedel af pædagoguddannelsen og tilrettelægges i fire perioder: Første praktik (10 ECTS-point) tilrettelægges som ulønnet praktik og bedømmes med "bestået/ikke bestået". Anden og tredje praktik består af to lønnede 6-måneders specialiseringspraktikperioder (30 ECTS-point hver) og bedømmes med "bestået/Ikke bestået". Fjerde praktik (5 ECTS-point) er ulønnet og i sammenhæng med bachelorprojektet. Bachelorprojektet bedømmes på 7-trins skalaen.

Tabel 1.2: Sammenligning af praktik på udvalgte professionsbacheloruddannelser

Uddannelse	Samlet ECTS-point	Fordelt over hvor mange forløb?	Bedømmelse
Pædagoguddannelsen	75 ECTS-point	Fire forløb	2 interne prøver og 1 ekstern – alle bedømt via "bestået/ikke bestået". Den 4. praktikperiode indgår i den samlede bedømmelse af bachelorprojektet, der bedømmes via 7-trinsskalaen.
Socialrådgiveruddannelsen	30 ECTS-point	Et forløb	Ekstern efter 7-trinsskalaen.
Læreruddannelsen	30 ECTS-point	Tre forløb	1 intern prøve og 2 eksterne prøver, og de bedømmes hver med en karakter efter 7- trinsskalaen.

En undersøgelse fra marts 2020 foretaget af Studenterforum UC peger på, at ca. 40 pct. af de studerende - på tværs af 10 forskellige velfærdsuddannelser på professionshøjskolerne - ikke føler sig klædt godt nok fagligt på til at kunne arbejde selvstændigt i praktikken[11]. Kontakten til praktikvejlederen spiller en stor rolle i forhold til det faglige udbytte, men bliver f.eks. udfordret ved, at praktikvejlederen ikke er meget til stede i den studerendes hverdag (eksempelvis hvis vejlederen arbejder på andre tidspunkter end den studerende eller har for travlt med egne opgaver). Det påpeges også, at det er problematisk, når praktikvejlederen ikke er uddannet vejleder eller på anden vis ikke er kompetent til at varetage vejlederfunktionen.

10 Data kan hentes på https://www.ug.dk/vaerktoej/uddannelseszoom/

11 Studenterforum UC (2020).

Eftersom de pædagogstuderende i størstedelen af deres praktik indgår i normeringen, og praktikken bedømmes med "bestået/ikke bestået", vurderer formandskabet det som tvivlsomt, hvorvidt praktikken i sin nuværende form indgår som en tilstrækkelig del af uddannelsen.

Evaluering af pædagoguddannelsen

I 2020 påbegyndte Uddannelses- og Forskningsministeriet den lovfastsatte evaluering af pædagoguddannelsen. Evalueringen løber frem til næste forår og tager udgangspunkt i de fire temaer: 1) Videngrundlag, fagligt niveau og faglige forudsætninger, 2) Praktikdelen af uddannelsen, 3) Læringskultur og studiemiljø og 4) Aktuelle og fremtidige kompetencer. De første resultater fra evalueringen offentliggøres forventeligt ultimo 2020 i en delrapport med fokus på videngrundlag og faglige forudsætninger hos de studerende.

CASE: HORSENS KOMMUNES ARBEJDE MED PÆDAGOGISKE ASSISTENTER

I Horsens Kommune har man været optaget af en højere faglighed på dagtilbudsområdet. I den forbindelse har man igangsat projektet "Fra ufaglært til faglært", der har til hensigt at vise de ufaglærte vejen til at blive pædagog. En stor del af dagplejere og medhjælpere i Horsens Kommune har på den baggrund valgt at tage den pædagogiske assistentuddannelse og nogle er gået videre til pædagoguddannelsen. Resultatet af det faglige løft betyder, at mange daginstitutioner i kommunen i dag har op til 30 pct. pædagogiske assistenter. I samarbejde med uddannelsesstederne har kommunen udarbejdet stillingsbeskrivelser for pædagogerne og de pædagogiske assistenter. Stillingsbeskrivelserne bliver i dag brugt i institutionerne til drøftelse af forventninger til hinanden i hverdagen, til MUS-samtaler og til stillingsopslag og ansættelsessamtaler. Derudover bruger uddannelsesstederne beskrivelserne i undervisningen.

Pædagoger – stillingsbeskrivelse:

- Pædagogisk kernefaglighed. Eksemplificeret ved at du igangsætter, leder og har overblik over pædagogiske aktiviteter og tager gruppeledelse i forskellige børnegrupper.
- Data, analyse og evaluering. Du prioriter f.eks. relevante indsatser for både børnegruppen og det enkelte barn og ser, hvor der er åbninger for læring, og hvornår du skal gøre noget andet.
- Refleksion, feedback og sparring. Eksemplificeret ved at du understøtter og udfordrer pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere fagligt og professionelt.
- Kommunikation og sprog. Du har f. eks. en tydelig mimik og evne til at afstemme din mimik og dit tonefald/toneleje til det, du vil med børnene.
- Personlige kompetencer. Du udstråler f. eks, at du har lyst til at være sammen med børn, og du er en, som børnene gerne vil være sammen med. Du tager initiativ og ansvar, du er fleksibel og stabil, og du kan arbejde i teams, hvor man supplerer hinanden.

Pædagogiske assistenter – stillingsbeskrivelse:

- Du har en pædagogisk kernefaglighed. Du kan f. eks. arbejde med at udvikle differentierede lege- og læringsmiljøer, hvori børnene udfordres alderssvarende, i løbet af hele dagen og i alle hverdagsrutiner.
- Du kan reflektere. Du kan f. eks. være med til at evaluere, hvilke lege- og læringsmiljøer der skal udvikles for at styrke børnenes udvikling.
- Du kan kommunikere. Du er f. eks. bevidst om formålet med din kommunikation.
- Du kan observere fokuseret. Du kan f. eks. analysere dine observationer og data i samarbejde med en pædagog og anvende den nye viden til at kvalificere og udvikle den pædagogiske praksis ved at skabe relevante lege- og læringsmiljøer.
- Personlige kompetencer: Du udstråler f. eks., at du har lyst til at være sammen med børn, og du er en, som børnene gerne vil være sammen med. Det kan være ved at kunne lege, være rolig og afbalanceret, være sprudlende og initiativrig eller på anden måde være interessant for børn.

OM DEN PÆDAGOGISKE ASSISTENTUDDANNELSE

Andelen af pædagogiske assistenter i daginstitutionerne er steget en anelse de seneste år. Ser man på andelen af pædagogiske assistenter i de enkelte kommuner i 2019, er der imidlertid store forskelle. Læsø ligger i toppen med 25 pct., efterfulgt af Bornholm og Hørsholm med 16 pct. og Morsø med 15 pct. Albertslund, Aalborg, Egedal og Odense ligger i bund med 3 pct.[12]

Uddannelse af erfarne pædagogmedhjælpere til pædagogiske assistenter

En undersøgelse blandt FOA's medlemmer viser, at 27 pct. af dem, der har taget den pædagogiske assistentuddannelse som voksenuddannelse, blev opfordret af deres leder til at tage den. 59 pct. spurgte selv deres leder. 67 pct. af dem, som tog voksenuddannelsen med merit, har efter endt uddannelse fået en stilling på den samme arbejdsplads, som de var på før uddannelsen. 12 pct. har fået en stilling på en anden arbejdsplads i samme kommune/region. Langt de fleste, der tager uddannelsen med merit, får altså umiddelbart job bagefter, fortrinsvist på den samme arbejdsplads[13] .

Der er i dag kvoter på optagelse til den pædagogiske assistentuddannelse, hvilket betyder, at kun et nærmere fastsat antal elever kan optages på uddannelsen uden uddannelsesaftale med et praktiksted.

12 Danmarks Statistiks Statistikbank (tabel BOERN1).

13 FOA (2020a).

FORMANDSKABET ANBEFALER, AT:

- Pædagoguddannelsen styrkes. Det er afgørende, at kommende pædagoger kan skabe stærke pædagogiske udviklings- og læringsmiljøer hele dagen - med afsæt i en markant refleksions- og evalueringskultur samt en robust mestring af pædagogfagligt håndværk. Pædagoguddannelsen bør derfor styrkes ved at:
  - Stille højere krav til de studerende og ruste de studerende til opgaven som myndig fagprofessionel efter endt uddannelse.
  - Øge studieintensiteten. De studerende skal have flere undervisningstimer og mere feedback.
  - Revurdere undervisningens opdeling i moduler.
  - Praktikken skal være et bedre læringsrum. Der bør indføres karakterbedømmelse på praktikdelen af uddannelsen.
  - Kommunerne sikrer, at praktikvejlederne har tid til at bistå de studerende i deres læringsproces.
  - Praktikvejledere som minimum har ét modul af vejlederuddannelsen.
- Et stigende optag på pædagoguddannelsen af dygtige og motiverede studerende bør ikke mindst komme fra det almene gymnasium, herunder fra stx. Uddannelses- og forskningsministeren bør derfor indlede en dialog med Danske Gymnasier om, hvordan det sikres, at stx ikke i praksis alene er universitetsforberedende, men studieforberedende, og således også rettet mod professionsbacheloruddannelser, herunder pædagoguddannelsen.
- I forbindelse med det store politiske fokus på øget uddannelsesdækning i dagtilbud, bør kommunerne også arbejde for at dække en langt større del af behovet med pædagogiske assistenter:
  - Kommunerne bør f.eks. udbyde flere uddannelsesaftaler med elever på den pædagogiske assistentuddannelse, så eleverne kan optages uden kvoteplads og modtage løn under uddannelsen.
- Der sikres specialiseringsveje og karrierespor ind i pædagogfaget. Bl.a. ved at løfte de erfarne pædagogmedhjælpere over på den pædagogiske assistentuddannelse eller meritpædagoguddannelsen.
- Meritpædagoguddannelsen tilbydes i en meget begrænset periode til ledige universitetsbachelorer og –kandidater.

KAPITEL 2:
KØN OG LIGESTILLING

Danske unge vælger ofte uddannelse efter deres køn. Danmark har f.eks. den femte dårligste placering i OECD i forhold til kønsfordelingen på erhvervsuddannelserne. Hver gang 100 mænd i alderen 15-24 vælger en erhvervsuddannelse, gør kun 62 kvinder det samme[14].

Erhvervslivet har i årevis råbt på flere uddannede inden for de tekniske fag, men det gør ikke rekrutteringen lettere, at den kvindelige halvdel af befolkningen ofte end ikke overvejer at blive f.eks. industritekniker eller datalog. Omvendt er lærerprofessionen domineret af kvinder[15]. Det samme gælder pædagogfaget, hvor forældre til børn i vuggestue- og børnehavealderen efterspørger flere mandlige pædagoger, der kan bidrage med omsorg og læring og alternative rollemodeller[16].

I forhold til pigers og drenges uddannelsesvalg er det værd at fremhæve følgende[17]:

KØN OG UDDANNELSESVALG:

- I 2019 var 57 pct. af de optagne studerende på de videregående uddannelsesinstitutioner kvinder.
- Kvinder udgjorde i 2019 32 pct. af de optagne på STEM-uddannelserne (Science, Technology, Engineering and Mathematics).
- 27 pct. af drengene vælger en erhvervsuddannelse, mens det kun gælder for 12 pct. af pigerne.
- På erhvervsuddannelserne er 95 pct. af eleverne på hovedområdet "Teknologi, byggeri og transport" drenge, mens 87 pct. af eleverne på "Omsorg, sundhed og pædagogik" er piger.
- 74 pct. af eleverne på det tekniske gymnasium (htx) er drenge, mens der er 62 pct. piger på det almene gymnasium (stx) og 65 pct. piger på hf.

14 https://www.lederne.dk/presse-og-nyheder/analyser-og-undersoegelser/uddannelse/danmark-er-for-daarlig-til-at-faa-kvinderne-ind-paa-erhvervsuddannelserne

15 Børne- og Undervisningsministeriets egne beregninger, 2019.

16 https://mfvm.dk/nyheder/nyhed/nyhed/danske-foraeldre-savner-flere-mandlige-paedagoger-i-daginstitutionerne/

17 Ministeriet for Fødevarer, Fiskeri og Ligestilling (2020); Lederne (2019); Danmarks Evalueringsinstitut (2019); Statens Institut for Folkesundhed (2019).

Undersøgelser peger på, at unge, der tager kønsutraditionelle uddannelsesvalg, er mere motiverede for uddannelse og har større kendskab til egne præferencer og styrker[18]. Samtidig er de mere vedholdende bl.a. forstået som evnen til at færdiggøre og fastholde de ting, de går i gang med.

Det kan hænge sammen med, at det kønsutraditionelle valg ofte bliver draget i tvivl af omverdenen, og at det derfor kræver en vis styrke at træffe valget[19]. Undersøgelser peger f.eks. på, at vejledere kan være tilbøjelige til ubevidst at overbetone negative aspekter af et kønsutraditionelt valg[20].

KØNSFORSKELLE I DAGTILBUD

Der kan være mange forklaringer på de kønsmæssigt skæve valg af uddannelse og arbejde. En del af forklaringen kan formentlig findes i børns opvækst og deres tid i dagtilbud og skole. Svenske undersøgelser peger på, at de forventninger, som det pædagogiske personale har til hhv. drenge og piger, er forskellige, og at personalet forholder sig forskelligt til børnene i deres pædagogiske praksis[21]. Hvis det pædagogiske personale har kønsspecifikke forventninger til børnene, begrænses både drenge og pigers muligheder for adgang til rollelege, legefællesskaber og venskaber[22]. Nogle forskere peger på, at mange kønsforskelle derfor kan anses som resultater af forskelsbehandling af piger og drenge, mens de er helt små[23].

Det er lovpligtigt at arbejde med ligestilling i danske dagtilbud, ligesom køn og mangfoldighed er obligatoriske temaer på pædagoguddannelsen. Men spørger man drenge og piger til bl.a. deres forhold til de voksne i dagtilbuddene, får man forskellige svar. Resultaterne fra Dansk Center for Undervisningsmiljøs såkaldte *Dagtilbudstermometer*[24] er ikke nødvendigvis generaliserbare, men kan give en pejling af de 3810 adspurgte børnehavebørns oplevelser:

- Flere piger end drenge kan lide de voksne i deres dagtilbud (94 pct. af pigerne mod 86 pct. af drengene).
- 52 pct. af pigerne fortæller, at de nogle gange er med til at bestemme, hvad de laver i børnehaven, mens dette gælder for 59 pct. af drengene.
- 22 pct. af pigerne svarer, at de tit får skæld ud af de voksne i børnehaven, mens det gælder 30 pct. af drengene.

Børnerådets undersøgelse fra 2019 indikerer, at flere piger end drenge har en yndlingsvoksen, flere piger synes, at det er hyggeligt at spise i børnehaven, og flere piger kan godt lide at blive talt til af de voksne[25].

Børne- og Undervisningsministeriet vurderede i 2017, at der ikke foreligger tilstrækkelig solid viden om, hvorvidt der reelt er en kønsforskel mellem drenge og pigers trivsel og kompeten-

18 Danmarks Evalueringsinstitut (2019).

19 Undervisningsministeriet (2017).

20 Undervisningsministeriet (2017); Danmark Evalueringsinstitut (2019).

21 Undervisningsministeriet (2017).

22 Undervisningsministeriet (2017).

23 Schilhab (2007).

24 Dansk Center for Undervisningsmiljø (2017). Dagtilbuddene vælger selv, om de vil benytte Dagtilbudstermometeret. Datamaterialet er således ikke en tilfældig udvalgt stikprøve og kan derfor ikke generaliseres til at gælde alle 4-6 årige børn i de danske dagtilbud.

25 Børnerådet (2019).

cer i danske dagtilbud[26], men enkelte forskere påpeger, at der nogle steder forekommer stærke forestillinger om, hvad der er pige- og drengeaktiviteter i dagtilbud, og at de biologiske forskelle underbygges af et bestemt syn på børn, hvor drenge og piger har et forskelligt mulighedsrum at udfylde. Der kan således nogle steder være tale om ubevidst systematisk forskelsbehandling i den pædagogiske praksis over for børn i dagtilbud på baggrund af køn[27].

Kønsfordelingen på pædagoguddannelsen og i dagtilbuddene

I 2018 repræsenterede mænd 8 pct. af pædagogerne i dagtilbuddene, og de udgjorde 16 pct. af personalet blandt de pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælperne[28]. Selvom andelen af mænd på pædagoguddannelsen er steget fra 18 pct. i 2001 til 27 pct. i 2016, fravælger de fleste mænd fortsat specialiseringen i dagtilbud. Det hænger dårligt sammen med, at to ud af tre forældre til børn under 5 år ønsker flere mandlige pædagoger i deres barns institution[29].

En personalesammensætning med både mænd og kvinder bidrager til, at børnene ser en større mangfoldighed i deres hverdag[30]. Samtidig viser erfaringer fra et projekt i Brøndby Kommune, at ansættelse af flere mænd i daginstitutionerne engagerer flere drenge i dagtilbuddenes aktiviteter. Projektet indikerer, at det bidrager til en nuanceret kønsforståelse hos børnene, når personalet i dagtilbud består af både mænd og kvinder[31]. Et dansk studie viser, at følgende faktorer i dagtilbuddene er forbundet med moderat højere eksamensresultater for børn i 9. klasse: Højere normeringer, højere andel mandligt pædagogisk personale, højere andel pædagogisk uddannet personale samt en højere andel af personale med anden etnisk baggrund end dansk. Den høje andel af mandligt personale havde størst betydning for drengenes afgangskarakterer[32]. Studiet trækker på et stort datasæt – nærmere bestemt 30.444 elevers 9. klasses afgangskarakterer.

Nogle dagtilbud har retningslinjer for både det mandlige og kvindelige pædagogiske personales samvær med børn, mens en mindre andel af landets dagtilbud har regler, som udelukkende gælder for det mandlige pædagogiske personale. Særregler kan f.eks. være retningslinjer for mændenes håndtering af børns bleskift, toiletbesøg og tøjskift. Nogle dagtilbud har også regler for mænds øvrige fysiske omfang med børn, og for om mænd må være alene med børnene. Disse regler kan både betragtes som et tegn på, at mandligt pædagogisk personale bliver mødt af mistillid og en mistænkeliggørelse i kraft af deres køn og som en barriere for mænds adgang til at arbejde i dagtilbud. Ligebehandlingsnævnet har i en dom i 2017 vurderet, at mandlige ansatte under særregler behandles ringere end deres kvindelige kolleger på grund af deres køn, hvilket er i strid med ligebehandlingsloven[33].

26 Børnerådet (2019).

27 Askland (2016); Nørgaard (2016)

28 Egne beregninger på baggrund af data fra Danmarks Statistik.

29 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: https://mfvm.dk/nyheder/nyhed/nyhed/danske-foraeldre-savner-flere-mandlige-paedagoger-i-daginstitutionerne/

30 Undervisningsministeriet (2017).

31 Brøndby Kommune (2013).

32 Baumbach & Müller (2011).

33 https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2017/9648.

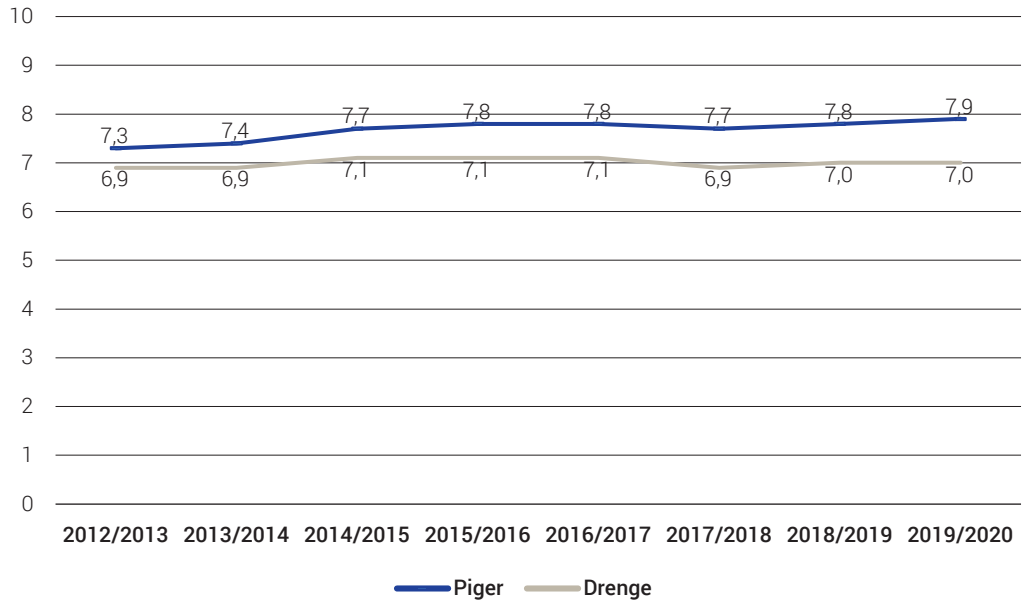
KØNSMØNSTRE I FOLKESKOLEN

Der er markante forskelle på, hvordan drenge og piger klarer sig i folkeskolen – hvordan det går fagligt og hvordan de trives. Det har bl.a. den konsekvens, at flere drenge end piger bliver erklæret ikke-uddannelsesparate[34]. Spørgsmålet er, om forskellene skyldes forhold i skolen, f.eks. rammerne for undervisningen, sproget, lærere og pædagogers viden og forventninger, lærebøger og undervisningsmateriale, de ansattes køn, vejledning eller kønsstereotype fællesskaber i klassen? Eller skyldes det faktorer helt uden for skolens umiddelbare rækkevidde - f.eks. kulturelle forhold, forældres opdragelse af deres børn?

Kønsmønstre i karakterer

Piger får et højere gennemsnit end drenge ved folkeskolens afgangsprøve. Det er en tendens, der har stået på i en årrække, og karakterforskellen har været stigende i hele perioden, jf. figur 2.1.

Figur 2.1: Udvikling i karaktergennemsnit i folkeskolens afgangseksamen fordelt på drenge og piger, 2012/2013-2019/2020



Anm.: Karaktergennemsnittet for 2019/2020 bygger på elevernes standpunktskarakterer grundet aflysning af folkeskolens prøver. Gennemsnittet i folkeskolens afgangseksamen udregnes for elever i 9. klasse, der har en karakter i alle obligatoriske prøver. I opgørelsen indgår alle institutionstyper. Elever, der har uoplyst klassetype eller går i specialklasse, indgår ikke i opgørelsen.
Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets Datavarehus.

Læsning

Overordnet opnår piger et bedre læseniveau end drenge. Det er et stabilt resultat i alle PISA-undersøgelser, og pigers højere læseresultat genfindes i alle lande[35]. Den gennemsnitlige forskel mellem danske piger og drenges læseresultat ligger på niveau med den gennemsnitlige kønsfor-

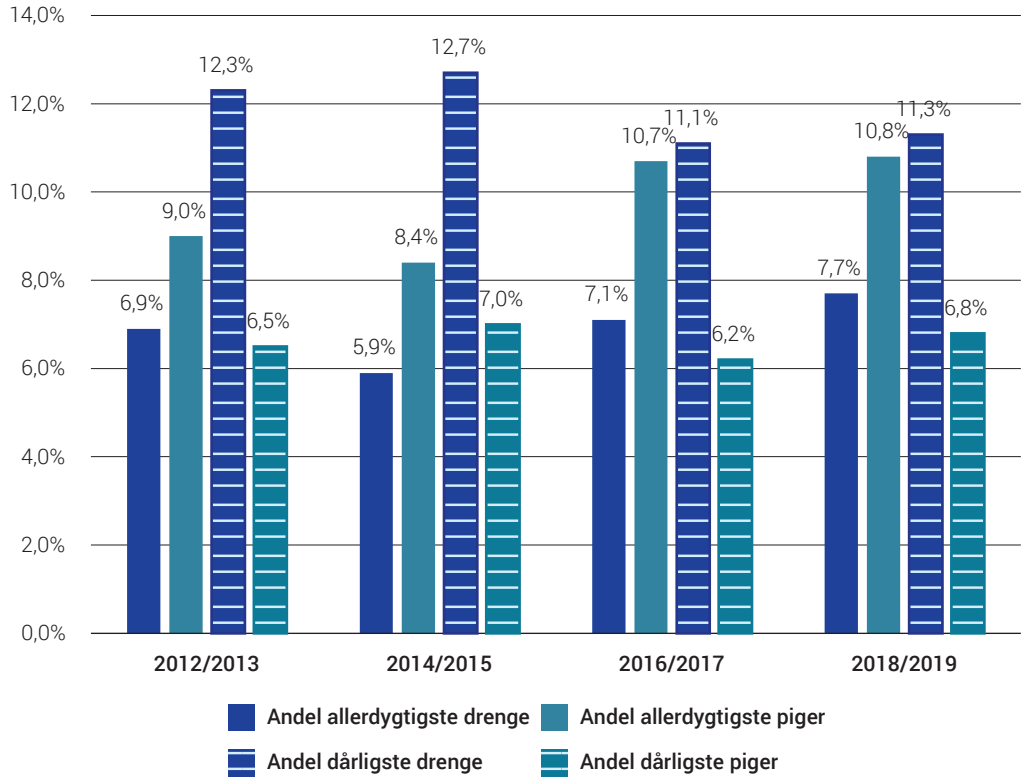
34 Styrelsen for It og Læring baseret på optagelse.dk – 2018 – uddannelsesparathed i 8. klasse.

35 PISA er en international OECD-undersøgelse blandt 15-årige af deres kompetencer udi læsning, matematik og naturfag.

skel for OECD. De øvrige nordiske lande har en kønsforskel i læsning, der ligger over OECD-gennemsnittet. Forskellen i læseniveau blandt danske unge skyldes hovedsagligt, at der er en større andel af drenge i gruppen af meget svage læsere, og modsat at der er en større andel af piger i gruppen af meget kompetente læsere[36].

Nationale tests i læsning er hidtil gennemført på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Resultaterne for læsning i 2. klasse ses af figur 2.2, og det fremgår, at der i hvert år har været en lavere andel af drenge blandt de allerdygtigste sammenlignet med piger, og omvendt har der været en højere andel af drenge blandt de dårligste læsere.

Figur 2.2: Resultater fra nationale test, 2. klasse læsning – andel dårligste og allerdygtigste, opdelt på køn, 2012/13-2018/19



Anm.: Det er kun folkeskoler, der indgår i opgørelsen.
Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets Datavarehus..

Resultaterne fra PISA og de nationale test understøttes af den internationale undersøgelse PIRLS, som ser på læsning i 4. klasse[37]. Her fremgår det, at flere drenge end piger ikke opnår det grundlæggende niveau i læsning i 4. klasse. Denne forskel er konstant i årene 2006, 2011 og 2016. Ses der på piger og drenge, som opnår et højt kompetenceniveau i læsning, er forskellen

36 Christensen (2019).

37 Eftersom PIRLS (læsning) udelukkende dækker 4. klasse elever, og specifikt tester mere afgrænsede fagområder på en stor stikprøve, er præcisionen større på disse estimater end de estimater, der er baseret på PISA. PISA derimod dækker med en hyppigere frekvens alle tre fagområder (matematik, naturfag og læsning), dog med skiftende fagligt hovedfokus (Kjeldsen 2020).

endnu større. Her var der ca. 9,5 pct. færre drenge, der kom over det høje niveau i 2016. Der er således flere dårlige læsere blandt drenge og markant færre rigtig dygtige læsere end blandt pigerne[38].

Resultaterne fra PISA 2018 indikerer, at 15-årige drenge oplever mindre glæde ved læsning end pigerne. Dette sammenholdes med resultaterne fra International Computer and Information Literacy Study (ICILS)[39]. I ICILS havde danske piger i 8. klasse meget lav tiltro til egne evner til at udføre tekniske opgaver med IT – men deres kompetencer var faktisk på niveau med drengenes. Forfatterne bag PISA-rapporten konkluderer, "at vi i Danmark har udfordringer med vores fordomme om, hvad piger og drenge er optagede af og interesserede i, og derfor hvilke aktiviteter de opfordres til og inddrages i," når selv teknisk dygtige piger mangler tillid til egne tekniske kompetencer[40].

Matematik og naturfag

For første gang var der i PISA 2018 ikke signifikant forskel mellem kønnenes præstation i matematik. Den større lighed mellem kønnene skyldes en nedgang hos drengene[41]. Det er også første gang, at danske piger har et højere gennemsnit end danske drenge i naturfag, hvilket dog heller ikke er statistisk signifikant. Hvis man kun ser på den lavt præsterende gruppe i naturfag, er der signifikant flere drenge end piger[42].

Trivsel og frygten for at fejle

Overordnet set har både piger og drenge en positiv trivsel ifølge den nationale trivselsmåling. Når det gælder den sociale trivsel, angiver drengene en højere trivsel end pigerne. Den sociale trivsel relaterer til elevens opfattelse af tilhørsforhold til skolen, klassen og fællesskabet samt tryghed og mobning.

Af figur 2.3. ser man den samlede sociale trivsel for drenge og piger i 2018 og 2019. Eleverne har angivet deres egen oplevede trivsel på en skala fra 1 til 5, hvor 1 udtrykker den lavest mulige sociale trivsel, og 5 udtrykker den højest mulige sociale trivsel. Det fremgår af figuren, at 65 pct. af drengene tilkendegav, at de i 2019 havde social trivsel i den høje ende af skalaen, mens den tilsvarende andel for pigerne var 53 pct.

38 Kjeldsen (2020).

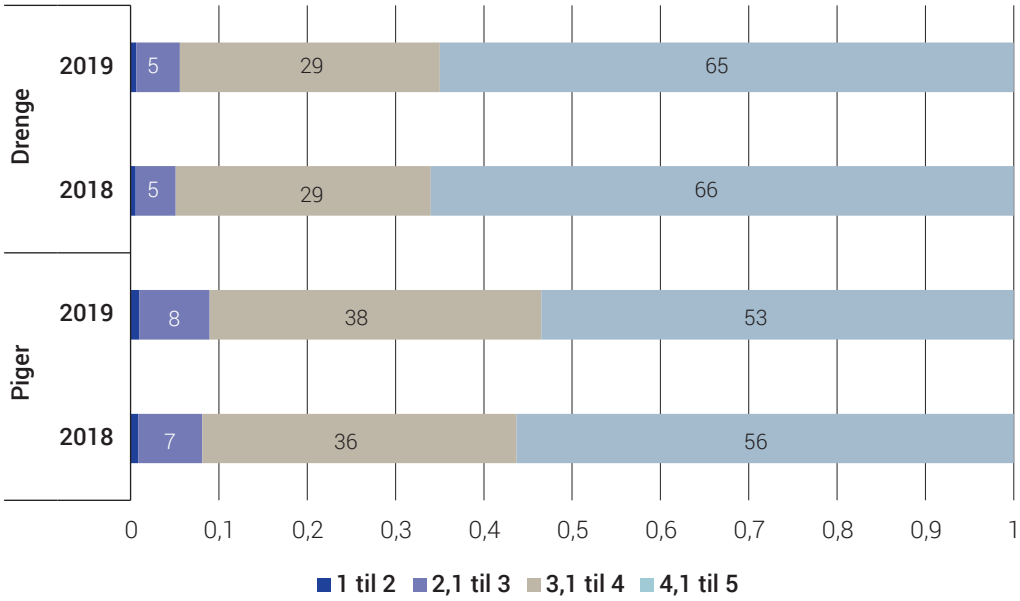
39 ICILS blev gennemført samtidig med PISA i foråret 2018.

40 Christensen (2019).

41 Christensen (2019).

42 Christensen (2019).

Figur 2.3: Social trivsel opdelt på køn, 4.-9. klasse, procent, 2018-2019



Anm.: Elever med ukendt køn eller klassetrin indgår ikke i opgørelsen. Folkeskoler, specialskoler for børn, dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder samt kommunale ungdomsskoler indgår i opgørelsen.
Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets datavarehus 2020.

Data fra den nationale trivselsmåling bakkes op af data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen, hvor der rapporteres om, at piger i udskolingen har en signifikant lavere skoletrivsel end drenge[43].

Zoomer man ind på trivslen hos de 8. klasseselever, der klarer sig godt i de nationale test i dansk og matematik (ikke vist på figuren), fremgår det, at den sociale trivsel blandt de dygtigste drenge også ligger højere, end den sociale trivsel blandt de dygtigste piger[44].

Piger giver oftere end drenge udtryk for frygt for at fejle, og piger lægger oftere større pres på sig selv[45]. Forskellen mellem kønnene er øget blandt de højest præsterende elever. Data fra PISA-undersøgelsen indikerer, at danske drenge i gennemsnit har en større tro på egne evner og en mindre frygt for at fejle. En sammenligning mellem lande afslører, at Danmark er det land, hvor kønsforskellen er næststørst i forhold til frygten for at fejle. Kun Island har en større kønsforskel[46]. Skolen ser dermed ud til at have et problem med at give pigerne faglig selvtillid.

Det er formandskabets vurdering, at kønsmønstre i folkeskolen og i uddannelsesvalg bør give anledning til, at praktikere – lærere, pædagogisk personale, ledere – tænker mere fleksibelt om køn. Det er i den sammenhæng relevant at tilbyde kompetenceudvikling til de lærere og -ledere, der måtte mangle et sprog til at håndtere udfordringer i relation til køn, seksualitet og mangfol-

43 Undervisningsministeriet (2017).
44 Egne beregninger på baggrund af data fra uddannelsesstatistik.dk.
45 Christensen (2019).
46 Christensen (2019).

dighed i skolen. Samtidig er det vigtigt ikke at fremstille en for endimensional forestilling om drenge og piger, f.eks. at pigers succes betragtes som noget, der sker på bekostning af drenges. Det skal understreges, at en gennemsnitlig forskel mellem piger og drenges resultater dækker over en variation, hvor der også er mange piger, som har udfordringer, og mange drenge, der klarer sig godt. Oftest er det, som kendetegner en god skole og god undervisning, generelt godt for de fleste, både drenge og piger. Skoletræthed, mistrivsel og frafald findes også blandt både drenge og piger[47].

47 Baagøe (2013).

FORMANDSKABET ANBEFALER, AT:

- Uddannelses- og Forskningsministeriet og Børne- og Undervisningsministeriet i samarbejde tager initiativ til at gennemføre en kortlægning af, hvorfor mænd fravælger pædagoguddannelsen, herunder særligt dagtilbudsspecialiseringen.
- Der iværksættes en kampagne, som på baggrund af kortlægningen viser, hvordan lærer- og pædagoguddannelsen er attraktiv for både mænd og kvinder.
- Ledere i dagtilbud gøres bevidste om potentialet ved at fastholde de mandlige pædagogmedhjælpere i pædagogfaget. Det kan indebære et større opsøgende arbejde for at fastholde mandlige pædagogmedhjælperes interesse for at arbejde i dagtilbud, bl.a. ved, at lederne i dagtilbud drøfter uddannelsesvalg og karriereveje med de mandlige pædagogmedhjælpere.
- Lokale særregler for mænds arbejde i dagtilbud fjernes. Det er i strid med ligebehandlingsloven.
- Data og analysemuligheder skal bidrage til at bevidstgøre pædagogisk personale, lærere og ledere om eventuelle kønsmæssige skævheder. Det kan være i forhold til faglighed, præstationer, uddannelsesvalg, trivsel mv.
- Fokus på at fremme bevidstheden om køn og kønsstereotype normer på skolerne gøres til en integreret del af læringskonsulenternes generelle arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer, forebygge mobning mv.
- Der udvikles materiale til EMU'en med inspiration til lærere og pædagoger om arbejdet med ligestilling og øget kønsbevidsthed i den pædagogiske praksis.
- Køn, seksualitet og mangfoldighed bør indgå som et tema på læreruddannelsen.
- Pædagogisk personale, lærere og ledere gives – f.eks. gennem efteruddannelse – redskaber til at håndtere udfordringer i relation til ligestilling og mangfoldighed i grundskolen.

KAPITEL 3:
INKLUSION

Det har længe været en politisk ambition, at dagtilbud og folkeskolen skal være et inkluderende fællesskab for alle børn og unge. Det er imidlertid en stor opgave at skabe inkluderende fællesskaber i dagtilbud og skoler, hvor alle børn og unge trives, udvikles, lærer og dannes. Formandskabet har noteret, at fagprofessionelle i dagtilbud og skoler, forældre og andre relevante parter omkring dagtilbud og folkeskole ret entydigt tilkendegiver, at inklusion er en af de allerstørste udfordringer i hverdagen.

INKLUSION I DAGTILBUD

Forventningerne til dagtilbuddenes opgaver og ansvar har ændret sig markant i løbet af de seneste 15-20 år. Der er kommet et langt større fokus på det pædagogiske læringsmiljø og arbejdet med alle børns læring, trivsel, udvikling og dannelse. Først med indførelsen af pædagogiske læreplaner i 2004 og siden med dagtilbudsloven i 2007, hvor de almene dagtilbuds opgave med inklusion af børn med særlige behov blev ekspliciteret. Kommunalbestyrelsen skal efter konkret faglig vurdering tilbyde støtte til børn, som har behov herfor. Støtten skal medvirke til, at børn med særlige behov trives og udvikles i de almene dagtilbud efter dagtilbudsloven.

Den styrkede pædagogiske læreplan fik i 2017 et særskilt fokus på børn i udsatte positioner. Det skal nu fremgå af de lokale pædagogiske læreplaner, hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for børn i udsatte positioner, så børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes.

KÆRT BARN HAR MANGE NAVNE

Betegnelsen "børn i udsatte positioner" omfatter i den styrkede pædagogiske læreplan børn med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, børn med svag socioøkonomisk baggrund og børn i risiko for at stå uden for fællesskabet[48]. Hvor "børn i udsatte positioner" således forstås som den bredeste kategori, anvender formandskabet benævnelsen "børn med særlige behov"[49] for børn i dagtilbud med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse.

48 Børne- og Undervisningsministeriet (2018).

49 Denne definition kan bl.a. findes i "vejledning om særlig støtte til børn og deres familier'" vejledning nr. 3 til serviceloven: https://www.ft.dk/samling/20101/almdel/sou/bilag/58/908994.pdf

Omfang og afgræsning af inklusion i dagtilbud

På trods af at inklusionsopgaven er en vigtig og stor opgave for kommuner og dagtilbud, findes der ikke nationale opgørelser over andelen af de børn, som modtager støtte i de almene dagtilbud eller omkostningerne forbundet med denne støtte.

Det vurderes, at langt de fleste 0-5-årige børn med særlige behov i dag optages i de almene dagtilbud. I 2018 blev 0,3 pct. af de 0-5 årige i dagtilbud (ca. 750 børn) optaget i specialtilbud efter serviceloven[50]. Stort set alle andre børn – 97,2% fra 3-års-alderen og frem til skolestart - er indskrevet i almene dagtilbud med eller uden specielle støtteordninger/-pædagoger. Kun 2,5 pct. bliver passet privat. I en undersøgelse af ældre dato vurderer BUPL, at ca. 14 pct. af de indskrevne børn i de almene dagtilbud har særlige behov, og at 98 pct. af institutionerne har børn med særlige behov[51]. I 58 pct. af institutionerne er der børn, der er blevet udredt - typisk af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)[52]. 98 pct. af de kommunale pædagogiske konsulenter tilkendegiver, at inklusion har været et indsatsområde for daginstitutionerne inden for de seneste tre år, og det samme svarer 86 pct. af dagplejepædagogerne[53].

Det kan være en udfordring for personalet at sikre alle børns lige deltagelse, dannelse og udvikling[54]. 32 pct. af medarbejderne peger på, at der er børn på deres stue, der sjældent deltager i fællesskabet med andre børn. Det understøttes af lignende undersøgelser, hvor 50 pct. af det pædagogiske personale i vuggestuer og børnehaver oplever, at der er et eller flere børn i deres børnegruppe, der går glip af udviklingsmuligheder, fordi de sjældent deltager i fællesskaber med andre børn[55]. Færre dagplejere har samme vurdering[56]. En undersøgelse fra 2015 peger på, at udfordringen med at få inkluderet børn i dagtilbud er geografisk ujævnt fordelt. Den mest belastede fjerdedel af daginstitutionerne rummer over halvdelen af de børn, der har svag hjemmebaggrund. Disse institutioner rummer samtidig 60 pct. af de børn, der har etnisk baggrund uden for Europa[57].

Sociale normeringer har vundet indpas i flere kommuner. I 2016 blev 35 pct. af kommuner med mange børn i udsatte positioner tildelt en højere normering. Denne andel steg til 41 pct. i 2019[58]. Det er bl.a. sket på baggrund af kommunale prioriteringer samt de to puljer til sociale normeringer, som den tidligere regering afsatte i den politiske aftale om Stærke Dagtilbud i 2017 og "1.000-dages-programmet" i 2019. Det blev besluttet i forbindelse med finansloven for 2020 at videreføre puljerne til sociale normeringer på i alt 328 mio. kr. i årene frem.

Dagtilbud af høj kvalitet er vigtig for alle børn, men har en særlig høj betydning for børn i udsatte positioner i form af styrkede kognitive, sociale, sproglige, motoriske og sansemotoriske kompetencer. Omvendt kan dagtilbud af lav kvalitet have en negativ indflydelse på barnets udvikling[59].

50 Dækningsgraden, dvs. andelen af børn i Danmark, der er indskrevet i dagtilbud, er 97,2 pct. for de 3-årige og frem mod skolestart. De resterende 2,5 pct. bliver passet privat. Kilde: Danmarks Statistiks statistikbank.

51 BUPL (2010).

52 FOA (2020b).

53 Danmarks Evalueringsinstitut (2014).

54 Danmarks Evalueringsinstitut (2014).

55 FOA (2020b).

56 Danmarks Evalueringsinstitut (2014).

57 FOA (2015).

58 https://www.kl.dk/media/23069/morten-mandoee-kl.pdf.

59 Hestbæk & Christoffersen (2002).

Inklusionsudfordringer i dagtilbuddene

De fleste ledere i dagtilbud mener, at det pædagogiske personale er rustet til inklusionsopgaven, men at personalenormeringen er utilstrækkelig til opgaverne[60]. Det understøttes af det faktum, at kun en tredjedel af børnene med særlige behov udløser ekstra ressourcer i institutionerne. Det sker oftest gennem ekspertbistand (talepædagog, psykolog m.v.) til institutionen og som støttepædagogtimer til det enkelte barn. En lidt ældre undersøgelse anslår, at der er en stor gruppe børn (36 pct. af alle børn med særlige behov og 6 pct. af samtlige indskrevne børn), som institutionerne ikke får de nødvendige ekstra ressourcer til[61]. Det skyldes bl.a., at børnenes behov endnu ikke er afklaret, men også at mange institutioner afholder sig fra at søge om ekstra ressourcer, fordi de har erfaring med, at ressourcerne ikke tildeles[62].

Den foreløbige evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan fra 2020 indikerer, at samarbejdet med forældrene om udvikling af barnets sociale kompetencer kan være vanskeligt, og der kan være en risiko for, at der for ensidigt fokuseres på forældrenes roller og ansvar fremfor, hvordan det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet giver det enkelte barn de bedste muligheder for at indgå i børnefællesskaberne. Evalueringen peger også på, at arbejdet med at understøtte børnegruppens deltagelse kan indebære, at børn trækkes ud af fællesskabet, og at det er en udfordring for personalet, at det, der kan gavne børnegruppen, kan være på bekostning af det enkelte barns deltagelse[63].

Kompetencer til inkluderende pædagogisk praksis i dagtilbud

Kompetenceudvikling af det pædagogiske personale i dagtilbud er vigtig i forhold til arbejdet med at skabe inkluderende lege- og læringsmiljøer, som kan favne alle børn, samt det mere specialiserede arbejde med børn, som har brug for særlig støtte. En undersøgelse viser, at der er en sammenhæng mellem at have deltaget i kompetenceudvikling og at arbejde systematisk med vurdering af risiko for eksklusion, f.eks. at have det som fast punkt på møder eller at benytte redskaber til vurderingen[64]. En ny rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut peger på, at knap hver femte medarbejder blandt det pædagogiske personale i daginstitutioner og i dagplejen i høj grad efterspørger faglig kompetenceudvikling inden for arbejdet med børn med særlige behov[65]. Undersøgelsen viser samtidig, at det pædagogiske personale sjældent får den efterspurgte kompetenceudvikling.

Overgang fra dagtilbud til skole

Overgangen fra dagtilbud til SFO og skole kan opleves særligt udfordrende for børn med særlige behov og/eller børn i udsatte positioner. Hvis der er dårlig sammenhæng mellem dagtilbud og skole, er der øget risiko for, at elever med særlige behov kommer i vanskelige læringssituationer, udvikler problematisk adfærd, mistrivsel eller dårligt fungerende børnefællesskaber[66]. Her kan det være en særlig udfordring, at nogle af de børn, der modtager specialpædagogisk støtte i dagtilbuddet eller kommer fra et særligt dagtilbud, begynder i skole uden, at der har været et

60 FOA (2020b).
61 BUPL (2010).
62 BUPL (2010).
63 Danmarks Evalueringsinstitut (2020a).
64 Danmarks Evalueringsinstitut (2014).
65 Danmarks Evalueringsinstitut (2020b).
66 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).

systematisk samarbejde, som sikrer overlevering af viden og støtteordninger[67].

På tværs af faggrupper opleves usikkerhed om, hvilke informationer der må overleveres. Udfordringen opleves særligt udtalt i forhold til børn med særlige behov og børn i udsatte positioner. Forældresamarbejdet om overlevering af viden opleves ligeledes som en udfordring, hvis forældrene er uenige i overleveringen af informationen[68].

Det tættere samarbejde mellem fagpersoner i overgangsfasen kan understøttes af f.eks. gensidige besøg for at observere hinandens praksis, drøftelser af fælles lærings- og trivselsforståelser samt fælles forløb og aktiviteter. Det er afgørende at få en systematik ind i det overgangspædagogiske samarbejde, så det ikke er enkeltstående og tilfældige metoder, som tages i brug. Her er det centralt, at der er udpeget en formel tovholder både fra ledelsen i dagtilbud og i skole[69].

INKLUSION I FOLKESKOLEN

Der har siden 1993 været krav om undervisningsdifferentiering i den danske folkeskole. Kravet indebærer, at undervisningen skal tilrettelægges og varieres, så den svarer til hver enkelt elevs behov og forudsætninger. På trods af dette var der i en årrække efter 1993 en stigning i antallet af elever, der blev henvist til specialskoler og specialklasser. I 2010 blev der henvist en del flere elever til specialundervisning i segregerede former i Danmark, end i lande, vi normalt sammenligner os med[70].

I 2012 blev der gennemført en lovændring, som førte til en ny afgrænsning af specialundervisning til at omfatte undervisning i specialskoler og specialklasser eller undervisning i den almene klasse med støtte i mindst 9 ugentlige timer. Samme år indgik KL og den daværende regering en aftale om at øge inklusionsgraden, dvs. andelen af elever i almenundervisningen i folkeskolen, til 96 pct. Hensigten var bl.a. at få flere elever over i almentilbuddet og styrke det inkluderende læringsmiljø.

Efterfølgende var der en voksende kritik af den øgede inklusion i almenundervisningen. Der var bl.a. usikkerhed om, hvorvidt eleverne fik den tilstrækkelige støtte, og om lærere og pædagogerne havde de rette kompetencer. Et eftersyn af inklusionsområdet i 2016 resulterede i afskaffelse af 96 pct.–målsætningen. Udgangspunktet skulle i stedet være den enkelte elevs faglige progression og trivsel[71].

Inklusion og specialundervisning i folkeskolen

Udgangspunktet i folkeskoleloven er, at alle elever så vidt muligt skal modtage undervisning i en almen klasse. Børn, der har brug for støtte udover undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal i henhold til folkeskoleloven tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte eller personlig assistance[72]. Det er skolelederens ansvar at sikre, at det undervisende personale plan-

67 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).
68 Rambøll (2018a).
69 Rambøll (2019).
70 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).
71 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).
72 Folkeskoleloven § 18, stk. 2.

lægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt[73]. Børn, hvis udvikling kræver særlig hensyn eller støtte, skal tilbydes specialundervisning.

Afgrænsning og omfang

Ligesom på dagtilbudsområdet er der brug for en afgræsning ift. begreber, når man fokuserer på inklusion i regi af folkeskolen. Af Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside fremgår det, hvad der menes med inklusion i folkeskolen:

Inklusion i praksis består af "*at fastholde eleverne i børnefællesskabet, så børn med særlige behov ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises i den almindelige klasse med den nødvendige støtte og hjælpemidler. Målsætningen om inklusion indebærer, at eleverne er en del af det faglige og sociale fællesskab, at der sker en faglig progression, og at elevernes trivsel bevares.*"
Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet – uvm.dk

Formandskabets **forståelse af elever med særlige behov** lægger sig op ad ekspertgruppen bag inklusionseftersynets forståelse[74]:

Gruppen af elever med særlige behov er elever, der i mødet med skolens læringsmiljøer og fællesskaber i kortere eller længere perioder af – for nogle gennem hele – deres skolegang, har behov for særlig opmærksomhed eller en indsats i forhold til deres faglige og sociale udvikling og trivsel. Det skal understreges, at disse udfordringer ikke alene kan tilskrives den enkelte elev, men at det i lige så høj grad er nødvendigt at se på, hvordan elevens behov udfolder sig i samspil med skolens læringsmiljø og fællesskaber.

Begrebet almenundervisningen henfører til undervisning, der ikke er kategoriseret som specialundervisning i specialklasser og specialskoler, jf. folkeskolelovens §3.

Elever med særlige behov er ikke defineret i lovgivningen, men baserer sig på en individuel vurdering af det enkelte barns behov. Elever med særlige behov skal ifølge lovgivningen tilbydes støtte ud fra følgende kategorier af støttebehov:

- Elever med støttebehov, der imødekommes inden for rammerne af den almene undervisning – under 9 timer ugentlig
- Elever med behov for støtte i mindst 9 ugentlige timer i almenundervisningen
- Elever med behov for støtte i specialklasse, på specialskole og øvrige segregerede specialundervisningstilbud

Inklusionsgraden er faldet gennem de senere år og ligger for skoleåret 2019/2020 på 94,4 pct., hvilket er er på niveau med 2011/12, jf. tabel 3.1.

73 Folkeskoleloven § 3a.

74 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).

Tabel 3.1 Andel af elever, der er inkluderet i den almene undervisning, andel af elever, der modtager segregeret undervisning samt antallet af elever i kommunale skoletilbud – 0. – 10. klasse, i procent og samlet antal

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Elever i den almindelige undervisning (inklusionsgrad) herunder:	94,6	94,8	95,0.	95,1	95,1	95,0	94,8	94,5	94,4
- Elever, der modtager støtte i min. 9 timer ugentligt i den almindelige undervisning	6,0*	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,5
- Øvrige elever	88,6	94,6	94,8	94,8	94,9	94,8	94,5	94,1	93,9
Elever, der modtager segregeret specialundervis-ning, herunder:	5,4	5,2	5,0	4,9	4,9	5,0	5,2	5,5	5,6
- Specialklasser i folkeskoler	3,2	3,1	2,9	2,8	2,7	2,7	2,9	3,1	3,1
- Specialklasser på kommunale ungdomsskoler	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
- Specialskoler for børn	1,7	1,6	1,6	1,6	1,7	1,7	1,7	1,8	1,8
- Interne skoler	0,5	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Samlet antal elever i kommunale institutioner	583.896	579.888	573.669	570.161	566.566	563.652	558.389	552.018	543.422

Anm.: Bestanden er opgjort pr. 30. september 2019. Kommunale skoletilbud omfatter folkeskoler, specialskoler for børn, kommunale ungdomsskoler og interne skoler. Interne skoler er opgjort på baggrund af dagbehandlingstilbud og anbringelssteder. Specialskoler for børn omfatter også regionale specialskoler. *I tallet indgår elever, der modtog specialundervisning i under 9 ugentlige timer før lovændring om ny afgrænsning af specialundervisning fra 2012.
Kilde: Data fra Danmarks Statistiks elevregistre bearbejdet af Børne- og Undervisningsministeriet.

I 2019/20 var der ca. 30.500 elever i den segregerede specialundervisning og ca. 513.000 elever i almenundervisningen. Der blev i året 2019 brugt 5,8 mia. kr. på segregeret specialundervisning og 37,7 mia. kr. på almenundervisning[75].

Omfanget af elever med støttebehov, der imødekommes inden for den almene undervisning

Der er ikke officielle registerdata for den gruppe af elever, som modtager støtte under 9 timer om ugen i den almene undervisning. Det er anslået, at otte pct. af eleverne i almenundervisningen får støtte under 9 timer ugentligt, én pct. er under udredning, og seks pct. af eleverne burde ifølge lærerne have støtte, men får den ikke. Undersøgelsen er gennemført i 2016 blandt lærere til elever i udskolingen[76].

75 Almenundervisningen omfatter også specialklasser på folkeskoler. Beløbene er opgjort i 2021 pris- og lønniveau.

76 Skov & Nielsen (2016). Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere til elever i 7. til 9. klasser.

Børn og unge i psykisk mistrivsel er i vækst

Undersøgelser og meldinger fra sektoren peger på, at psykisk mistrivsel og psykiske diagnoser blandt børn og unge er voksende. Psykisk mistrivsel kan opstå i varierende grad afhængig af, om barnet/den unge har et enkeltstående tegn på psykisk mistrivsel, om vedkommende har flere tegn på psykisk mistrivsel eller begyndende symptomer på en psykisk lidelse[77].

Der er sket en markant stigning i antallet af børn og unge (0-17-årige) med kontakt til psykiatrien. I 2018 var der godt 29.000 børn og unge, som var i kontakt med psykiatrien. I 2000 var samme tal knap 9.500 børn og unge[78]. I 2017 havde en dobbelt så stor andel af de 15-årige (8,9 pct.) en psykiatrisk hospitalsdiagnose sammenlignet med 2010 (4,4 pct.). KL anslår, at såfremt diagnosemønstret fortsætter vil 12 pct. af de 15-årige unge på sigt have en psykiatrisk hospitalsdiagnose. Det er især lidelserne ADHD og autismespektrumforstyrrelser, som fylder i statistikken[79]. Andre opgørelser bekræfter dette billede. Der er sket næsten en tredobling i antallet af børn og unge under 18 år med diagnosen ADHD, angst eller depression fra 2006-2016, og i samme periode er antallet af børn og unge med spiseforstyrrelser fordoblet[80]. PPR-ledere peger også på en stigning i den psykiske mistrivsel blandt børn og unge i de senere år, som i høj grad handler om udfordringer relateret til angst, skolevægring og autisme[81].

Overordnet tyder data på, at omfanget af børn og unge i psykisk mistrivsel er voksende, men det er også muligt, at der er flere som udredes, og dermed flere som får en diagnose ift. tidligere[82].

Faglig sparring

Ekspertgruppen bag Inklusionseftersynet efterspurgte et fælles fundament for det professionelle arbejde med inkluderende læringsfællesskaber. Mere systematisk og professionel tilgang til inkluderende læringsmiljøer og fokus på, hvordan man løfter det enkelte barn, kan være med til at skabe større klarhed for alle involverede parter om, hvilke elementer/tilgange der lykkes, og hvilke som ikke lykkes.

Sparring mellem de fagprofessionelle i hverdagen er afgørende i arbejdet med alle børn, og til det er der brug for et fælles sprog for faglig udvikling. Det gælder også, når det handler om arbejdet med børn med særlige behov[83]. Der er nødt til at være et fælles sprog for at kunne evaluere og reflektere fagligt over egen praksis – og dele disse refleksioner med kolleger og ledere – og sammen videreudvikle, hvad en hensigtsmæssig undervisning og skoledag skal bestå af. Det er formandskabets opfattelse, at der ikke er tilstrækkelig systematisk tilgang til faglig sparring og refleksion i både dagtilbud og skoler i dag.

77 Deloitte m. fl. (2020).

78 KL (2018).

79 KL (2018) – Opgørelsen er baseret på diagnoser givet i hospitalspsykiatrien. Privatpraktiserende speciallæger giver også psykiatriske diagnoser til børn og unge, og disse registreres ikke fra centralt hold. Derved er de anførte tal en undervurdering af omfanget af børn og unge med psykiatriske diagnoser. Indikationer på at denne undervurdering kan være helt oppe på 80 pct. ift. ADHD på baggrund af ADHD-medicin relateret forbrug. Det er som udgangspunkt ikke muligt at foretage helt samme kobling mellem andre diagnoser og medicinforbruget.

80 Deloitte m. fl. (2020).

81 Deloitte m. fl. (2020).

82 Deloitte m. fl. (2020).

83 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).

Elevernes perspektiv

Inddragelse af elevernes perspektiv på deres egen situation er ofte fraværende i den pædagogiske praksis. Forskning peger på, at det er særlig positivt for *alle* elevers læring og trivsel, når de lærer i fællesskab, hvor de lærer af og med hinanden[84]. Det er formandskabets vurdering, at der stadig er brug for mere viden om, hvordan man inddrager børnene mest hensigtsmæssigt og sikrer deres perspektiv i skabelsen af inkluderende læringsfællesskaber. Vi har både brug for viden om, hvordan børnene i almenundervisningen oplever de inkluderende læringsfællesskaber og behov for at få delt de gode eksempler fra skoler og kommuner, hvor man har fundet velfungerende løsninger på at tage eleverne med ind i processen i praksis. Det er vigtigt, at den opnåede viden føder ind i praksis, så der kan skabes styrkede vilkår for inkluderende læringsfællesskaber.

I relation til elevernes perspektiv er det også vigtigt at have fokus på de overgange, som eleverne oplever i skolen ved f.eks. overgang fra indskoling til mellemtrin og igen fra mellemtrinnet til udskolingen. Disse overgange kan i højere grad være udfordrende for børn, der har særlige behov. Det er derfor helt afgørende, at det pædagogiske personale har en ekstra opmærksomhed på elever, som kan tænkes at have vanskeligheder ved overgange.

84 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016).

SAMMENDRAG AF VIDEN OM INKLUSION I SKOLEN:

- Ekspertgruppen bag Inklusionseftersynet anførte i 2016 en bekymring for, at elever med særlige behov ikke tildeles tilstrækkelig støtte for at kunne trives og udvikle sig fagligt. Eftersynet pegede også på, at forståelsen af inklusion ofte er for snæver. Inklusion handler ikke alene om enkelte børn, men om hele klassen og udviklingen af alle elevers forskellige behov. Eftersynet viste, at kommunikationen til elever og forældre kan være en udfordring både ift. tydelighed om, hvilke indsatser der igangsættes og tilgængeligheden af ressourcer. Generelt viste eftersynet, at ressourceforbruget i forbindelse med omstillingen til øget inklusion var uigennemskueligt.
  Kilde: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016)

En række undersøgelser har set på inklusion i almenundervisningen:

- Ved omstillingen til øget inklusion peges på, at elever med særlige behov er mindre fagligt aktive i skolen, dog oplever de tilbageførte elever (dvs. elever som er skiftet fra specialundervisning til almenundervisningen) en forbedring i matematik, mens der ikke er en påvirkning på deres resultater i læsning. Størstedelen af eleverne trives med inklusionen, men det gælder ikke for alle elever med særlige behov.
  Kilde: Nielsen & Rangvid (2016)
- Klassekammeraterne til de tilbageførte elever sakkede generelt ikke bagud på de årgange, hvor man har modtog elever fra specialtilbud eller specialklasser, dog viser en undersøgelse en mindre negativ effekt på klassekammeraternes læseresultater i de første år, hvor mange elever blev tilbageført.
  Kilde: Nielsen & Rangvid (2016)
- Klasser, som modtog tilbageførte elever, var i gennemsnit mere udfordret både fagligt og socialt end klasser, der ikke modtog tilbageførte elever.
  Kilde: Amilon (2015)
- Øget inklusion af elever fra specialtilbud til almenundervisningen har positiv indvirkning på elevernes overgang til en ungdomsuddannelse. To år efter 9. klasse er 44 pct. af de tilbageførte elever i gang med en ungdomsuddannelse. Det tilsvarende er gældende for 19 pct. af de elever, der fortsatte i et specialtilbud.
  Kilde: Rangvid (2020)
- Lærere har over årene tilkendegivet, at arbejdet med undervisningsdifferentiering og inklusion er en udfordring, som de har brug for bedre kompetencer til at løfte. Lærere påpeger, at arbejdet med inkluderende læringsfællesskaber er en vigtig men ressourcekrævende opgave, og det er oplevelsen, at der kommer flere elever med særlige behov.
  Kilder: Rådet for Børns Læring (2014); Bjørnholt m. fl. (2019); Mortensen m. fl. (2019)

OVERVEJELSER OM INKLUSION

Skiftende regeringer har de sidste 25 år haft en ambition om at skabe styrkede vilkår for en inkluderende skolegang. Folkeskolens største opgave er at løfte alle elever til toppen af deres potentiale. Det er samtidig en vigtig dannelses- og læringsmæssig opgave for folkeskolen, at elever med forskellig baggrund og udgangspunkt mødes og indgår i forpligtende fællesskaber.

Meldingen er dog fortsat – blandt mange elever, forældre, lærere, pædagogisk personale og ledere – at inklusion er folkeskolens største udfordring.

Der har i en årrække været fokus på *inklusionsgraden* i folkeskolen, men måske skal fokus og den offentlige debat i højere grad dreje sig om de behov for støtte, som eleverne i almenundervisningen har, og de udfordringer som inklusionen skaber for skolerne.

Elever med særlige behov i den almene undervisning, omfatter blandt andet elever med fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser. Elever som er udsatte af forskellige årsager, elever, som mistrives, og elever, som er fagligt meget svage eller fagligt meget stærke.

Det er med andre ord meget forskelligartede elever, der har ekstra støttebehov, og som det inkluderende læringsfællesskab i almenundervisningen skal tage hånd om. F.eks. går størstedelen af elever med psykiske diagnoser i den almene folkeskole, og hovedparten af udsatte elever er en del af den almene undervisning i folkeskolen[85].

Hvorvidt folkeskolen lykkes med inklusionsopgaven, kan vurderes på mange måder. Faktum er i hvert fald, at alt for mange elever forlader skolen med et utilstrækkeligt udbytte. Omkring 7 pct. af eleverne, som afsluttede 9. klasse fra den almene undervisning i folkeskolen i 2017, var ikke indskrevet på en ungdomsuddannelse 15 måneder efter[86]. Mange af disse elever har på den ene eller anden måde haft et behov, som almenundervisningen i folkeskolen ikke har formået at imødekomme.

Drøftelse af en inkluderende folkeskole

Data og erfaringer fra praksis tyder på, at der er en voksende gruppe af børn og unge med særlige behov[87], der har en række vanskeligheder, som dagtilbud og skolen ikke har kendt til tidligere i samme udstrækning. Det gælder f.eks. angst, skolevægring udadreagerende adfærd og indadreagerende adfærd. Det kommer oveni de eksisterende udfordringer med inklusion af børn og unge med særlige behov, hvilket skaber svære betingelser for den almene undervisning, og giver ambitionen om inkluderende fællesskaber endnu sværere kår.

Det er formentlig en vigtig erkendelse for alle centrale parter omkring folkeskolen, at vi på intet tidspunkt vil kunne betragte inklusionsopgaven som endelig løst. Dertil er udfordringen for stor og for kompleks. Det er en lige så vigtig erkendelse, at vi lader folkeskolens elever, forældre, lærere og ledere i stikken, såfremt vi ukritisk og med de nuværende ressourcer i den almene undervisning forfølger de eksisterende ambitioner om inklusion af flest mulige elever.

85 KL (2020a). Udsatte elever er i den pågældende analyse afgrænset til børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet og/eller får mindst én familierettet eller personrettet forebyggende foranstaltning. En del af eleverne kan modtage støtte i under 9 timer ugentligt.

86 Opgjort eksklusiv specialklasseelever og specialskoler. Ungdomsuddannelser omfatter i opgørelsen også forberedende ungdomsuddannelser.

87 Sårbare børn og unge er ikke afgrænset via en bestemt definition.

Grundforståelsen af inklusion -*"…inklusion indebærer, at eleverne er en del af det faglige og sociale fællesskab, at der sker en faglig progression, og at elevernes trivsel bevares*[88]*"* - er en forståelse, der er værd af stræbe efter, men som i praksis også er svær at efterleve. Og den underliggende ide om, at skolen skal tilpasse sig eleven (og ikke omvendt) er beundringsværdig. I den sammenhæng er det formandskabets opfattelse, at brugen af organiseringsformen mellemformer i en række tilfælde kan være en hensigtsmæssig del af løsningen[89]. Men uanset organiseringen bliver vi nødt til at indse, at når vi beder skolen om at skabe inkluderende fællesskaber, så skal der være rammer og kompetencer til at komme i mål.

Det er samtidig også en vigtig erkendelse, at der er grænser for stat og kommuners vilje til at investere yderligere i en folkeskole, som mange betragter som velfinansieret.

88 Citeret fra uvm.dk.

89 Mellemformer. Kan betyde, at elever i almenklasser kan veksle mellem undervisning i deres stamklasse og undervisning i mindre grupper, eller at elever i specialklasser delvist eller i bestemte sammenhænge kan deltage i almenundervisningen..

Ønsket om at skabe inkluderende fællesskaber i den almene undervisning rejser dermed en række centrale udfordringer, som formandskabet gerne vil invitere til debat om. Nedenfor er listet en række udfordringer og spørgsmål. Der ligger ikke i spørgsmålene implicitte svar fra formandskabet, men et reelt ønske om at stille skarpt på en række af de udfordringer, som få har lyst til åbent at adressere:

1. Der er 7 pct. af eleverne, som 15 måneder efter afslutning af 9. klasse ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, hvilket indikerer, at en del elever ikke får den tilstrækkelige støtte i almenundervisningen. Skal skolerne fortsat arbejde med et ønske om inklusion for så mange som muligt, selvom man ikke har succes med at få alle elever i den almene undervisning godt igennem?
2. Intentionen med inklusion er god, men når den rammer skolens hverdag, er den vanskelig at gennemføre. Lovgivning tilsiger f.eks., at alle børn har ret til et fyldestgørende undervisningstilbud, og at behov for ekstra støtte beror på en individuel kvalitativ vurdering. I den perfekte verden vil dette udgangspunkt være garant for, at alle børn får præcis det skoletilbud, de har behov for. Praksis taler dog et andet sprog, hvor der på tværs af skoleklasser sidder elever, som ikke bliver set/hørt eller får den tilstrækkelige støtte. Er der behov for at sikre forældre og elever flere værktøjer til at hævde deres ret til differentieret undervisning? Eller skal man erkende, at praksis i en verden uden flere penge overtrumfer lovgivningen, så forældre og elever bør få klare meldinger om, at man i praksis ikke kan give alle børn den undervisning, som passer til deres behov?
3. Der er et voksende støttebehov blandt børn og unge, som skolen (i samarbejde med andre aktører) i vid udstrækning skal tage hånd om i inklusionens navn. Men hvor mange opgaver kan/skal vi bede skolen om at løfte inden for almenundervisningen? Er det skolens ansvar at give undervisning til elever, som ikke møder læringsparate? Bør skolen kunne henvise til sociale myndigheder/institutioner, hvis eleverne ikke møder læringsparate? Er der for mange sundhedsmæssige og sociale problemstillinger, som vi i dag i for høj grad forventer, at skolen skal løse i den almene undervisning?
4. I forsøget på at skabe en inkluderende almenundervisning også for meget udadreagerende elever ender man indimellem med et skoletilbud, der i praksis kan virke ekskluderende for de almene elever. Hvordan skal vi forholde os til, at målet med inklusion kan resultere i det modsatte – nemlig eksklusion af nogle elever?
5. Der vil formentlig altid være uhensigtsmæssige effekter for nogle elever, når vi stræber efter inklusion. Men er der konsekvenser af inklusion, som vi ikke kan og vil acceptere?

FORMANDSKABET ANBEFALER, AT:

- Børne- og Undervisningsministeriet i samarbejde med Social- og Indenrigsministeriet begynder at indsamle viden om dagtilbuddenes arbejde med børn med særlige behov.

- Der sker en styrkelse af de specialpædagogiske kompetencer i dagtilbuddene bl.a. via kompetenceudvikling af det pædagogiske personale i dagtilbud ift. arbejdet med børn med særlige behov. Her ønskes en særlig opmærksomhed på kapacitetsopbygning i dagplejen.

- Der kommer en større opmærksomhed på mere formaliseret overdragelse af viden om børn med særlige behov og i udsatte positioner fra dagtilbud til skole og samarbejde på tværs med relevante aktører. I den forbindelse anbefaler formandskabet, at folkeskoleloven ændres, så skolerne forpligtes til at samarbejde med dagtilbuddene om overgangen fra dagtilbud til skole, ligesom dagtilbuddene i dag gennem dagtilbudsloven er forpligtet til at samarbejde med skolerne om overgangen.

- De centrale parter går sammen om at understøtte, at dagtilbud og skoler sætter faglig kollegial sparring mellem de fagprofessionelle på dagsordenen i alle landets dagtilbud og skoler.

- Børne- og Undervisningsministeriet igangsætter en kortlægning af den gode praksis i skoler og kommuner i forhold til at inddrage elevernes perspektiv i arbejdet med at skabe inkluderende læringsfællesskaber.

- Parterne omkring folkeskolen iværksætter drøftelser af, hvad velfungerende inkluderende læringsfællesskaber i folkeskolen indebærer og hvilke rammer og ressourcer, der er nødvendige for at kunne skabe disse fællesskaber. Drøftelserne bør tage afsæt i en åben erkendelse af, at målsætningen om inklusion er vanskelig i praksis. Der skal fokus på, hvad det kræver for, at alle elever kan møde et skoletilbud, der realiserer folkeskolens formålsparagraf i forhold til den enkeltes behov og potentiale.

- Man fremadrettet i både dagtilbud og skole tager reelt udgangspunkt i det enkelte barns udviklingsmuligheder frem for en målsætning om, at så mange som muligt skal inkluderes.

- Der udvikles mere viden om, hvordan man systematisk og tværprofessionelt udvikler et relevant skoleforløb til elever med vanskeligheder som f.eks. angst, skolevægring, udadreagerende adfærd mv.

KAPITEL 4:
DIGITALISERING

Dagtilbud og skoler bør bidrage til at opbygge de færdigheder og kompetencer, der er behov for i en digital verden. Alle børn skal have mulighed for at få det bedste ud af de nye læringsmuligheder, men samtidig skal børn beskyttes mod de risici, som digitaliseringen også medfører. Børn skal kunne fordybe sig, når de lærer, og dette besværliggøres af konstante digitale indtryk og notifikationer. Undersøgelser peger på, at vi i dag ikke ved nok om effekten af de statslige og kommunale investeringer i digitale teknologier i uddannelse[90]. Der er derfor brug for at blive klogere på, hvordan teknologi og brugen af digitale redskaber påvirker børn og unges udvikling i dagtilbud og skoler[91].

DIGITALISERING I DAGTILBUD

Ofte bliver små børn eksponeret for digitale teknologier fra før, de lærer at gå og tale. Hovedsageligt gennem deres forældres smartphones og tablets, men også gennem digitalt legetøj og andre teknologier i hjemmet. En britisk undersøgelse fra 2019 viser, at 52 pct. af 3-4-årige børn i gennemsnit bruger 9 timer om ugen online.

Vuggestuer og børnehaver benytter sig ofte af digitale medier. 8 ud af 10 daginstitutioner anvender digitale medier aktivt sammen med børnene[92]. KL's dagtilbudskortlægning fra 2020 indikerer dog en tendens til større skepsis i brugen af digitale redskaber: Færre dagtilbud har en strategi for anvendelsen af digitale redskaber, ligesom den digitale omstilling i dagtilbuddene er trådt i baggrunden til fordel for andre dagsordener[93].

Der er ikke entydige svar på, hvorfor nogle dagtilbud anvender digitale medier mere end andre. I KL's kortlægning fra 2017 svarer en del af dagtilbuddene, at digitale medier kan understøtte børns læring og sociale færdigheder. Omvendt mener andre, at det gavner børnene mest, hvis brugen af digitale medier begrænses[94].

Formandskabet vurderer, at der mangler viden om, hvilke konsekvenser et øget forbrug af digitale værktøjer har på børns udvikling. Digitale værktøjer kan bidrage til at højne kvaliteten i dagtilbuddene, bl.a. ved at bidrage til motiverende læringsmiljøer og ved at give børn en følelse af at være med til at producere og skabe noget[95]. Samtidig er søvn og fraværet af stress helt grundlæggende for børns læring og udvikling, hvilket kan blive udfordret af et overdrevent brug af teknologi. Det er afgørende, at brugen af digitale teknologier fremmer børns udvikling og læring,

90 Balslev (2018).

91 I afsnittet er fokuseret på børn og unges brug af digitale redskaber i hverdagen. Hvordan digitalisering kan være med til, at understøtte det pædagogiske personales hverdag er ikke behandlet.

92 Størup, Winther-Lindqvist og Lieberoth (2020).

93 KL (2020).

94 KL (2020); KL (2017); Størup, Winther-Lindqvist og Lieberoth (2020).

95 National Academies of Science (2018).

bl.a. i forhold til at styrke deres selvregulering, kognitive aktivering, nysgerrighed og motivation.

Med den styrkede pædagogiske læreplan blev det understreget, at dagtilbuddene skal arbejde med digital dannelse, så børnene kan begribe og handle i en digitaliseret og global verden. Børn bruger ofte voksne som rollemodeller, hvorfor det er vigtigt, at voksne har fokus på eget brug af digitale redskaber. Det er afgørende, at børn på den ene side kan bruge og forstå teknologi og samtidig være kritiske på en aldersvarende måde overfor brugen af digital teknologi[96].

DIGITALISERING I SKOLEN

Danmark er i høj grad et digitaliseret samfund, og skolen skal forberede eleverne på at mestre de teknologiske muligheder og udfordringer, og det er helt afgørende, at digitalisering implementeres på en måde, hvor flest mulige elever kan være med.

Stat og kommuner har fra 2012 investeret i omegnen af 2,5 mia. kr. i digital teknologi i skoler. Samtidig er der sket en markant stigning i lærernes brug af IT. I 2013 brugte 40 pct. af lærerne dagligt IT i undervisningen. I 2018 er denne andel oppe på 72 pct. Sammenlignet med andre lande er der også flere danske lærere, der dagligt anvender IT i undervisningen[97]. Også på læreruddannelsen ser man et større fokus på anvendelsen af IT i undervisningen[98].

Lærere peger på, at digitale redskaber kan bruges til at undervisningsdifferentiere og motivere elever[99]. Der er dog behov for kompetenceudvikling og mere sparring. Ligeledes efterspørges en større opmærksomhed på, hvornår og hvordan digitale ressourcer kan bidrage til en bedre undervisning.

Ifølge OECD ligger danske elevers generelle brug af IT i skolen væsentligt over gennemsnittet i OECD-landene[100]. Undersøgelsen giver et sammensat billede af, hvilken betydning brugen af IT har for elevernes læring, idet der er en *negativ* sammenhæng mellem elevernes generelle brug af IT i skolen og elevernes læsekompetencer, mens der er en *positiv* sammenhæng mellem brugen af IT i den faglige undervisning og læsekompetence. Dette kan antyde, at den didaktiske kvalitet af, hvordan IT anvendes i skolen, er udslagsgivende for, om det har en hensigtsmæssig effekt på elevernes udbytte af undervisningen. I en evaluering peger eleverne på, at de får et større lærings-udbytte og mere motivation for at gå i skole, når IT integreres i undervisningen[101]. Afveksling mellem digitale og analoge læremidler er dog central ifølge eleverne.

Danske elever er blevet markant bedre rustet indenfor for computer- og informationskompetence i 2018 sammenlignet med 2013. En stor andel af lærere er dog bekymret for, at digitale medier forstyrrer eleverne[102].

96 Nascimbeni and Vosloo (2019).
97 Balslev (2018); Rambøll (2018); Bundsgaard m. fl. (2019).
98 Bundsgaard m. fl. (2019).
99 Rambøll (2018b).
100 Christensen (2019).
101 Rambøll (2018b).
102 Bundsgaard m. fl. (2019).

Den pædagogiske og didaktiske rammesætning er forudsætning for positive effekter af teknologi i undervisningen[103]. Samtidig står det klart, at brugen af IT i skolen ikke kun handler om undervisning. Næsten halvdelen af de unge på ungdomsuddannelserne svarer, at de ofte eller hele tiden bruger deres computer eller mobiltelefon til andet end skolerelaterede formål[104], hvilket lærerne fra grundskolen kan genkende, da mere end halvdelen af lærerne er enige i, at IT i skolen distraherer eleverne i undervisningen[105].

Negative konsekvenser ved overeksponering af det digitale

Det er vigtigt, at børn og unge kan begå sig i en digitaliseret verden. Men et overdrevent brug af digitale værktøjer kan have en negativ indvirkning på børns trivsel og deres evne til at lære og udvikle sig. For meget skærmtid kan påvirke kropsholdningen, synet, søvnmønstret og ligeledes afholde børn fra at indgå i fysiske aktiviteter, som yderligere kan påvirke deres generelle helbredstilstand[106].

Mange forskere og politikere har fået øjnene op for de potentielle risici, som digitaliseringen kan medføre specielt for børn og unge. Skadeligt indhold, mobning online og ulovlig reklame rettet mod mindreårige er blandt noget af det, som børn kan blive udsat for, når de begår sig på digitale medier. Der har traditionelt set været en begrænset regulering på området, da man har betragtet det som en gråzone[107]. Flere OECD-lande har nu gennemført lovgivning, som har til formål at beskytte børn og unge online. Lovgivning om regulering af skadeligt indhold kan være et greb i indsatsen om at øge børn og unges sikkerhed på nettet, men der er også kommet et større fokus på, at skolen er et vigtigt led i den digitale dannelse. Nogle forskere peger på, at det at gøre digital dannelse til en fast del af skoleskemaet kan hjælpe børn på vej til at blive ansvarlige teknologibrugere[108].

Der har været en stigende interesse for initiativer, som er målrettet børn og undervisere i forbindelse med digital dannelse. I Norge har The Norwegian Centre for ICT in Education i samarbejde med Datatilsynet oprettet en online portal (DuBestemmer), som har til formål at formidle og tilbyde læringsressourcer vedrørende privatliv online og digitalt ansvar for børn og unge. Der er ligeledes guidelines og undervisningsmaterialer til forældre, lærere og skoleledere om digitalt ansvar og datasikkerhed (dubestemmer.no). Der er en voksende konsensus blandt OECD-lande om, at skoler er nødt til flytte fokus fra hovedsageligt at investere i digitale ressourcer og hen imod at sikre, at lærere har den nødvendige viden.

Det er formandskabets vurdering, at der er behov for en mere velovervejet tilgang til brugen af teknologi i skolen i Danmark. Der er foretaget en række investeringerne i en tro på fremskridtet og med de bedste intentioner for vores børn, men der er behov for mere viden om, hvornår og hvordan de teknologiske virkemidler har en positiv pædagogisk effekt.

103 Demonstrationsskoleforsøgene.
104 Epinion (2019).
105 Bundsgaard m. fl. (2019).
106 OECD (2020).
107 OECD (2020).
108 OECD (2020).

FORMANDSKABET ANBEFALER, AT

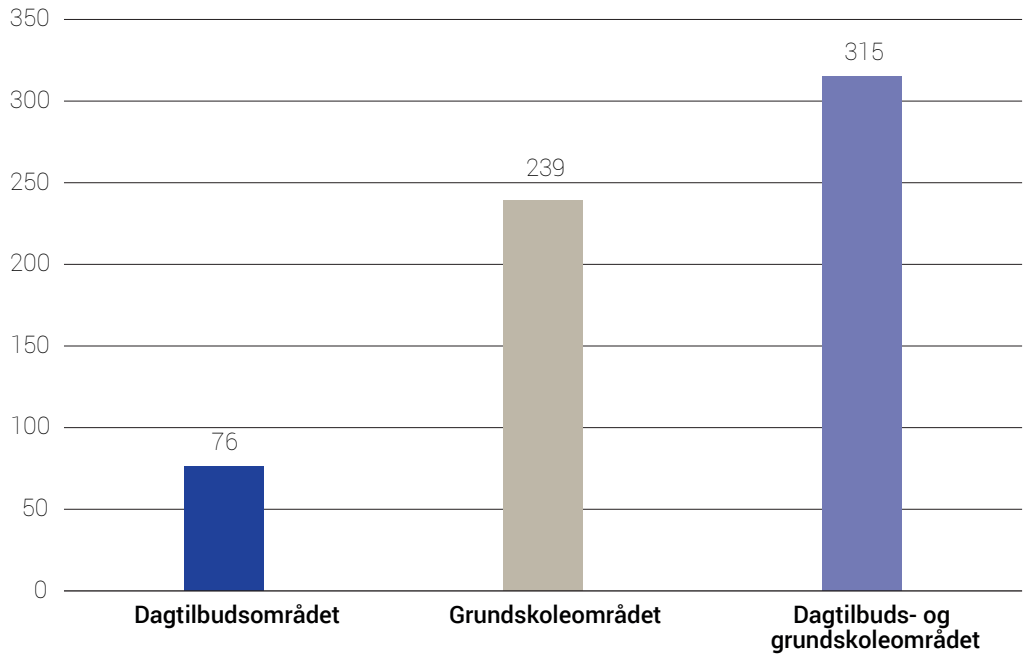
- Alle aktører omkring dagtilbud og folkeskoler overvejer, hvornår brugen af digitale værktøjer i børns og unges hverdag er hensigtsmæssig, nødvendig og med hvilket formål, de anvendes.
- Der iværksættes forskning om, hvornår digitale virkemidler tilfører pædagogisk værdi, og hvornår de understøtter børns læring og trivsel.

KAPITEL 5:

FORSKNING I DAGTILBUD OG GRUNDSKOLE

Formandskabet har ønsket at få belyst omfanget af dansk forskning indenfor dagtilbud og grundskole og har derfor fået IRIS Group til at gennemføre en kortlægning af feltet. Kortlægningen viser, at der i Danmark forskes meget lidt i dagtilbuds- og grundskoleområdet. I 2018 blev der brugt ca. 315 millioner kroner på forskning i dagtilbud og grundskoler. Det svarer til under 1,5 pct. af Danmarks samlede offentlige forskningsudgifter. Dagtilbudsområdet ligger markant lavere i forhold til grundskoleområdet. Dagtilbudsforskningen udgjorde 76 mio. kr. i 2018 mod 239 mio. kr. på grundskoleområdet.

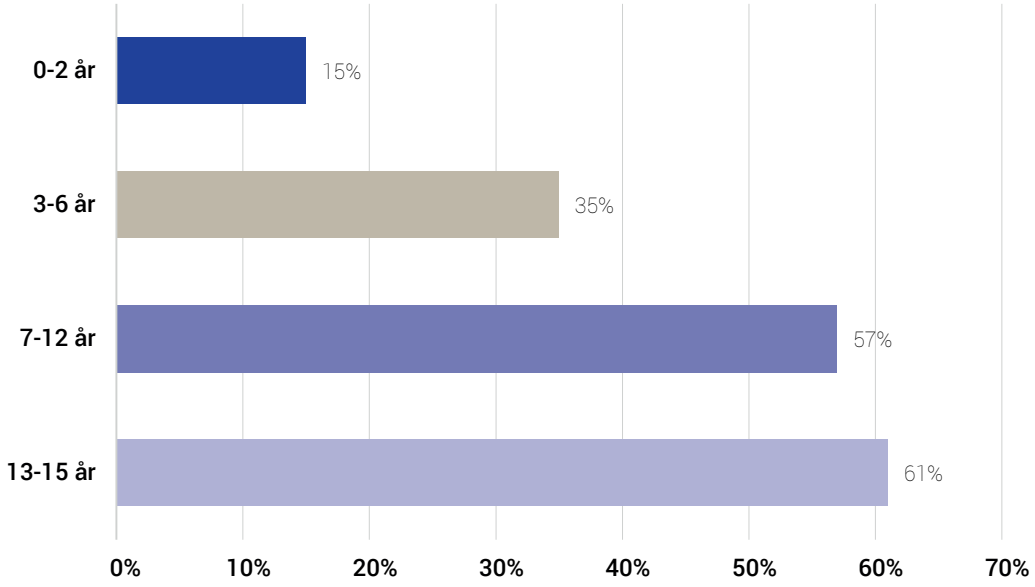
Figur 5.1: Omfanget af forskning inden for dagtilbuds- og grundskoleområdet, 2018 (mio. kr)



Kilde: IRIS Group (2020), Spørgeskemaundersøgelse blandt videninstitutioner.

Flest forskere angiver, at deres forskning omhandler børn i aldersgrupperne 7-12 år og 13-15 år. Kun 15 pct. af forskningen vedrører de 0-2 årige.

Figur 5.2: Primære aldersgruppe som forskningen omhandler inden for dagtilbuds- og grundskoleområdet, i procent



Kilde: IRIS Group (2020), Spørgeskema blandt forskere inden for dagtilbuds- og grundskoleområdet. Note: n=315.

Særligt forskning i 0-2 årsområdet er underprioriteret på trods af den store konsensus om vigtigheden af de første år for børns udvikling – både sprogligt og socioemotionelt.

Ser man ud over landets grænser, indikerer kortlægningen, at Danmark publicerer færre publikationer per mio. indbyggere inden for uddannelsesforskning end de andre nordiske lande, jf. figur 5.3.

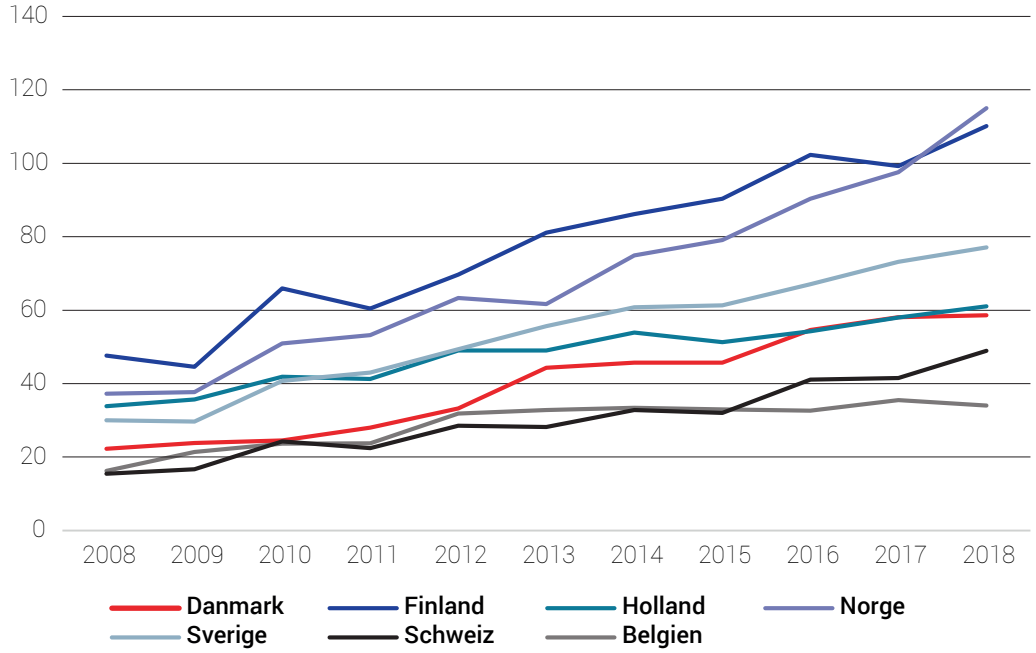
En kortlægning af nordisk dagtilbudsforskning har ligeledes vist, at den danske forskningsindsats i de senere år kun er øget beskedent og mindre end i de øvrige skandinaviske lande[109]. Det bør give anledning til en drøftelse af, om der er behov for en langsigtet styrkelse af forskningsindsatser på børneområdet i en dansk sammenhæng, herunder hvordan formidlingen af forskningen kan bidrage til, at forskningen omsættes i den pædagogiske praksis.

En anden kortlægning peger netop på, at forskningen i dagtilbudsfeltet bør få et stærkere rodfæste i praksis[110]. Kortlægningen indikerer, at hovedparten af dagtilbudsledere ikke mener, at dagtilbud og kommuner inddrages tilstrækkeligt i, hvilken aktuel forskning der er behov for på dagtilbudsområdet.

109 Clearinghouse (2019).

110 Christensen m. fl. (2020).

Figur 5.3: Udviklingen i videnskabelige artikler per mio. indbyggere inden for uddannelsesforskningen, 2008-2018



Kilde: IRIS Group på baggrund af data fra Scavil.
Note: Videnskabelige artikler: Tidsskriftsartikler, konferencebidrag og review-artikler. Bemærk at bibliometriske databaser kun i lav grad indeholder artikler skrevet på nationalsprog, hvorved det reelle antal af artikler formentlig er undersetimeret.

Kortlægningen fra IRIS Group viser videre, at Danmark har den laveste andel af højtciterede artikler inden for uddannelsesforskning i forhold til sammenligningslandene. Man kan således samlet konkludere, at der underinvesteres i forskning på dagtilbuds- og grundskoleområdet, og at forskningen i for lav grad tager udgangspunkt i brugernes behov.

FORMANDSKABET ANBEFALER, AT

- Der sker en opprioritering af forskningen på dagtilbuds- og grundskoleområdet – og særligt forskningen på 0-2 årsområdet.
- Børne- og undervisningsministeren og uddannelses- og forskningsministeren udarbejder en analyse af, hvordan man mest hensigtsmæssigt organiserer og formidler forskningen på børne- og ungeområdet, så det sikres, at viden i højere grad tager udgangspunkt i og virker i praksis.

BILAG 1:

REFERAT AF MØDET I RÅDET FOR BØRNS LÆRING D. 4. NOVEMBER 2020

Formandskabets beretning blev drøftet på et møde i Rådet for Børns Læring den 4. november 2020. Der er på baggrund af disse drøftelser foretaget præciseringer og mindre justeringer af beretningen. KL, BUPL, Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO) og FOA har ligeledes fremsendt skriftlige bemærkninger til beretningen, som er indarbejdet i mødereferatet i forkortet version.

Bemærkninger til anbefalinger om kompetencedækning af dagtilbudsområdet.
FOA var først og fremmest glade for, at de pædagogiske assistenter (PAU) er kommet mere frem i lyset, men pædagogiske assistenter skal ikke dække et behov for *pædagoger*, de skal supplere behov for mere uddannet arbejdskraft i dagtilbudssektoren.

BUPL pointerede, at det er fint at have et fokus på kompetencedækning på dagtilbudsområdet, men BUPL henstillede kraftigt til, at anbefalingen om flere PAU-uddannelsesaftaler udgår. Organisationen påpegede, at man i stedet bør sikre en kompetencedækning ved at få de 10-11.000 ledige pædagoger tilbage i faget. BUPL bemærkede, at formandskabets ambitioner bør være højere, når det drejer sig om fagligheden på dagtilbudsområdet, en faglighed, der kan løftes ved videreuddannelse og bedre arbejdsvilkår.

Lederforeningen i BUPL påpegede, at der er brug for, at der er pædagogfaglige ledere på alle institutioner og det bedst kvalificerede personale. Den ledelsesmæssige opgave bliver meget differentieret, hvis man jævnligt skal løfte de dårligst uddannede med dem, der er mindst uddannede. Lederforeningen i BUPL understregede, at der skal være så mange pædagoger som muligt i dagtilbuddene.

KL bemærkede, at det er afgørende at øge kendskabet til PAU-uddannelsen blandt dem, der har ansættelsesansvaret i institutionerne. Der er i forvejen en for høj ledighed blandt PAU'er, og det vil være et stort svigt af de nyuddannede elever, hvis de bliver uddannet til en stor risiko for ledighed. I forhold til pædagoguddannelsen er KL enig i, at en øget studieintensitet og et højere timetal på pædagoguddannelsen kan være medvirkende til, at flere søger ind, og det kan også være med til at løfte prestigen på uddannelsen.

FOA pointerede, at der er kommuner, hvor der er lav ledig blandt de PAU-uddannede.

Danske Handicaporganisationer (DH) fremhævede, at når man fokuserer på pædagoguddannelsen, skal man også sikre sig, at der er de fornødne kompetencer til at skabe inkluderende fællesskaber på dagtilbudsområdet. Der skal være personale til stede, som kan deltage i den faglige sparring, som det også opfordres til i beretningens kapitel 3 om inklusion.

Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO) udtrykte enighed med BUPL i, at løsningen på kompetencedækning ikke ligger i at uddanne flere PAU'er. I stedet skal flere ledige pædagoger tilbage

i faget, f. eks. ved at højne det faglige miljø og sparring med andre dygtige pædagoger. DLO foreslår, at man i beretningen opfordrer til at arbejde for, at praktikvejlederne har tid til at bistå eleverne i deres læringsproces. Endelig påpegede DLO, at indførelse af karakterbedømmelse i praktikken ikke er ensbetydende med, at det bliver en bedre praktik for den studerende.

Børne- og Kulturchefforeningen (BKF) anførte, at praktikken skal være et bedre læringsrum og gerne med en tæt sammenhæng mellem uddannelsen og praktikken. I forhold til praktikvejledere og vejlederuddannelsen påpegede BKF, at man kunne overveje, at der skulle være ekstra fokus her – evt. kunne man lave en opkvalificering af vejlederne, uden at det behøver at være et decideret modul.

Der er fremsendt flg. skriftlige bemærkninger til kapitlet om **kompetencedækning på dagtilbudsområdet:**

Skriftlige bemærkninger fra KL (forkortet):

- Det pædagogiske personales kompetencer er helt afgørende for at skabe dagtilbud af høj kvalitet. Der er behov for, at medarbejdere med forskellige kompetencer og erfaringer samarbejder for at sikre en hverdag, hvor børnene trives og udvikler sig.
- Hvis andelen af uddannet personale i dagtilbud øges, vil det betyde et fald i normeringer, med mindre kommunerne tilføres yderligere midler.
- De pædagogiske grunduddannelser skal løbende udvikles, så de modsvarer politiske målsætninger på området. Det kan kun meningsfuldt ske i tæt samarbejde med kommunerne som aftagere.
- Uddannelsens kvalitet skal bl.a. løftes gennem øget studieintensitet på pædagoguddannelsen og en tættere kobling til praksis, så de nyuddannede er bedre rustet.
- Kommunerne har et medansvar for, at medarbejderne er kvalificeret til opgaven, og de spiller en aktiv rolle i at løfte kvaliteten af uddannelsernes praktik. Desuden behov for at arbejde med at mindske frafaldet på uddannelserne.
- Der er behov for at skabe bredere adgang til meritpædagoguddannelsen.
- Der er allerede meget gode muligheder for at kunne uddanne sig til pædagogisk assistent understøttet af overenskomstmæssig aftalt elevløn under uddannelsen.
- Medarbejdernes kompetencer skal udvikles med afsæt i de enkelte dagtilbuds behov. Kommunerne skal have frihed til at anvende kompetenceudviklingsmidler der, hvor behovene er størst, og på måder, der giver størst udbytte lokalt.
- Grunduddannelserne og den løbende kompetenceudvikling skal opprioritere kompetencer til at arbejde med forbedrings- og evalueringskultur, så det pædagogiske personales kompetencer til at udvikle de pædagogiske læringsmiljøer styrkes.
- Der er behov for, at der fremadrettet prioriteres statslige midler til kompetenceudvikling. Der skal gøres op med de statslige bindinger i forhold til form og indhold på kompetenceindsatser. Lad kommunerne prioritere, hvordan de bruger midlerne til kompetenceudvikling på børneområdet.

Skriftlige bemærkninger fra BUPL (forkortet):

- Enig i behovet for at sætte fokus på kompetencedækningen af dagtilbudsområdet, da vi ser ind i fremtid med stigende børnetal og forbedrede normeringer. Der er generel enighed om, at dagtilbudsområdet er en afgørende arena for udvikling, læring, dannelse og trivsel for de 0-6-årige børn, og det er ærgerligt, at formandskabets anbefalinger ikke afspejler dette.

Kapitlet bygger på en præmis om, at det ikke er muligt at skaffe de pædagoger, der er nødvendige i fremtiden, og at området derfor nødvendigvis - og med lige så høj kvalitet – kan dækkes af pædagogiske assistenter i stedet for pædagoger.

- Brug for at tænke bredere og udnytte de mange muligheder, der ligger i f. eks. uddannelsesstillinger, sporskiftemodeller, fra deltid til fuld tid, tilbagerekruttering, når de nødvendige pædagoger skal tilføres området. BUPL stiller sig gerne til rådighed med inspiration til en faglig ambitiøs kompetencedækning.
- I stedet for at udhule pædagogfagligheden bør formandskabet gå foran med anbefalinger om forbedrede arbejdsvilkår, som kan tiltrække og fastholde pædagoger i faget.
- FOAs beregninger gengives sammen med formuleringer, der får det til at fremstå som om, at et 42 ugers forløb på erhvervsuddannelsesniveau er et fuldgodt alternativ til pædagoguddannelsen, en mellemlang videregående uddannelse. Ikke alene er det at sammenligne æbler og pærer, det er også et partsindlæg fra FOA's side. Afsnittet bør derfor udgå. Vi noterer os desuden, at en analyse af elevgrundlaget for den pædagogiske assistentuddannelse er fraværende. Det gælder f. eks. studiekompetencer, gennemførelses- og frafaldsprocenter. Det bør der rettes op på, så kapitlet fremstår mere balanceret.
- Det giver ikke mening at anbefale en udvidelse af PAU uden nærmere analyse af omkostninger og kvalitet. Vi ved, at PAU'ernes ledighed er højere end for andre erhvervsuddannelser, selv om man har reduceret optagelsen til uddannelsen (12,6 % mod 7,6 %), og at ca. 1/3 del af de optagne på grundforløbet havde ønsket at en anden uddannelse (2018) *(Udviklingsredegørelse for erhvervsuddannelser, 2020)*. Dertil kommer, at PAU har et højere taxameter end pædagoguddannelsen.
- BUPL savner en overbevisende begrundelse for, at karakterbedømmelse skulle gavne de studerendes læring i praktikken.
- Pædagogprofessionens historiske løneftersläb betyder, at pædagoger får en væsentligt lavere løn end f. eks. sygeplejersker og lærere, som har samme uddannelsesniveau. Det er en hæmsko for rekrutteringen og står i vejen for at indfri anbefalingerne om at tiltrække studerende fra stx til pædagoguddannelsen og en større andel af mænd i dagtilbud, som BUPL i øvrigt er enig i. Det bør formandskabet sætte fokus på i en anbefaling.

Skriftlige bemærkninger fra DLO (forkortet):

- DLO mener ikke, at en anbefaling om flere uddannelsesaftaler med pædagogiske assistenter er ambitiøs nok for pædagogfaget. Særligt når vi ved, at høj kvalitet i dagtilbud kan løfte nogle af de andre problematikker, f. eks. inklusion af børn i udsatte positioner, arbejdet med at ophæve kønsstereotyper mv.
- 11.000 pædagoger står uden for faget. Mange vil gerne tilbage i faget, men de efterlyser bedre normeringer, bedre arbejdsvilkår, et fagligt miljø, hvor der er mulighed for at bruge sin pædagogiske faglighed og sparre med andre fagligt dygtige pædagoger.
- Meritpædagoguddannelsen er en god løsning f. eks. for ledige akademikere, men det kunne også være andre fagfolk (f. eks. håndværkere) eller andre, der ønsker jobskifte.
- DLO er enig i, at der bør stilles højere krav med øget studieintensitet og timetal samt guidning og feedback fra undervisere, der følger de studerende.
- DLO mener også, at praktikken skal være et bedre læringsrum. Det kunne udover uddannede vejledere også ske ved, at der blev sikret ekstra timer i form af vikardækkede vejledningstimer, så dette reelt kan finde sted i en meget presset hverdag.

Bemærkninger til anbefalinger om køn og ligestilling.
BUPL bemærkede, at køn og ligestilling er et vigtigt fokusområde, og at pædagoger skal også inddrages i den sidste anbefaling i kapitlet, på trods af at der er et modul omhandlende området på pædagoguddannelsen. BUPL er enig med formandskabet i vigtigheden af, at der ikke er særregler for mænds arbejde i dagtilbud.

FOA noterede sig, at der tidligere er lavet en kampagne, som skulle tiltrække flere mænd til pædagogfaget. Dengang var FOA også skuffede over, at man ikke havde den pædagogiske assistentuddannelse med, da det er en erhvervsuddannelse, som kvalificerer til at arbejde på det pædagogiske område.

DLF påpegede, at det er mindre vigtigt, hvilket køn pædagogen eller læreren har, det afgørende er, at vedkommende ikke har en kønsstereotyp tilgang i sit arbejde. I forhold til viden på området så er undersøgelserne brugt i beretningen de facto kønsopdelte, men det er vigtigt, at løsningerne ikke viderefører en forståelse af, drenge har brug for noget bestemt, og at piger har brug for noget andet. Man skal i højere grad adressere, at alle børn har ret til en mangfoldig undervisning.

BKF foreslog, at køn, seksualitet og mangfoldighed gøres til et kompetencemål på læreruddannelsen, således at man i praktikken har mulighed for at arbejde med at lave undervisningsforløb, som kommer hele vejen rundt om emnet. BKF pointerede, at ved at gøre det til et kompetencemål frem for et tema på uddannelsen, da kan man skrue op for ambitionerne.

DLO bakkede op om, at det er vigtigt, at lokale særregler for mænd i dagtilbud fjernes.

Der er fremsendt flg. skriftlige bemærkninger til kapitlet om **køn og ligestilling**.

Skriftlige bemærkninger fra KL (forkortet):

- KL er enig i, at det er vigtigt med mangfoldighed i dagtilbud og skoler. Det gælder både børnene/eleverne og medarbejderne. Det er centralt, at børn møder forskellige typer af voksne, der afspejler det samfund, de kommer til at begå sig i Det er ligeledes vigtigt, at børn og unge lærer om den betydning køn, ligestilling og mangfoldighed har for samfundet.
- I kommunerne er der løbende fokus på lige muligheder for ansættelse og uddannelse. Uddannelsesvalget er stadig meget kønsopdelt og kulturbestemt. Det giver en skæv kønsfordelingen på arbejdsmarkedet generelt og dermed i balancerne mellem det offentlige og private arbejdsmarked.
- Hvis vi skal lykkes med at bringe et kommunalt arbejdsmarked i balance, handler det også om at sikre flere mænd i klassiske velfærdsfag – og i første omgang – at de uddanner sig til bl.a. pædagog og efterfølgende fastholde dem i faget.

Skriftlige bemærkninger fra BUPL (forkortet):

- Skolepædagogerne bør inddrages mere aktivt i sikringen af alle børns trivsel - ikke mindst i udskolingen, f. eks. med hensyn til de pressede piger.
- Undersøg om de strukturelle forhold i daginstitutionerne (f. eks. mange børn på for lidt plads, lav normering) og i skolerne (f. eks. høj klassekvotient, mange mål) er med til at udgrænse drenge.

- Det er nødvendigt at adressere pædagoguddannelsens historiske lønefterslæb jf. bemærkningerne til kapitel 1, hvis man reelt vil gøre op med mærkatet "kvindefag".

Skriftlige bemærkninger fra FOA:

- Ved at slå pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere sammen underbelyses behovet for flere mænd på den pædagogiske assistentuddannelse.
- Det anføres, at hovedparten af forældre til børn under 5 år ønsker flere mandlige pædagoger i deres barns institution. Det er formentlig, fordi det er det, de er blevet spurgt om. Sandsynligvis vil forældrene gerne have mere mandligt personale mænd i institutionerne og gerne med en pædagogisk uddannelse.
- Det bør kortlægges, hvorfor mænd fravælger pædagoguddannelsen *og* den pædagogiske assistentuddannelse. Ligeledes bør den foreslåede kampagne også omfatte PAU. Det er væsentligt for de mænd, der enten er pædagogiske assistenter eller er i gang med uddannelsen, at de regnes for betydningsfulde.
- Ledere i dagtilbud skal gøres bevidste om potentialet ved at uddanne mandlige pædagogmedhjælpere til at *arbejde i dagtilbud*, ordlyden i beretningen bør ikke gå kun på pædagogfaget.
- Opbakning til at lokale særregler for mænds arbejde i dagtilbud fjernes.

Bemærkninger til anbefalinger om inklusion.
Danske Handicaporganisationer påpegede, at man kan læse beretningen som en uvilje til at anvende flere økonomiske ressourcer på inklusion i folkeskolen. Denne refleksion over tilgængelige ressourcer er ikke anført under andre temaer i beretningen. DH bemærkede, at det sender et uheldigt signal, når man ikke problematiserer, at der kan forekomme merudgifter på andre områder.

Skolelederforeningen foreslog, at man i de første anbefalinger adresserer "tidlig indsats". Foreningen pointerede, at det er fint at fokusere på samarbejde, men en tidlig indsats kan også være forebyggende for nogle af de ting, der sker i folkeskolen. Skolelederforeningen bemærkede, at forslaget om en ændring af folkeskoleloven, så skolen bliver forpligtet til et samarbejde med dagtilbuddene, kan være en omfattende opgave for nogle skoler. Skolelederforeningen efterspurgte, at formandskabet var mere nysgerrig på de såkaldte 'mellemformer', da denne organisering kan være med til at sikre, at flere forbliver i folkeskolen under lidt anderledes strukturer og evt. med løsere rammer.

DLF bemærkede, at der er udfordringer ift. andre overgange i skolen f. eks. med indskoling, mellemtrin, udskoling. DLF bakkede Skolelederforeningen op i deres ønske om, at mellemformer inddrages i beretningen. DLF bemærkede, at nogle mellemformer kan fungere rigtig godt, men det kræver mange ressourcer - både ledelsesmæssigt og lærermæssigt.

KL bakkede også op om, at mellemformer blev berørt i beretningen.

Der er fremsendt flg. skriftlige bemærkninger til kapitlet om **inklusion**:

Skriftlige bemærkninger fra KL (forkortet):

- Det er helt afgørende at blive klogere på stærke børnefællesskaber i dagtilbuddene. Inklusi-

on har i mange år været et tema i folkeskolen, men vi skal starte meget tidligere, hvis vi skal lykkes. Vi kan ikke vente med at sætte ind med handling og viden til barnet starter i skole. KL er stærkt optaget af dagtilbuddets betydning i det arbejde – og på tværs af dagtilbud og skole. Stærke børnefællesskaber på tværs af dagtilbud og skole vil også fylde i KL's arbejde den kommende tid.

- Det, der er den rigtige løsning for det ene barn, passer ikke nødvendigvis for det andet. Der er mange balancer, der skal findes. Samtidig skal man være opmærksom på, at hvis en væsentlig større andel af eleverne skal have et specialtilbud, da vil ressourcerne til den almene undervisning bliver udfordret på en måde, så det netop bliver svært at arbejde inkluderende.
- At skabe stærke børnefælleskaber involverer stort set alle elementer i dagtilbud og skole. Vi kan styrke området ved at arbejde målrettet med organisering, barnets perspektiv, fokus på progression, kompetenceudvikling tæt på praksis og samarbejde på tværs.
- Det må ikke overlades til den enkelte lærer eller pædagog at løse opgaven alene i klasserummet, og flere kurser er ikke nødvendigvis svaret. Det kræver forskellige fagligheder, kompetencer og viden at håndtere elevernes forskellighed i undervisningen.
- Vi skal have fokus på de professionelles kompetencer og ressourcepersoner, der kan støtte op om opgaven f. eks. PPR. Det forudsætter et godt tværfagligt samarbejde om børn i vanskeligheder. Og samarbejdet bør foregå på stuen, i dagtilbuddet og i klassen - og ikke kun ved mødebordet.

Skriftlige bemærkninger fra BUPL (forkortet):

- BUPL tilslutter sig anbefalingen om, at dagtilbud og skoler ruster op på faglig kollegial sparring. Anbefalingen bør også omfatte ret til forberedelsestid, sådan at arbejdet kan finde sted under fagligt professionelle former, uden at der er børn til stede. Det bør ligeledes skrives frem, at pædagoger i skole og fritid skal inddrages i den faglige sparring om de børn, de arbejder med i hverdagen. På den måde kan det sikres, at alle lærere og pædagoger i barnets hverdag arbejder i samme retning, og at barnet oplever en følelse af sammenhæng. Inklusionsarbejdet bør desuden bygge på et stærkt børneperspektiv således, at børns oplevelser og behov inddrages.
- Det bør tilføjes, at de kommende minimumsnormeringer skal opgøres uden indregning af puljen til sociale normeringer.

Skriftlige bemærkninger fra DLO (forkortet):

- Det er positivt med anbefalinger om fokus på styrket samarbejde og sammenhæng om overgang fra dagtilbud til skole og relevant, at kravet går begge veje.
- I forhold til sidste anbefaling om *relevant skoleforløb til elever med vanskeligheder* kunne eksempelvis nævnes, at man i højere grad afprøver eksperimenterende undervisningsformer. Dette kunne være med til at imødekomme inklusion af sårbare elever f. eks. i form af udeskole og eller mere praktiske, musiske, fysiske, kreative, digitale undervisningformer, der muligvis kan fremme de læringsudfordrende elevers motivaion.

Skriftlige bemærkninger fra FOA (forkortet):

- I relation til anbefalingen om en styrkelse af de specialpædagogiske kompetencer i dagtilbuddene, peger formandskabet på et særligt behov for kapacitetsopbygning i dagplejen. Sidstnævnte kunne med fordel uddybes.

Bemærkninger til anbefalinger om digitalisering.
Skolelederforeningen bemærkede, at man ikke var helt enig i det syn på digitalisering og de problemstillinger, som der påpeges i beretningen. Ifølge Skolelederforeningen har der været meget fokus på det negative ved digitalisering. Det er meget vigtigt, at skolerne understøtter eleverne i at blive digitale brugere, da det er den virkelighed, som venter derude. Skolelederforeningen foreslog at lade kritikken af digitalisering i skolen fylde mindre, da potentialerne let overses i beretningen, som det står.

Danske Handicaporganisationer anførte, at det er vigtigt at digitalisering implementeres på en måde, hvor flest mulige kan være med. DH påpegede, at der er ind imellem dukker digitale systemer op, som kan være umulige at bruge for nogle personer, hvilket er problematisk. DH opfordrede til, at man på det digitale område får alle med og ikke designer digitale systemer, som på forhånd ekskluderer nogle elever.

Lederforeningen i BUPL understregede vigtigheden af at sikre de rette kompetencer til at kunne udvælge og vurdere, hvornår den digitale understøttelse fremmer de mål, vi gerne vil nå. Det er vigtigt, at der er ressourcer til efter- og videreuddannelse af medarbejdere.

DLF påpegede, at når udgifterne til teknologiske undervisningsmidler i skolen er af den anførte størrelse, da skal der være fokus på mangfoldigheden af undervisningsmidler, det må ikke være den enkelte portal, der er styrende. Endvidere understregede DLF, at virtuel undervisning ikke er det samme som fysisk undervisning - blot foran en skærm. Der skal være nogle andre didaktiske tilgange, når man underviser virtuelt.

Danske Skoleelever (DSE) var enige med flere af rådsmedlemmerne i, at det er hensigtsmæssigt med en mere åben tilgang i forhold til at se mulighederne i digitale læremidler. DSE bemærkede, at det digitale kan give nogle andre perspektiver end en bog, f. eks. når man som elev selv kan bestemme, om man vil læse en fagtekst på et svært eller let niveau. DSE påpegede, at teknologien kan give nye muligheder for underviserne, men de skal vide, at disse muligheder eksisterer. DSE foreslog, at underviserne får mere efteruddannelse inden for det digitale område.

DLO bakkede op om anbefalinger om at undersøge flere vinkler af anvendelsen af digitale medier i dagtilbud. DLO påpegede dog, at der skal sikres frihed til det enkelte dagtilbud. Metodefriheden og mangfoldighed er afgørende, da dagtilbuddet er et supplement til hjemmet, og digitale medier anvendes i varierende grad i børnenes hjem.

Der er fremsendt flg. skriftlige bemærkninger til kapitlet om **digitalisering:**

Skriftlige bemærkninger fra KL (forkortet):

- Det er centralt at bygge videre på den viden og erfaring, der er tilstede i dagtilbud og folkeskole. Samtidig er der behov for yderligere viden om digitale redskabers muligheder og begrænsninger.

- Udviklingen fra 2017 og til nu viser dels, at digitaliseringsdagsorden er blevet overhalet af en lang række andre fokusområder, dels at dagtilbud og forældre forholder sig mere kritisk til digitale redskaber.
- Digitale redskaber skal anvendes der, hvor det kvalificerer aktiviteten, ikke blot fordi det er digitalt.
- KL arbejder med at udbrede de gode erfaringer med at anvende digitale redskaber, blandt andet i form af en temadag om anvendelsen af digitale redskaber i dagtilbud
- Interessant at følge evalueringen af forsøgsfaget teknologiforståelse. Teknologiforståelse er en oplagt del af skolens arbejde med børns læring og trivsel. Viden i form af ny forskning og evaluering af forsøgsfaget bør anvendes til at finde den rette form og det rette indhold for et fremtidigt fag.

Skriftlige bemærkninger fra BUPL (forkortet):

- Det er positivt, at formandskabet lægger op til øget pædagogisk refleksion over digitalisering i dagtilbud og skole. I den forbindelse er det vigtigt, at pædagogerne inddrages i udviklingen af kommunale digitaliseringsstrategier og beslutninger om indkøb af nyt digitalt udstyr. Det er ligeledes vigtigt, at kommunerne sikrer, at pædagogerne nemt kan få den nødvendige support og kompetenceudvikling i forlængelse af nye tiltag.

Bemærkninger til anbefalinger om forskning på dagtilbud- og grundskoleområdet.
DLF bemærkede, at forskningsformidling er vigtig for at nå ud til praktikere.

BKF understregede, at det er nødvendigt og væsentligt, at der bliver sendt et tydeligt signal om, at forskning skal prioriteres på området, og at den skal kunne omsættes til praksis.

Der er fremsendt flg. skriftlige bemærkninger til kapitlet om **forskning**:

Skriftlige bemærkninger fra KL (forkortet):

- Det er positivt, at der i aftalen om forskningsreserven er afsat 50 mio. kr. årligt til at opbygge og styrke den danske pædagogiske forskning rettet mod de mindste børn i aldersgruppen 0-6 år.
- Det er vigtigt at sikre aftagerperspektivet gennem involvering af parterne og praksisfeltet. Nedsæt et advisory board som involveres i udmøntning af temaer og vurderingen af de konkrete ansøgninger om forskningsmidler. Det er afgørende for at skabe afsæt for kobling til praksis.

- Hvis vi skal lykkes med at løfte kvaliteten i vores dagtilbud, har vi behov for viden fra en dansk sammenhæng om, hvordan vi bedst sikrer, at børn trives, lærer og dannes til resten af livet, samt hvordan vi løfter kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer.
- Systematisk viden er en forudsætning for, at ledere og fagprofessionelle kan udvikle den pædagogiske praksis. Samtidig giver det de kommunale politikere og forvaltninger et godt fundament for at prioritere ressourcerne og understøtte udviklingen på dagtilbudsområdet. Der er behov for at afsætte flere midler til praksisrelevant forskning i småbørnsområdet.
- En stor del af den etablerede forskning opleves ikke som relevant eller anvendelig til at løse de udfordringer, det pædagogiske personale står overfor. Derfor skal forskningen i højere

grad tage udgangspunkt i reelle udfordringer og anvise konkrete løsninger.

Skriftlige bemærkninger fra BUPL (forkortet):

- BUPL bemærker, at en øget investering i pædagogisk forskning bør bidrage til at styrke pædagoguddannelsens vidensgrundlag og understøtte den professionelle dømmekraft i det pædagogiske arbejde. BUPL noterer sig derfor med glæde, at den politiske aftale, der er indgået om styrket pædagogisk forskning i forbindelse med udmøntningen af forskningsreserven 2021, netop understreger disse mål.

BILAG 2:

RÅDET FOR BØRNS LÆRINGS VIRKSOMHED I 2020

Formandskabet har besluttet, at det overordnede fokus for arbejdet i formandskabet skal være følgende tre områder: 1) kvalitet i dagtilbud og skoler, 2) digitalisering samt 3) balancen mellem frie grundskoler og folkeskoler.

Formandskabet havde et debatindlæg om emnet digitalisering i Berlingske den 29. februar 2020. Heri understregede formandskabet, at man skal være varsom i forhold til brugen af digitale redskaber i danske dagtilbud og skoler og kom med en opfordring til at få mere viden om, hvornår teknologien har en gavnlig pædagogisk virkning.

Formandskabet afholdt d. 3. marts et gå-hjem møde om internationale erfaringer med kvalitetssikring på grundskoleområdet. Temadrøftelsen blev indledt med et oplæg ved DAMVAD analytics om den kortlægning, som er under udarbejdelse for formandskabet.

Formandskabet har også været optaget af pædagoguddannelsen – særligt i lyset af de minimumsnormeringer, som skal indfases frem mod 2025. Med afsæt i viden og en række drøftelser vurderer formandskabet, at der er en række udfordringer ved den nuværende pædagoguddannelse. Formandskabet sendte d. 25. marts et brev til børne- og undervisningsministeren og uddannelses- og forskningsministeren med en opfordring til, at centrale problemstillinger ved pædagoguddannelsen blev undersøgt i forbindelse med den planlagte evaluering af pædagoguddannelsen.

Som en del af temaet om kvalitetsdagsordenen har formandskabet beskæftiget sig med køn og ligestilling i dagtilbud og skoler. Den 2. juli 2020 havde formandskabet en kronik i Berlingske, hvor en række undersøgelser, som beskriver forskelle mellem kønnene, blev præsenteret. Formandskabet udtrykte i kronikken et ønske om, at man gør op med kønsstereotyperne og reelt skaber mere lige muligheder – for både drenge og piger. Formandskabet afholdt en konference om temaet d. 18. november 2020.

En anden hel central forudsætning for at skabe kvalitet i dagtilbud og på alle folkeskoler er, at man lykkes med at skabe inkluderende fællesskaber. Der blev afholdt en temadrøftelse af inklusion på rådsmødet d. 2. september. Drøftelsen blev indledt med et oplæg fra Christian Quvang, docent, UC Syd, om "Hvad er kriterierne for succesfuld inklusion?"

Forskning er vigtig for kvalitetsudviklingen af dagtilbud og skoler. IRIS Group har for formandskabet udarbejdet en kortlægning af omfanget af dansk forskning på dette felt. Kortlægningen blev offentliggjort d. 2 september 2020.

I 2020 har der været to møder i Rådet for Børns Læring og ni møder i formandskabet.

Formandskabets publikationer, indlæg i pressen og oplæg kan findes på rådets hjemmeside: www.børns-læring.dk.

BILAG 3:

STATUS OVER ANBEFALINGER FRA FORMANDSKABET FOR RÅDET FOR BØRNS LÆRING 2019

Anbefalinger på dagtilbudsområdet	Status på anbefalinger:
• Børne- og undervisningsministeren gennemfører en bred undersøgelse af de danske dagtilbuds kvalitet og det moderne børneliv med afsæt i den styrkede pædagogiske læreplan.	• Kvalitetsundersøgelse er ikke igangsat.
• Politiske prioriteringer på børneområdet, bl.a. regeringens børneplan, bør løbende kvalificeres af resultater fra kvalitetsundersøgelsen.	• Kvalitetsundersøgelse er ikke igangsat.
• Evaluering af pædagoguddannelsen tilrettelægges med input fra alle interessenter. Evalueringens resultater bruges til udvikling af den faglige kvalitet på uddannelsen.	• Evalueringen af pædagoguddannelsen er påbegyndt, og evalueringen har bl.a. et stort fokus på det faglige niveau på uddannelsen, praktikken samt strukturen på uddannelsen. • Evalueringens delrapport 1 forventes offentliggjort ultimo 2020. • Uddannelses- og Forskningsministeriet forventer samlet afrapportering på evalueringen 2. kvartal 2021.
• En evaluering af den pædagogiske assistentuddannelse.	• Der er udarbejdet en opgavebeskrivelse for evalueringen af den pædagogiske assistentuddannelse i samarbejde med uddannelsens faglige udvalg. Evalueringen forventes igangsat på baggrund heraf primo 2021.
• Tænk i fleksible veje til opkvalificering af pædagogisk personale.	• Uddannelses- og Forskningsministeriet har som forsøgsordning godkendt nedsættelse af kravet fra minimum 5 til minimum 2 års erhvervserfaring inden for det pædagogiske arbejdsområde. • Københavns Professionshøjskole har i samarbejde med 5 kommuner i Region Hovedstaden igangsat en forsøgsordning, der giver universitetsbachelorer og -kandidater muligheden for at tage en pædagoguddannelse på 2 år med løn og 27 timers ugentlig ansættelse som pædagogmedhjælper.
• Lederuddannelse målrettet dagtilbud.	• Ingen aktuelle planer herom.
• Et PhD-råd på dagtilbudsområdet bl.a. til at understøtte, at forskning i dagtilbud knyttes tæt til pædagogiske uddannelser og professionens praksis.	• Der er ikke aktuelle planer om et PhD-råd på dagtilbudsområdet.

Anbefalinger på skoleområdet	Status på anbefalinger:
• En udredning af folkeskolens formålsparagrafs sammenhæng med den pædagogiske og didaktiske praksis.	• Ingen aktuelle planer herom.
• Fasthold nationale testværktøjer og vurderinger, som understøtter en bred evalueringskultur. Justerede nationale testværktøjer bør tage en række centrale hensyn.	• Partierne bag folkeskoleforliget har indgået en aftale om et nyt evaluerings- og bedømmelsessystem i februar 2020. Regeringens udspil til et nyt evaluerings- og bedømmelsessystem forventes i primo 2021.
• Der stilles lovkrav om, at alle skoler skal have en bredt funderet evalueringsstrategi.	• Partierne bag folkeskoleforliget har indgået aftale om et nyt evaluerings- og bedømmelsessystem i februar 2020. Regeringens udspil til et nyt evaluerings- og bedømmelsessystem forventes i primo 2021.
• Videreførelse af erfaringerne fra følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen og etablering af et nyt forskningsprogram, som skal følge og undersøge kvalitet i grundskolen.	• Følgeforskningsprogrammet er afsluttet. Børne- og undervisningsministeren afgiver i foråret 2021 en redegørelse til Folketinget om virkningerne af folkeskolereformen og eventuelle behov for ændringer. • Børne- og Undervisningsministeriet etablerer et repræsentativt grundskolepanel i perioden 2021-2024, hvor der én gang årligt indsamles spørgeskemadata blandt elever, lærere og ledere på folkeskoler og fri- og privatskoler om aktiviteter og udfordringer på skolerne.
• Fortsat understøttelse af den varierede skoledag.	• Folkeskoleforligskredsen indgik en aftale fra i januar 2019, hvor der blev afsat 250 mio. kr. til kvalitetsløft af den understøttende undervisning. • Der er igangsat et partssamarbejde om god og motiverende undervisning. Formålet er at stille skarpt på, hvilke konkrete projekter som skal sættes i gang for at styrke god og motiverende undervisning ude i praksis. • Der er igangsat initiativet 'Fagene i bevægelse', som skal styrke bevægelse på landets folkeskoler bl.a. ved at understøtte den lokale udvikling, så der både er opbakning fra lærere og ledelse, fælles retning og en stærk organisation i ryggen på skolerne, når de arbejder med bevægelse.
• Styrk de specialpædagogiske kompetencer i almen undervisningen.	• Seneste Sorømøde i februar 2020, som samler alle centrale parter på folkeskoleområdet, havde inklusion som tema. • Regeringen har som opfølgning på økonomiaftalen i 2020 igangsat en evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, som har fokus på elever med særlige behovs faglige udvikling og trivsel, ressourcetrækket og rammerne for understøttelse i både almen miljøet og specialområdet. Evalueringen forventes afsluttes i 2021.

• Børne- og undervisningsministeren udarbejder en national ordblindestrategi, som bl.a. omhandler, at alle elever i 3. klasse screenes for afkodningsvanskeligheder.	• Regeringen lancerede sit første ordblinde udspil i efteråret 2019 og har lanceret ordblindeudspil 2 i uge 40 2020. Regeringen vil afsøge muligheder for at udvikle et testredskab, som kan anvendes tidligere end 3. klasse. Regeringen vil også udarbejde et materiale og gennemføre en række temadage om tidlig indsats i børnehaveklassen og 1. klasse.
• Børne- og undervisningsministeren iværksætter en udredning af praksis for, hvordan de fysiske rammer kan understøtte skoledagen og for, hvorvidt det nuværende regelsæt for de fysiske rammer på landets skoler er hensigtsmæssigt.	• Regeringen går i dialog med DCUM og folkeskolens centrale parter om, hvordan det kan sikres, at skolerne udarbejder en handlingsplan, når de konstaterer problemer med det fysiske undervisningsmiljø. Folketinget inddrages primo 2021 mhp. at vurdere, hvilke initiativer der skal sættes i værk.
• En kortlægning af kommunale konsulenters tilknytning til den pædagogiske praksis.	• Ingen aktuelle planer herom.
• Forøget brug af supervision af lærere, peer to peer review mellem lærere og lign. metoder i samarbejde på den enkelte skole.	• Ingen aktuelle planer herom.
• Politisk enighed om en mere ambitiøs læreruddannelse. Målet er en læreruddannelse, der holder en generation.	• Regeringen har i august 2020 meldt ud, at læreruddannelsen skal være attraktiv og tiltrække flere dygtige og motiverede studerende i hele Danmark. Bl.a. skal der være et styrket fokus på praktikken i uddannelsen. • Uddannelses- og forskningsministeren går i dialog med relevante parter, der arbejder med læreruddannelsen til daglig, om udviklingen af læreruddannelsen.
• Flere og bedre udviklings- og karriereveje inden for lærerfaget.	• Ingen aktuelle planer herom.
• Regeringen drøfter et større socialt ansvar med de frie grundskoler, forud for evt. indførelse af et socialt taxameter på det statslige tilskud til frie grundskoler.	• Regeringen arbejder på at fremlægge en model, som skal sikre, at børn og unge med forskellig baggrund møder hinanden i dagtilbud, skoler og på ungdomsuddannelser. Modellen forventes også at inkludere fri- og privatskoler. Spørgsmålet om et socialt taxameter kan evt. indgå i den sammenhæng. Der har ikke været drøftelser med sektoren om spørgsmålet.

LITTERATURLISTE

Amilon, A. (2015): *Inkluderende skolemiljøer*. København: SFI

Askland, Leif (2016): *Jeg ser barnet – ikke kønnet* (kap. 1) i: Hansen, Gitte Riis og Baagøe Nielsen, Steen (red.): Køn, seksualitet og mangfoldighed. Samfundslitteratur

Baagøe, S. (2013): *Drenges vilkår og veje i uddannelserne.* I: Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelser

Balslev, J. (2018): *Kritik af den digitale fornuft i uddannelse.* Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Bjørnholt, B.; Slottved, M.; Arendt, K. S. & Ruge, M. (2019): *Eksplorativ forundersøgelse om lærernes arbejdstid. Faglig kvalitet, det gode arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen.* København: VIVE.

Brøndby Kommune (2013): *Hvordan ser dagtilbuddet ud i drengeperspektiv? Et udviklingsprojekt i Børnehuset Nattergalen 2012-13.*

Bundsgaard et al. (2019): *Danske elevers teknologiforståelse. Resultater af ICILS-undersøgelsen 2018*, Aarhus Universitetsforlag.

BUPL (2010): *Gråzonebørn. Undersøgelse af vilkårene i de almene daginstitutioner om arbejdet med børn og unge, der har særlige behov.* København: BUPL.

Børne – og Undervisningsministeriet (2018): *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold.* København: Børne – og Undervisningsministeriet.

Børnerådet (2019): *Børneindblik 2/19.* Billund: Børnerådet.

Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018): *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative study across Europe*. JRC Science for Policy Report.

Christensen, V. B. (2019): *PISA 2018. Danske unge i en international sammenligning.* København: VIVE

Christensen, S. E. B.; Hansen, T. V.; Krog, K. & Eriksen, A. (2020): *Hvilken viden efterspørges på dagtilbudsområdet?* København: DEA.

Clearinghouse (2019): *Empirisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i de skandinaviske lande. Forskningskortlægning og -vurdering for året 2017*

Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje.* København: EVA.

Danmarks Evalueringsinstitut (2019): *Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse. Unges veje mod ungdomsuddannelse.* København: EVA.

Danmarks Evalueringsinstitut (2020a): *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber.* København: EVA.

Danmarks Evalueringsinstitut (2020b): *Viden om praksis: Faglig kompetenceudvikling I dagtilbud.* København: EVA.

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2017): *Børnenes syn på børnemiljøet i dagtilbud – Tal fra Dagtilbudstermometeret 2017*. København: DCUM.

Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon for Børne – og Undervisningsministeriet,

Sundheds – og Ældreministeriet, Social – og Indenrigsministeriet og Finansministeriet (2020): *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk- psykologiske rådgivning (PPR)*. Deloitte.

Demonstrationsskoleforsøgene -- https://www.stil.dk/uvm-dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen/initiativer-2012-2016/demonstrationsskoleforsoeg

Epinion (2018): *Styrkelse af dataetik og it-sikkerhed på undervisningsområdet.* København: Epinion.

Epinion (2019): *Lærerkommissionen: En undersøgelse af hvilke centrale faktorer, der har betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen.* København: Epinion.

FOA (2015): *Leger lige børn bedst? Ulighed og adskillelse i daginstitutioner og skoler.* København: FOA.

FOA (2020a): *Derfor tog jeg den pædagogiske assistentuddannelse, og det betyder uddannelsen for mit arbejde.* København: FOA.

FOA (2020b): *Daginstitutionernes hverdag 2020.* København: FOA.

Hestbæk, A. D. & Christoffersen, M. N. (2002): *Effekter af dagpasning – en redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater*. København: SFI

IRIS Group (2020): *Analyse af forskningsmidler på dagtilbuds – og grundskoleområdet.* København: IRIS Group.

Kjeldsen, C. C. (2020): *ILSA udtræk UVM for Kønsforskelle.*

KL (2017): *Anvendelse af digitale redskaber i dagtilbud.* København: KL.

KL (2018): *Børns diagnoser og skoletyper.* København: KL.

KL (2020a): *Udsatte børn – Nøgletal 2020.* København: KL.

KL (2020b): *Almen og specialområdet i vækst – Økonomi i (u)balance?* Oplæg v. Morten Mandøe, Cheføkonom, KL. (https://www.kl.dk/media/23069/morten-mandoee-kl.pdf)

Kl (2020): *Anvendelse af digitale redskaber i dagtilbud – en undersøgelse om anvendelsen af digitale redskaber i en pædagogisk praksis*

Kraka (2019): *Hvad koster en bedre normering i daginstitutionerne?*

Lederne (2019): *Danmark får bundplacering, når det kommer til at få kvinder ind på erhvervsuddannelser* (lederne.dk) www.lederne.dk/presse-og-nyheder/analyser-og-undersoegelser/uddannelse/danmark-er-for-daarlig-til-at-faa-kvinderne-ind-paa-erhvervsuddannelserne

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Afrapportering af inklusionseftersynet. Afrapportering af inklusionseftersynet.* København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Ministeriet for Fødevarer, Fiskeri og Ligestilling (2020): *Redegørelse/perspektiv og handlingsplan 2020* https://mfvm.dk/nyheder/nyhed/nyhed/danske-foraeldre-savner-flere-mandlige-paedagoger-i-daginstitutionerne/

Mortensen, N. P., H. H. Espersen & Mads Thau (2019): *Kvalitet i undervisningen.* VIVE

Nascimbeni, F. & Vosloo, S. (2019): *Digital Literacy for Children. Exploring Definitions and Frameworks.* UNICEF.

National Academies of Science, E. (2018): *How People Learn II,* National Academies Press, Washington, D.C.

Nielsen, C. P. & Rangvid, B. S. (2016): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI & DPU.

Nørgaard, Cecilie (2016): *Nordiske perspektiver på ligestilling i pædagogisk praksis (kap. 3)* i Hansen, Gitte Riis og

Baagøe Nielsen, Steen (Red.): *Køn, seksualitet og mangfoldighed.* Samfundslitteratur.

OECD (2020): *Early Childhood Education and Care in a Digital World.* Concept Note. OECD.

Rambøll (2015): *Analyse af vidensspredning - Spredning af forsknings- og udviklingsviden med relevans for grundskolens praksis.* København: Rambøll.

Rambøll (2018a): *Afdækning og analyse af samarbejde og overlevering af relevant information om børn i overgange.* København: Rambøll.

Rambøll (2018b): *Indsatsen for IT i folkeskolen. Evaluering.* København: Rambøll.

Rambøll (2019): *Udviklings – og forskningsprojektet. Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud. Evaluerings-rapport*. København: Rambøll.

Rangvid, B. S (2020): *Tilbageførte elever og overgangen til ungdomsuddannelse. København:* VIVE.

Rådet for Børns Læring (2014): *Inkluderende læringsfællesskaber for alle børn.*

Schilhab, Theresa (2007): *Pædagogikken og den grå masse*. (dpu.dk). DPU, Aarhus Universitet.

Skov, P. R.; & Nielsen, C. P. (2016): *Støtte til elever med særlige behov. En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i inklusionspanelet*. København: SFI.

Statens Institut for Folkesundhed (2019): *Sundhed og trivsel på de gymnasiale uddannelser.*

Studenterforum UC (2020): God *praktik for alle. En national undersøgelse af praktikken på de danske professionshøj-skoler.* København: Studenterforum UC.

Størup J. O.; Winther-Lindqvist, D. og Lieberoth, A. (2020): *Hvem sidder dér bag skærmen… og hvem hjælper?* DPU, Aarhus Universitet.

Undervisningsministeriet (2017): *Rapport fra Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse.* København: Under-visningsministeriet.

FORMANDSKABET FOR RÅDET FOR BØRNS LÆRING

Rådet for Børns Læring er et uafhængigt råd, hvis opgaver og sammensætning er fastsat i folkeskoleloven. Rådet ledes af et formandskab, hvis medlemmer er: Bestyrelsesformand Charlotte Rønhof, professor Per Fibæk Laursen, lærer Mette Frederiksen, rektor Stefan Hermann, lektor Pernille Hviid, sognepræst Henrik Gade Jensen, forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen.

Rådet for Børns Læring skal blandt andet følge, vurdere og rådgive børne- og undervisningsministeren om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen og om det pædagogiske arbejde med at under støtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud.

Rådet har også til opgave at vurdere skolers og dagtilbuds muligheder for at bekæmpe børns negative sociale arv, at øge integrationen af børn med anden etnisk baggrund end dansk og at inkludere børn, hvis udvikling kræver et særligt hensyn.

www.børns-læring.dk