

Indsatser for inklusion i folkeskolen

2011

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Indsatser for inklusion i folkeskolen

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls–Schultz grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-644-4

Indhold

Forord	5
1 Opsamling	7
2 Indledning	9
2.1 Begrebsafklaring	10
2.2 Lederes og læreres syn på inklusion	12
2.3 Undersøgelsens design og metode	13
2.3.1 Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere	13
2.3.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere	14
2.3.3 Analyse af data	15
2.4 Projektgruppe og ekspertgruppe	15
2.5 Rapportens opbygning	16
3 Status på arbejdet med inklusion	17
3.1 Vurdering af om inklusionsindsatsen lykkes	19
4 Typer af indsatser	23
4.1.1 Indsatser rettet mod klasser/grupper og enkelte elever	23
4.1.2 Forebyggende og indgribende indsatser	25
4.2 Anvendelse af pædagogiske koncepter	26
4.2.1 Udbredelsen af pædagogiske koncepter	27
4.2.2 Lederes og læreres vurdering af koncepter som redskab til inklusion	29
4.3 Inkluderende tiltag i og uden for almenundervisningen	31
4.3.1 Inkluderende tiltag i almenundervisningen	32
4.3.2 Inkluderende tiltag uden for almenundervisningen	35
4.4 Øvrige inkluderende tiltag	39

5	Kompetencer og ressourcer	43
5.1	Lærernes kompetencer til at arbejde inkluderende	43
5.1.1	Lærere og ledere enige i vurderinger af lærernes kompetencer	44
5.1.2	Efterspørgsel efter kompetenceudvikling	45
5.1.3	Lærere med erfaring fra specialundervisning føler sig bedre rustet	46
5.2	Inspiration og sparring til det inkluderende arbejde	48
5.3	Særlige resourcepersoner	50
5.3.1	Lederes og læreres vurdering af samarbejdets karakter og betydning	52
5.4	Lærernes anvendelse af skolens fysiske ressourcer	54
6	Forældresamarbejde og inklusion	57
6.1	Forældre til børn med særlige behov	57
6.2	Forældre til børn som ikke har særlige behov	60
Appendiks		
Appendiks A:	Projektbeskrivelse	65
Appendiks B:	Dokumentation og metode	69

Forord

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af folkeskoler-
nes indsatser for inklusion.

Undersøgelsen er en kortlægning af skolernes brug af forskellige typer af indsatser, læreres og
skolelederes syn på inklusion, lærernes kompetencer, samarbejdet med ressourcepersoner og
skolernes fysiske faciliteter foruden erfaringer med forældresamarbejde om inklusion. Undersø-
gelsen er gennemført på foranledning af formandskabet for Skolerådet i perioden januar til no-
vember 2011.

Rapporten henvender sig til kommuner, skoler og alle der interesserer sig for inklusion. Den tilby-
der et landsdækkende øjebliksbillede, og det er EVA's håb at rapporten kan bidrage til debatten
om og arbejdet med inklusion i folkeskolen.

Agi Csonka
Direktør

1 Opsamling

Det mest udbredte syn på inklusion i den danske folkeskole i øjeblikket er at en elev med særlige behov er inkluderet når eleven har udbytte af almenundervisningen og deltager aktivt i det sociale fællesskab i en almenklasse. Samtidig mener de fleste at et læringsfællesskab er inkluderende når alle elever bidrager aktivt til, har udbytte af og udvikler positive selv billeder på baggrund af fællesskabets aktiviteter. Det ser altså ud til at inklusionstanken er slået igennem i praksis, forstået på den måde at disse to definitioner kan siges at være dem som medfører de mest omfattende og ambitiøse mål for hvornår man lykkes med alle de indsatser som sættes i værk i folkeskolen.

Desuden viser denne undersøgelse at inklusion er et indsatsområde i 97 % af landets kommuner, samtidig med at både skoleledere og lærere stadig mener det er et vigtigt område at opprioritere.

Undersøgelsen viser at der iværksættes ganske mange forskellige indsatser ude på skolerne. Pædagogiske koncepter som Cooperative Learning, Classroom Management og Trin for Trin, er en del af praksis på mere end halvdelen af skolerne. En stor del af lærerne arbejder desuden målrettet med trivsel og med en anerkendende og relationel tilgang til eleverne i undervisningen. Styrket skole-hjem-samarbejde, samarbejde med SFO og andre tværgående samarbejder er også udbredt, ligesom støttelærertimer, sparring og vejledning er det. Men selvom man gør brug af mange typer af veldefinerede indsatser, er billedet straks mere utydeligt når det gælder vurderinger af hvad der fremmer inklusion bedst. Her er der ikke nogen særlig klare tendenser, og det kan tyde på at det er vanskeligt for ledere og lærere at afgøre hvad der faktisk virker i praksis. På tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling ses i det hele taget ikke mange signifikante forskelle, men dog er det som forventeligt mere udbredt i indskoling at arbejde med læseløft, fysisk udfoldelse og kreative undervisningsformer og med at opdage tegn på særlige behov hos eleverne.

Samarbejdet med AKT-vejledere, læsevejledere og specialundervisningskoordinatorer er dog en af de helt centrale ressourcer for lærerne i deres arbejde med inklusion, og også teamsamarbejdet er en vigtig kilde til sparring og inspiration. Både ledere og lærere mener da også at det netop er

samarbejdet og ressourcer til det som skal opprioriteres hvis skolerne skal blive endnu bedre til at inkludere.

Lærerne efterspørger bredt set kompetenceudvikling, især i forhold til vanskeligheder blandt elever som angår udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser (fx ADHD/ADD), og desuden socioemotionelle vanskeligheder. Efterspørgselen er knap så stor i forhold til andre typer af vanskeligheder blandt elever, som lærerne også synes at være mindre kompetente til at håndtere, fx psykiske vanskeligheder. Derfor bør efterspørgselen nok tolkes dels som et udtryk for manglende kompetencer og dels som et udtryk for både særlig interesse blandt lærerne og at netop de to nævnte typer af vanskeligheder blandt eleverne er noget af det lærerne oftest støder på. Undersøgelsen viser at lærere med erfaring fra specialundervisning er mere kompetente til at inkludere elever med forskellige typer af vanskeligheder. Til gengæld er der ingen signifikante forskelle på lærernes kompetencer hhv. i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling.

En udfordring i inklusionsarbejdet viser sig at være balancen mellem indsats rettet mod på den ene side enkelte elever hhv. grupper og på den anden side forebyggende og indgribende indsatser. Her er skolerne ikke så gode til at arbejde forebyggende som de gerne vil være, og indsatser rettet mod enkelte elever er mere udbredte end skolerne selv ønsker det. En anden udfordring ligger i mødet med forældregruppen. Her møder skolerne indimellem modstand mod inklusion på grund af bekymring om især uro og konflikter blandt eleverne. Dog er de positive erfaringer med forældresamarbejdet mest udbredt hvad angår både forældre til børn med særlige behov og de øvrige forældre.

Helt overordnet set har lidt flere ledere end lærere positive erfaringer med og vurderinger af arbejdet med inklusion. Dog er der tale om mindre forskelle i forbindelse med mange af de sammenlignede forhold. En af de mest markante forskelle mellem de to grupper ses i forbindelse med andelen af elever med særlige behov som inkluderes i almenundervisningen. Her mener ca. tre fjerdedele af lederne at der er tale om en passende andel, mens ca. halvdelen af lærerne synes at for mange elever skal inkluderes.

2 Indledning

De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn (UNESCO:1994; Undervisningsministeriet:1997)

Sådan hedder det i Salamancaerklæringen, hvor mange af FN's medlemslande har forpligtet sig på en ambition om at skabe en almenundervisning der så vidt muligt også inkluderer de elever som har særlige behov (Susan Tetler: Historien bag begrebet 'den inkluderende skole', i *Den inkluderende skole. En grundbog*, Alenkær 2008).

Inklusion er da også på dagsordenen på stort set alle danske skoler i disse år, og opgaven med at skabe skoler som kan inkludere så mange og så forskellige elever som muligt, er både vigtig og stor. Inden for de seneste år er der brugt ressourcer på at afprøve mange forskellige strategier og indsats typer i praksis med henblik på at finde de rigtige veje til inklusion (Teori og Metodecentret, UCC 2010).

Denne undersøgelse afdækker udbredelsen af forskellige typer af inkluderende indsatser. Undersøgelsen sætter desuden fokus på skolernes prioriteringer, behov og kompetencer på området, herunder fokuserer undersøgelsen på arbejdet med både AKT, specialundervisningsindsatser, inkluderende værktøjer i almenundervisningen og strukturelle indsatser.

Målet om at skabe plads til flere elever i folkeskolen har været omtalt både som integration, rummelighed og inklusion, og der hersker mange opfattelser af hvad der ligger i disse begreber. En af udfordringerne ved at arbejde med inklusion i praksis er derfor at få et klart fælles billede af hvad inklusion er, og hvilke konkrete mål man skal arbejde hen imod. Hvad vil det sige at inkludere, og hvornår er en elev inkluderet og et læringsmiljø inkluderende?

Inklusion opfattes på mange måder, og det er derfor også vigtigt i en undersøgelse som denne indledningsvis at afklare hvad der menes med inklusion, før man beskriver skolens arbejde med det. I det følgende vil vi derfor se nærmere på hvordan begrebet inklusion teoretisk set kan for-

stås, og hvordan ledere og lærere forstår begrebet, adspurgte inden for en given ramme i de to spørgeskemaundersøgelser som ligger til grund for denne afdækning.

2.1 Begrebsafklaring

Det centrale ved inklusionsbegrebet som det anvendes i mange sammenhænge, er at gøre op med forestillingen om at noget er mere normalt end andet, og at nogen har mere ret til at bedømme dette end andre. Inklusion går altså ud på at skabe en skole hvor alle har lige meget ret til at definere og præge fællesskabet. Dette illustreres bl.a. af følgende to udsagn fra litteraturen:

Hvordan ser idealtypen for den inkluderende skole så ud? (...) Den møder den enkelte elev, der hvor vedkommende er, og sætter fokus på, at eleverne har forskellige behov – mens den afviser tanken om, at nogle har særlige behov, mens andre har de 'rigtige' behov. (Niels Ploug i Alenkær: Den inkluderende skole. En grundbog, 2008, s.75).

Samfundet som sådan oplever at normalitetsbegrebet er i opløsning, men i skolen er der flere og flere normalitetsbedømmere (Jens Andersen i Andersen: Den rummelige skole – et fælles ansvar, 2004, s. 163).

Inklusionsbegrebet handler altså om at give alle ret til at være med til at definere og præge det som anses for at være det normale, og dermed også om at skabe plads til større bredde og mere forskellighed i almenundervisningen. I denne forståelse sammenholdes inklusionsbegrebet som nævnt ofte med integrationsbegrebet når det defineres hvad inklusion er, netop for at henlede opmærksomheden på at alle anses for at være lige når man taler om inklusion – i modsætning til når man taler om integration hvor nogle (de særlige) skal nærme sig nogle andre (de normale).

Derudover handler inklusionsbegrebet også om *hvordan* man er med i fællesskabet. Her kan inklusionsbegrebet ses i forhold til rummelighedsbegrebet. Hvor rummelighed handler om at der skal være plads til alle i fællesskabet, handler inklusion (også) om at alle skal have mulighed for at deltage aktivt i fællesskabet og være med til at præge det.

Inklusion kan i forhold til begrebet rummelighed siges at have et deltagende og handlende aspekt, der skal noget mere til, når inklusion er målet. (Vibeke Kristensen: En inklusionsproces – mellem "at tåle kulturel anderledeshed og menneskelig forskellighed", specialeafhandling, DPU 2008, s. 10).

Inklusion handler dermed både om at alle har lige ret til at definere fællesskabet, og om at alle har lige ret til at være aktive deltagere i fællesskabet.

Som det ses i ovenstående, defineres inklusion som noget der er forskelligt fra integration og rummelighed. Men der kan samtidig være sammenfald mellem hvornår begreberne rummelighed, integration og inklusion bruges i praksis. Vi har i dette projekt valgt at operationalisere inklusionsbegrebet bredt med henblik på at ramme så meget som muligt af det der foregår i praksis under betegnelsen inklusion.

I spørgeskemaet har vi helt konkret valgt at bede lærere og ledere om at svare på hvordan de definerer inklusion. De svarmuligheder som gives i spørgeskemaet, fordeler sig på to dimensioner af begrebet. Den første drejer sig om i hvilken grad der er tale om aktivitet, deltagelse og udbytte for eleven, da det som ovenfor beskrevet er noget af det der kendetegner den måde man definerer inklusion på som noget mere vidtgående end rummelighed og integration. Den anden dimension drejer sig om hvorvidt man ser inklusion som noget der handler om den enkelte elev eller om et læringsfællesskab. Dette knytter an til den anden beskrevne pointe i relation til inklusionsbegrebet – nemlig at inklusion handler om at sætte fokus på skolen og læringsmiljøet og tilpasse det til elevernes behov, og at alle har ret til at være med til at definere det "normale".

Den måde vi har valgt at operationalisere inklusionsbegrebet på, er inspireret af Susan Tetler som i sin forskning bl.a. udfolder en historisk introduktion til begrebet med henblik på at definere det nærmere, og af Rasmus Alenkær som har undersøgt arbejdet med AKT i den inkluderende skole i sin ph.d.-afhandling fra 2010. Både Tetler og Alenkær tager afsæt i Mårten Söders integrationsbegreb fra 1979 for at nå frem til en forståelse af hvad inklusion er. I den forbindelse er det nødvendigt at inddrage en definition af begrebet integration som kan overføres til definitionen af inklusionsbegrebet. Det væsentlige i denne forståelse er ikke forskellen mellem integration og inklusion, men de forskellige former for integration. Söders integrationsbegreb opdeles i den funktionelle, den fysiske og den sociale dimension som beskriver hvordan og i hvilken grad en elev er en del af den lokale skoles miljø. De tre dimensioner betyder kort fortalt følgende:

- Funktionel integration vil sige at eleven modtager det meste af sin undervisning uden for skolen, men en gang imellem anvender skolens faciliteter.
- Fysisk integration vil sige at eleven befinder sig i de samme fysiske rammer som sine klassekammerater, men ikke nødvendigvis deltager på samme måde eller med samme udbytte.
- Social integration vil sige at eleven befinder sig sammen med og deltager i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater.

Der ses altså i denne forståelse tre former for integration som primært drejer sig om hvor eleven befinder sig. Derudover bør man ifølge Tetler inddrage en fjerde form for at nå frem til en fyldestgørende definition af inklusion på baggrund af Söders ansats. Denne form angår elevens aktive deltagelse i og udbytte af undervisningen og kan beskrives som inklusion gennem deltagelse i læringsfællesskabet.

- Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har samme udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet.

Den operationalisering af inklusionsbegrebet som er lagt til grund for denne undersøgelse, hviler på ovenstående forståelse og er kvalificeret på baggrund af drøftelser med ekspertgruppen og pilottest af spørgeskemaerne.

Desuden er spørgsmålet om definitionen af inklusion i denne undersøgelse bredt ud så der bliver spurgt om både hvornår en elev er inkluderet, og hvornår et læringsmiljø er inkluderende. Dette er af hensyn til det relationelle perspektiv så man kan svare på hvad inklusion er, set både i forhold til en enkelt elev og i forhold til fællesskabet. I det følgende beskrives lederes og læreres syn på inklusion som de kommer til udtryk i denne undersøgelse.

2.2 Lederes og læreres syn på inklusion

I de to gennemførte spørgeskemaundersøgelser er både ledere og lærere blevet bedt om at svare på to spørgsmål om hvad de synes inklusion er: et spørgsmål om hvornår den enkelte elev er inkluderet, og et spørgsmål om hvornår et læringsfællesskab er inkluderende. De to spørgsmål er stillet dels for at afdække synet på inklusion blandt de to grupper og dels for at give dem en definition at besvare resten af spørgeskemaet ud fra.

Svarene fordeler sig nogenlunde ens for hhv. ledere og lærere på spørgsmålet "Hvornår synes du en elev med særlige behov er inkluderet?" De to grupper svarer på følgende måder:

- Den største andel, hhv. 76 % af lederne og 68 % af lærerne, synes at en elev med særlige behov er inkluderet *når eleven har udbytte af almenundervisningen og deltager aktivt i det sociale fællesskab i en almenklasse.*
- En mindre andel, hhv. 17 % af lederne og 18 % af lærerne, synes at en elev med særlige behov er inkluderet *når eleven modtager al sin undervisning i en almenklasse, men beskæftiger sig med andre aktiviteter/lemner end resten af klassen.*
- Kun få, hhv. 4 % af lederne og 5 % af lærerne, synes at en elev med særlige behov er inkluderet *når eleven modtager al sin undervisning på en almindelig skole, men ikke i en almenklasse.*
- De færreste, hhv. 1 % af lederne og 5 % af lærerne, synes at en elev med særlige behov er inkluderet *når eleven anvender en almindelig skole en gang imellem, men modtager det meste af sin undervisning i et andet tilbud.*
- Hhv. 2 % af lederne og 5 % af lærerne har besvaret spørgsmålet med "Ved ikke".

Svarene fordeler sig også nogenlunde ens for hhv. ledere og lærere på det andet spørgsmål: "Hvornår synes du at et læringsfællesskab (en klasse eller et hold) er inkluderende?" Dog er der her lidt mere spredning i svarene end i første spørgsmål. De to grupper svarer på følgende måder:

- Den største andel, nemlig 62 % af lederne og 60 % af lærerne, synes at et læringsfællesskab er inkluderende når alle elever bidrager aktivt til, har udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af fællesskabets aktiviteter.
- En mindre andel, hhv. 20 % af lederne og 23 % af lærerne, synes at et læringsfællesskab er inkluderende når alle elever er fuldgyltige og velkomne deltagere i fællesskabet.
- Lidt færre, hhv. 17 % af lederne og 15 % af lærerne, synes at et læringsfællesskab er inkluderende når alle elever bidrager aktivt til og har udbytte af fællesskabets aktiviteter.
- De færreste, hhv. 1 % af lederne og 3 % af lærerne, synes at et læringsfællesskab er inkluderende når alle elever er til stede i læringsfællesskabet.
- Hhv. 1 % af lederne og 3 % af lærerne har besvaret spørgsmålet med "Ved ikke".

Den mest udbredte forståelse af inklusion er altså at inklusion drejer sig om både tilstedeværelse i almenundervisningen, deltagelse i det sociale fællesskab, deltagelse i læringsfællesskabet, udbytte af undervisningen og udvikling af positive selvbilleder.

2.3 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen er baseret på to spørgeskemaundersøgelser: en totalundersøgelse blandt landets skoleledere og en repræsentativ undersøgelse blandt lærere. De to undersøgelser skal tilsammen afdække arbejdet med inklusion på landsplan. I det følgende præsenterer vi kort de to spørgeskemaundersøgelser.

Projektbeskrivelsen for projektet kan læses på www.eva.dk.

2.3.1 Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

Spørgeskemaundersøgelsen blandt landets skoleledere (herefter benævnt skolelederundersøgelsen) har til formål at afdække særlige tiltag i arbejdet med inklusion på skoleniveau, herunder fx arbejdet med pædagogiske koncepter som LP og PALS og fælles inspirationsgrundlag. Skolelederundersøgelsen skal desuden give viden om skoleledernes syn på inklusion og deres vurdering af lærernes kompetencer og skolernes organisering og prioritering af arbejdet med inklusion, bl.a. i forhold til AKT og andre specialpædagogiske initiativer.

EVA udarbejdede spørgeskemaet til skolelederundersøgelsen på baggrund af deskresearch og literaturstudier og med sparring fra projektets ekspertgruppe. Desuden blev spørgeskemaet drøftet med en interessentgruppe hvor Danmarks Lærerforening, KL, Uddannelsesstyrelsen og Skole og Forældre var repræsenteret. Spørgeskemaet blev pilottestet af seks skoleledere. Pilottestene fore-

gik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af EVA som i et kort telefoninterview indhentede testpersonernes kommentarer og forslag til spørgeskemaet. Testpersonerne blev bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i august-september 2011 som en totalundersøgelse blandt alle landets skoler. I alt blev spørgeskemaet udsendt til 1.481 skoler. Undersøgelsen blev gennemført som en webbaseret undersøgelse hvor hver respondent modtog en informations-e-mail med et link til spørgeskemaet. Oprindeligt skulle undersøgelsen være gennemført parallelt med lærerundersøgelsen i maj 2011. Undersøgelsen blev dog flyttet fra maj til august, da EVA gennem samtidige undersøgelser og tilbagemeldinger fra skoleledere erfarede at skolelederne på dette tidspunkt havde modtaget ekstraordinært mange spørgeskemaundersøgelser fra forskellige aktører. Ved at rykke undersøgelsen til efter sommerferien håbede EVA på at kunne øge svarprocenten, bl.a. fordi spørgeskemaet ikke blev udsendt samtidig med skolernes arbejde med årsplanlægning og afgangsprøver. Rykkerproceduren bestod af to rykker-e-mails. Den første blev udsendt efter to uger, og den anden efter tre uger. Herefter gennemførte EVA en telefonisk rykkerprocedure i forhold til de resterende skoler for at øge svarprocenten mest muligt. 837 skoleledere besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 56 %. Tabelrapporten for skolelederundersøgelsen kan ses på www.eva.dk.

2.3.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

Den repræsentative spørgeskemaundersøgelse blandt lærere (herefter benævnt lærerundersøgelsen) har til formål at afdække lærernes anvendelse af forskellige typer af indsatser i forbindelse med almenundervisningen, herunder både forebyggende og indgribende indsatser og indsatser rettet mod enkelte elever og grupper af elever. Undersøgelsen sætter derudover fokus på lærernes erfaring med bl.a. pædagogiske koncepter som PALS og LP og deres kendskab til og brug af skolernes specialpædagogiske ressourcer. Endelig sætter undersøgelsen fokus på lærernes syn på inklusion og deres oplevelse af egne kompetencer til at løse konkrete udfordringer.

Danmarks Statistik stod for den praktiske gennemførelse af undersøgelsen på vegne af EVA. EVA udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af deskresearch og litteraturstudier og med sparring fra projektets ekspertgruppe. Desuden blev spørgeskemaet drøftet med en interessentgruppe hvor Danmarks Lærerforening, KL, Uddannelsesstyrelsen og Skole og Forældre var repræsenteret. Spørgeskemaet blev pilottestet af 12 lærere. Pilottestene foregik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af Danmarks Statistik som i et kort telefoninterview indhentede testpersonernes kommentarer og forslag til spørgeskemaet. Testpersonerne blev bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i

spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Lærerundersøgelsen blev gennemført som en kombineret webbaseret og telefonisk undersøgelse. Først modtog respondenterne et brev med et link til spørgeskemaet. En uge efter udsendelse modtog respondenterne en skriftlig rykker. To uger efter blev der gennemført telefonisk interview med restgruppen. Undersøgelsen blev gennemført i juni 2011. 666 lærere ud af en stikprøve på 1.016 besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 66 %. Tabelrapporten for lærerundersøgelsen kan ses på www.eva.dk.

2.3.3 Analyse af data

Formålet med undersøgelsen er at kortlægge skolernes praksis i deres arbejde med inklusion, og undersøgelsen er som følge heraf deskriptiv i sin karakter. Analysen er baseret på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål i de to spørgeskemaundersøgelser. Herunder sammenligner analysen besvarelser mellem de to respondentgrupper. Når vi fremhæver forskelle på de to respondentgrupper, fremhæver vi alene statistisk signifikante forskelle.

Projektgruppen har udarbejdet rapporten på baggrund af de to spørgeskemaundersøgelser. Ekspertgruppen har i denne proces kvalificeret projektgruppens vurdering af data og rapporten som helhed.

2.4 Projektgruppe og ekspertgruppe

Den tredje delundersøgelse er gennemført af en projektgruppe på EVA der har haft det faglige og metodiske ansvar for rapportens analyser og vurderinger. Følgende personer har deltaget i projektgruppen:

- Evalueringskonsulent Gitte Grønkær Svendsen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Jais Brændgaard Heilesen
- Metodekonsulent Thomas Hem Pedersen.

EVA har haft tre eksperter tilknyttet delundersøgelsen som har bidraget med forskningsbaserede og praksisrelaterede perspektiver. Ekspertene har konkret rådgivet EVA's projektgruppe om de to spørgeskemaundersøgelser og bidraget til analyser og konklusioner på baggrund af data. Ekspertgruppen har bestået af:

- Susan Tetler, cand.pæd., ph.d., professor MSO (inkluderende specialpædagogik), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Vibeke Kristensen, cand.pæd., AKT-vejleder og speciallærer, Helsingør Byskole, Helsingør
- Birthe Rasmussen, skoleleder, Slotsskolen, Horsens.

2.5 Rapportens opbygning

Rapporten består ud over indledningen og dette kapitel af fem kapitler.

I kapitel 3 præsenteres lærernes og skoleledernes oplevelse af status på arbejdet med inklusion anno 2011. Lærerne og skolelederne er bl.a. blevet spurgt om hvordan de ser på prioriteringen af inklusion og på andelen af elever som inkluderes, og i hvilken grad de oplever at arbejdet med inklusion lykkes.

Kapitel 4 fokuserer på de mange forskellige indsatser skolerne arbejder med for at fremme inklusion. Kapitlet beskriver dermed et bredt spektrum af tiltag og koncepter der bruges i og uden for almenundervisningen. Desuden belyser kapitlet lederes og læreres vurderinger af hvilke tiltag der har størst positiv betydning for inklusion.

Kapitel 5 stiller skarpt på skolernes samlede kompetencer og ressourcer til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. I kapitlet afdækkes først lærernes kompetencer til at inkludere elever med forskellige typer af særlige behov. Dernæst ser kapitlet nærmere på skolernes særlige ressourcepersoner og deres rolle i forhold til inklusion. Endelig afdækkes lærernes anvendelse af skolens fysiske faciliteter i arbejdet med at skabe et inkluderende læringsmiljø.

Kapitel 6 sætter fokus på forældresamarbejdet. Kapitlet afdækker skoleledernes og lærernes oplevelse af samarbejdet med både forældre til børn med særlige behov og forældre til børn uden særlige behov.

3 Status på arbejdet med inklusion

I dette kapitel præsenteres læreres og skolelederes oplevelse af status på arbejdet med inklusion anno 2011. De er bl.a. blevet spurgt om hvordan de ser på prioriteringen af inklusion og på andelen af elever som inkluderes. Derudover er de blevet bedt om at vurdere i hvilken grad arbejdet med inklusion lykkes. Undersøgelsen viser samlet set at der stadig er behov for at opprioritere inklusion på skolerne, at opgaven er stor, og at arbejdet i nogen grad lykkes.

Både lærere og skoleledere er blevet bedt om at tage afsæt i deres opfattelse af inklusion defineret ud fra de i kapitel 2 beskrevne svarkategorier. Det betyder at når de fx er blevet spurgt om i hvilken grad inklusion lykkes, har de svaret ud fra den opfattelse de inden da har tilkendegivet af hvad inklusion er set i forhold til den enkelte elev hhv. læringsmiljøet.

Skolelederundersøgelsen viser at arbejdet med inklusion både er på dagsordenen og er prioriteret i så godt som alle landets kommuner. 97 % af skolelederne svarer at inklusion er et indsatsområde i deres kommune.

Tabel 1 viser at et flertal af både skoleledere og lærere i de to undersøgelser vurderer at arbejdet med inklusion bør opprioriteres på deres skole. 86 % af lederne svarer at inklusion i høj grad eller i nogen grad bør opprioriteres på deres skole, mens det tilsvarende tal for lærerne er 74 %.

Tabel 1
I hvilken grad vurderer du at arbejdet med inklusion bør opprioriteres på din skole?

	Lærere (n = 662)	Skoleledere (N = 833)
I høj grad	30 %	40 %
I nogen grad	44 %	46 %
I mindre grad	17 %	11 %
Slet ikke	5 %	2 %

Fortsættes næste side...

	Lærere (n = 662)	Skoleledere (N = 833)
Ved ikke	5 %	1 %
	100 %	100 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tallene viser at arbejdet med inklusion på nuværende tidspunkt ikke alene er sat på dagsordenen som et politisk indsatsområde i landets kommuner, men at arbejdet med inklusion også er vigtigt for både skoleledere og lærere.

Både ledere og lærere er blevet bedt om at vurdere hvorvidt andelen af elever med særlige behov som inkluderes i almenundervisningen, er passende. Tabel 2 viser at de fleste ledere, nemlig 73 %, mener der er tale om en passende andel, mens dette gælder for under halvdelen, nemlig 42 %, af lærerne. Ca. halvdelen af lærerne, 49 %, mener at der inkluderes for mange elever med særlige behov i den almindelige undervisning.

Tabel 2

Synes du andelen af elever med særlige behov der inkluderes i almenundervisningen, er passende på din skole?

	Lærere (n = 662)	Skoleledere (N = 811)
Ja, det er en passende andel	42 %	73 %
Nej, der er for mange elever med særlige behov i den almindelige undervisning	49 %	16 %
Nej, der er for få elever med særlige behov i den almindelige undervisning	3 %	6 %
Ved ikke	6 %	6 %
	100 %	100 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Da EVA i 2007 evaluerede specialundervisningen i folkeskolen, blev lærerne spurgt om der på skolen var en passende balance imellem hvilke elever der modtog specialundervisning, og hvilke elever der blev rummet i den almindelige undervisning. Som det ses i tabel 3, viste undersøgelsen fra 2007 at 62 % af lærerne på det tidspunkt svarede at de skulle rumme for mange elever i den almindelige undervisning.

Tabel 3
(EVA 2007) Synes du at der på din skole er en passende balance imellem hvilke elever der modtager specialundervisning, og hvilke elever man rummer i den almindelige undervisning? (n = 694)

	Klasselærere (2007)
Ja, det er en passende andel	33 %
Nej, vi skal rumme for mange elever i den almindelige undervisning	62 %
Nej, vi rummer for få elever i den almindelige undervisning	0 %
Ved ikke	5 %
	100 %

Kilde: Specialundervisning i folkeskolen – klasselærerundersøgelse (Epinion).

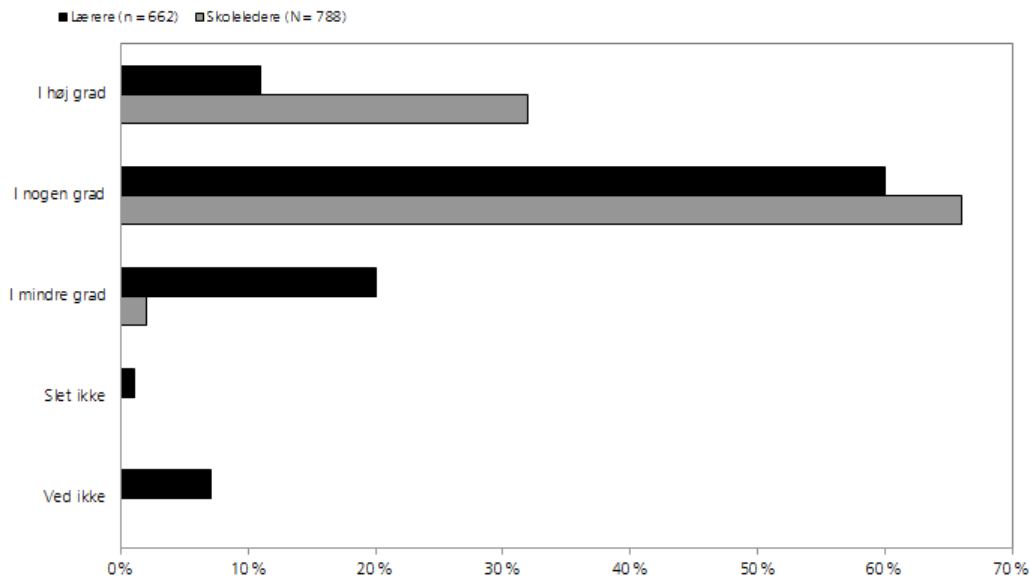
Da undersøgelsen i 2007 specifikt handlede om skolernes specialundervisningsindsats og balancen mellem special- og almenundervisning, da begrebet rummelighed blev anvendt i stedet for inklusion, og da de adspurgte lærere var klasselærere, kan man ikke sammenligne direkte med resultaterne fra denne undersøgelse. Ikke desto mindre er det interessant at overveje om tallene dækker over en holdningsændring blandt lærerne.

3.1 Vurdering af om inklusionsindsatsen lykkes

Et flertal af både skoleledere og lærere vurderer at arbejdet med inklusion i høj grad eller i nogen grad lykkes. Der er dog forskel på de to gruppers besvarelser. Figur 1 viser at 32 % af skolelederne vurderer at arbejdet med inklusion i høj grad lykkes på skolen samlet set, mens 66 % vurderer at dette i nogen grad er tilfældet. Blandt lærerne mener kun 11 % at arbejdet med inklusion i høj grad lykkes, mens 60 % vurderer at dette i nogen grad er tilfældet.

Figur 1

I hvilken grad vurderer du at jeres arbejde med inklusion lykkes på skolen samlet set?

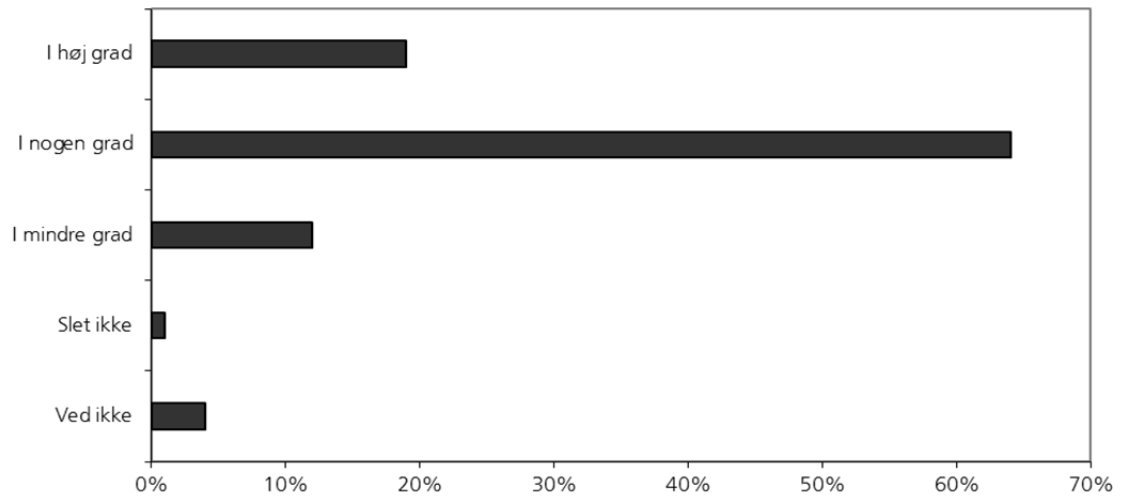


Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

En mulig forklaring på forskellen mellem skoleledernes og lærernes vurdering er at lærerne i deres daglige arbejde ser flere konkrete eksempler på elever i vanskeligheder og støder på flere udfordringer med at inkludere end lederne gør. Herved har de sandsynligvis et mere konkret erfaringsgrundlag at vurdere det samlede billede ud fra, mens lederne på den anden side måske har et bedre samlet overblik over en hel skole.

Lærerne er imidlertid også blevet bedt om at vurdere hvorvidt inklusionen lykkes i deres egen undervisning. Her er det interessant at bemærke at lærerne svarer mere positivt når det gælder deres egen undervisning. Som figur 2 viser, vurderer 83 % af lærerne i høj grad eller i nogen grad at arbejdet med inklusion lykkes i deres undervisning.

Figur 2
I hvilken grad vurderer du at arbejdet med inklusion lykkes – i din undervisning? (n = 662)



Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

4 Typer af indsatser

I dette kapitel ser vi nærmere på de mange forskellige indsatser skolerne arbejder med for at fremme inklusion. Kapitlet kortlægger dermed et bredt spektrum af tiltag og koncepter der bruges i og uden for almenundervisningen. Desuden belyser kapitlet lederes og læreres vurderinger af hvilke tiltag der har størst positiv betydning for inklusion.

I undersøgelsen har vi valgt at afdække hvilke typer af indsatser der er mest udbredt med henblik på at give et billede af to forskellige dimensioner, nemlig det der angår den individuelle elev versus grupper/klasser, og det der angår forebyggende versus indgribende indsatser. Både ledere og lærere er derfor blevet spurgt om vægten mellem de forskellige typer af indsatser i skolernes arbejde med inklusion. Begge grupper er blevet spurgt med henblik på at afdække evt. forskelle i opfattelsen af hvilke typer af indsatser der vejer tungest i praksis, og hvilke der bør veje tungest.

4.1.1 Indsatser rettet mod klasser/grupper og enkelte elever

Som det fremgår af tabel 4, er det efter skoleledernes vurdering indsatser rettet mod enkelte elever som er mest udbredt i praksis. Tabellen viser at 41 % af skolelederne vurderer at flest indsatser har rettet sig mod enkelte elever, mens en tilsvarende andel ledere, 40 %, vurderer at ca. lige mange indsatser har rettet sig mod hhv. klasser, grupper af elever og enkelte elever.

Tabel 4

Hvordan har vægten samlet set været mellem inkluderende indsatser der retter sig mod hhv. klasser/grupper af elever og enkelte elever på din skole i skoleåret 2010/11? (N = 834)

Flest indsatser har rettet sig mod hele klasser	7 %
Flest indsatser har rettet sig mod grupper af elever	9 %
Flest indsatser har rettet sig mod enkelte elever	41 %
Ca. lige mange indsatser har rettet sig mod hhv. klasser, grupper af elever og enkelte elever	40 %
Ved ikke	2 %
	100 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Lærerne har tilsvarende vurderet vægten mellem de tre typer af indsatser i den undervisning de har været i berøring med. Tabel 5 viser at 54 % af lærerne svarer at indsatserne primært har rettet sig mod enkelte elever, mens 24 % mener at ca. lige mange indsatser har rettet sig mod hhv. klasser, grupper af elever og enkelte elever.

Tabel 5

Hvordan har vægten været mellem de inkluderende indsatser du har været i berøring med i skoleåret 2010/11? (n = 662)

Flest indsatser har rettet sig mod hele klasser	7 %
Flest indsatser har rettet sig mod grupper af elever	10 %
Flest indsatser har rettet sig mod enkelte elever	54 %
Ca. lige mange indsatser har rettet sig mod hhv. klasser, grupper af elever og enkelte elever	24 %
Ved ikke	5 %
	100 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Ud over en vurdering af vægtningen i praksis er både ledere og lærere blevet spurgt om hvordan de synes vægtningen burde være. Som det fremgår af tabel 6, er ledere og lærere overvejende enige når det drejer sig om hvordan de tre typer af inkluderende indsatser *bør* prioriteres.

Tabel 6
Hvem bør de inkluderende indsatser efter din vurdering primært rettes mod?

	Lærere (n = 662)	Skoleledere (N = 833)
Hele klasser	16 %	20 %
Grupper af elever	8 %	6 %
Enkelte elever	23 %	13 %
De tre slags indsatser bør have ca. lige stor vægt	49 %	59 %
Ved ikke	5 %	2 %
	100 %	100 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabellen viser at flest skoleledere (59 %) og flest lærere (49 %) mener at indsatser rettet mod hele klasser, grupper af elever og enkelte elever burde have lige stor vægt, mens færrest mener at indsatserne bør rettes mod grupper af elever. Samtidig ses det at lidt flere lærere (23 %) end skoleledere (13 %) mener at de inkluderende indsatser primært bør rettes mod enkelte elever. Det er dog stadig relativt få lærere som mener at denne type indsats bør veje tungest.

4.1.2 Forebyggende og indgribende indsatser

EVA har tilsvarende spurgt skolelederne om de indsatser som er hhv. forebyggende og indgribende.¹ Resultatet fremgår af tabel 7.

Tabel 7
Hvordan har vægten samlet set været mellem forebyggende og indgribende indsatser på din skole i skoleåret 2010/11? (N = 831)

Flest indsatser har været forebyggende	28 %
Flest indsatser har været indgribende	19 %
Ca. lige mange indsatser har været hhv. forebyggende og indgribende	51 %
Ved ikke	3 %
	100 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

¹ Lærerne skulle have været stillet samme spørgsmål så en sammenligning mellem de to grupper havde været mulig. Men spørgsmålet er desværre ved en fejl faldet ud af spørgeskemaet til lærere.

Tabellen viser at 51 % af skolelederne angiver at ca. lige mange af skolernes inkluderende indsatser i skoleåret 2010/11 har været hhv. forebyggende og indgribende. 28 % af lederne svarer at flest indsatser har været forebyggende, mens 19 % angiver at der har været flest indgribende indsatser.

Skoleledernes vurdering af hvilken vægtning der bør være af de to typer af indsatser, adskiller sig også her fra praksis som det fremgår af tabel 8. Samtidig ses en forskel mellem hvor mange lærere og hvor mange skoleledere der mener at hhv. forebyggende indsatser, indgribende indsatser og begge dele bør veje tungest.

Tabel 8
Hvilken type af inkluderende indsatser bør efter din vurdering have størst vægt fremover?

	Lærere (n = 662)	Skoleledere (N = 832)
Forebyggende indsatser	39 %	70 %
Indgribende indsatser	2 %	1 %
De to slags indsatser bør have ca. lige stor vægt	56 %	29 %
Ved ikke	3 %	1 %
	100 %	100 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Tabellen viser at 70 % af skolelederne, mod 39 % af lærerne, mener at forebyggende indsatser bør have størst vægt fremover. Flest lærere, nemlig 56 %, mener derimod at forebyggende og indgribende indsatser bør have lige stor vægt, mens dette kun gør sig gældende for 29 % af lederne. Samtidig mener kun en lille del af både lærere (2 %) og ledere (1 %) at indgribende indsatser bør have størst vægt fremover.

4.2 Anvendelse af pædagogiske koncepter

I de seneste år er der blevet udviklet forskellige konceptløsninger til at arbejde med pædagogisk analyse og praksis på skolerne, fx LP, PALS og Classroom Management. Flere af disse koncepter går bl.a. ud på at skabe konsensus blandt lærere og elever om hvad der er god og konstruktiv adfærd i et læringsfællesskab, og de kan på forskellig vis indgå i inklusionsarbejdet. Dog bør man her tage det forbehold at et adfærdsregulerende pædagogisk koncept ikke nødvendigvis i sig selv er inkluderende, da inklusion handler om mere end hvad de forskellige koncepter indeholder. Ikke desto mindre ses koncepterne i nogle sammenhænge som redskaber der kan bidrage til inklusion, hvorfor der i denne undersøgelse også er spurgt om deres udbredelse og betydning.

I dette afsnit kortlægger vi udbredelsen af forskellige pædagogiske koncepter. Vi ser også nærmere på i hvilken grad hhv. lærere og skoleledere vurderer at koncepterne styrker inklusionen af elever med forskellige vanskeligheder.

4.2.1 Udbredelsen af pædagogiske koncepter

Tabel 9 viser hvor mange lærere der angiver at forskellige koncepter er en fast del af deres undervisning.

Tabel 9

Er nogle af følgende koncepter en fast del af din undervisning/pædagogiske praksis? (n = 661)

Cooperative Learning	58 %
Classroom Management (eller lærings- og klasseledelse)	48 %
LP (eller et LP-inspireret koncept)	35 %
Trin for Trin	25 %
Andet 1	9 %
PALS (eller et PALS-inspireret koncept)	6 %
KASA (eller et KASA-inspireret koncept)	4 %
Andet 2	1 %
Nej	16 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da lærerne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser at 84 % af lærerne har erfaring med at anvende et eller flere specifikke koncepter i deres undervisning (16 % anvender ingen koncepter). Det mest udbredte koncept, som 58 % af lærerne fast anvender, er Cooperative Learning. 48 % af lærerne angiver at Classroom Management er fast del af deres undervisning, mens 35 % arbejder med LP, og 25 % med Trin for Trin. Det fremgår af tabellen at lærerne på landsplan arbejder med en række forskellige koncepter i deres undervisning.

Tabel 10 viser hvor mange skoleledere der angiver at de i en eller anden udstrækning arbejder med forskellige koncepter på skolen.

Tabel 10**Arbejder I i en eller anden udstrækning med nogle af følgende koncepter? (N = 827)**

Cooperative Learning	68 %
Classroom Management (eller lærings- og klasseledelse)	57 %
Trin for Trin	53 %
LP (eller et LP-inspireret koncept)	46 %
Andet 1	15 %
PALS (eller et PALS-inspireret koncept)	6 %
KASA (eller et KASA-inspireret koncept)	3 %
Andet 2	0 %
Nej	3 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Flest skoleledere angiver at de i en eller anden udstrækning arbejder med Cooperative Learning (68 %), Classroom Management (57 %), LP (46 %) og Trin for Trin (46 %) på skolen.

Mens LP og PALS typisk bliver anvendt som et fælles koncept for hele skolen (eller en eller flere afdelinger), vil der sandsynligvis være flere enkelte lærere som vælger selv at arbejde med hhv. Classroom Management og Cooperative Learning. Det har at gøre med indholdet i de forskellige koncepter og med i hvilken grad de lægger op til at man skaber konsensus klasser og afdelinger imellem eller ej. Dette afspejles også i ledernes angivelser af hvordan der inden for den enkelte skole arbejdes med de forskellige koncepter, som det fremgår af tabel 11.

Tabel 11**Hvordan arbejder I med konceptet?**

	Vi arbejder med det på hele skolen	Lærerne i indskoling arbejder med det	Lærerne på mellemtrinnet arbejder med det	Lærerne i udskoling arbejder med det	Enkelte lærere arbejder med det
LP (eller et LP-inspireret koncept) (N = 373)	84 %	2 %	1 %	1 %	13 %
PALS (eller et PALS-inspireret koncept) (N = 46)	74 %	0 %	2 %	2 %	22 %
KASA (eller et KASA-inspireret koncept) (N = 21)	67 %	10 %	5 %	0 %	19 %

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Vi arbejder med det på hele skolen	Lærerne i indskolingen arbejder med det	Lærerne på mellemtrinnet arbejder med det	Lærerne i udskolingen arbejder med det	Enkelte lærere arbejder med det
Classroom Management (eller lærings- og klasseledelse) (N = 460)	56 %	6 %	4 %	1 %	32 %
Trin for Trin (N = 433)	11 %	67 %	4 %	1 %	16 %
Cooperative Learning (N = 550)	50 %	3 %	8 %	3 %	37 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

4.2.2 Lederes og læreres vurdering af koncepter som redskab til inklusion

Som tabel 9 viste, arbejder flest lærere med hhv. LP, Classroom Management, Trin for Trin og Cooperative Learning. De fire følgende tabeller viser både skoleledernes og lærernes vurdering af i hvilken grad de fire koncepter også er med til at styrke inklusionen af elever med forskellige typer af vanskeligheder.

Tabel 12

I hvilken grad vurderer du at LP styrker inklusion af elever med følgende vanskeligheder?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Lærere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (n = 124)	15 %	60 %	19 %	3 %	3 %
Ledere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (N = 367)	25 %	56 %	12 %	0 %	6 %
Lærere: Socioemotionelle vanskeligheder (n = 124)	17 %	64 %	12 %	4 %	3 %
Ledere: Socioemotionelle vanskeligheder (N = 327)	47 %	43 %	4 %	1 %	6 %
Lærere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (n = 124)	6 %	53 %	20 %	7 %	14 %
Ledere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (N = 335)	22 %	46 %	19 %	1 %	11 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabel 13**I hvilken grad vurderer du at Classroom Management styrker inklusion af elever med følgende vanskeligheder?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Lærere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (n = 160)	29 %	59 %	10 %	0 %	1 %
Ledere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (N = 461)	35 %	57 %	5 %	0 %	3 %
Lærere: Socioemotionelle vanskeligheder (n = 160)	26 %	58 %	12 %	1 %	3 %
Ledere: Socioemotionelle vanskeligheder (N = 419)	33 %	58 %	5 %	1 %	4 %
Lærere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (n = 160)	24 %	46 %	21 %	2 %	8 %
Ledere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (N = 418)	21 %	51 %	19 %	1 %	9 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabel 14**I hvilken grad vurderer du at Trin for Trin styrker inklusion af elever med følgende vanskeligheder?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Lærere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (n = 38)	11 %	47 %	40 %	3 %	0 %
Ledere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (N = 414)	8 %	48 %	34 %	4 %	7 %
Lærere: Socioemotionelle vanskeligheder (n = 38)	26 %	63 %	8 %	0 %	3 %
Ledere: Socioemotionelle vanskeligheder (N = 380)	30 %	58 %	7 %	0 %	5 %
Lærere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (n = 38)	13 %	55 %	16 %	5 %	11 %
Ledere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (N = 378)	7 %	48 %	28 %	3 %	13 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabel 15**I hvilken grad vurderer du at Cooperative Learning styrker inklusion af elever med følgende vanskeligheder?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Lærere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (n = 194)	36 %	55 %	7 %	0 %	2 %
Ledere: Faglige og indlæringsmæssige vanskeligheder (N = 545)	33 %	59 %	5 %	0 %	4 %
Lærere: Socioemotionelle vanskeligheder (n = 194)	17 %	57 %	21 %	2 %	4 %
Ledere: Socioemotionelle vanskeligheder (N = 495)	18 %	59 %	14 %	1 %	8 %
Lærere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (n = 194)	6 %	44 %	28 %	9 %	13 %
Ledere: Diagnoser og psykiske vanskeligheder (N = 501)	9 %	44 %	28 %	4 %	16 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Det fremgår af tabel 12 til 15 at skoleledernes og lærernes vurdering af de fire koncepter i forhold til forskellige typer af vanskeligheder er meget ens, med undtagelse af vurderingen af LP. 47 % af skolelederne vurderer at LP i høj grad styrker inklusionen af elever med socioemotionelle vanskeligheder, mens kun 17 % af lærerne har samme vurdering. Fælles for de fire koncepter er at et flertal af både lærerne og skolelederne svarer positivt på om koncepterne er med til at styrke inklusionen af elever med forskellige typer af vanskeligheder.

4.3 Inkluderende tiltag i og uden for almenundervisningen

I dette afsnit kortlægger vi nogle af de mange inkluderende tiltag der arbejdes med som del af almenundervisningen på landets skoler. Inkluderende indsatser og tiltag kan foregå både i og uden for almenundervisningen på skolen og som øvrige aktiviteter, fx på tværs af skole og fritidsliv. Derfor er tiltagene for overskuelighedens skyld opdelt i tre typer:

- Tiltag i almenundervisningen, fx undervisningsdifferentiering, anerkendende tilgang, læseløft etc.
- Tiltag uden for almenundervisningen, fx lektiecafé eller skole-hjem-samarbejde
- Øvrige tiltag, fx samarbejde med PPR eller familieklasser.

I det følgende beskrives de tre typer af tiltag.

4.3.1 Inkluderende tiltag i almenundervisningen

I det følgende belyses hvilke tiltag lærerne anvender i almenundervisningen for at fremme inklusion. Tabel 16 viser at lærerne på landets skoler arbejder med mange forskellige typer af tiltag i almenundervisningen med henblik på at fremme inklusion. Tabellen viser både indsatsernes udbredelse hhv. i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen og desuden den samlede udbredelse ifølge lærere og skoleledere.

Tabel 16

Hvilke af følgende tiltag arbejder du/I med i almenundervisningen for at fremme inklusion?

	Lærere der alene underviser i indskolingen (n = 113)	Lærere der alene underviser på mellemtrinnet (n = 203)	Lærere der alene underviser i udskolingen (n = 263)	Lærere i alt (n = 594) ²	Skoleledere (N = 827)
Styrkelse af en anerkende og relationel tilgang til eleverne	91 %	85 %	88 %	87 %	80 %
Måltrettet arbejde med elevernes trivsel	91 %	86 %	83 %	86 %	84 %
Styrkelse af elevernes sociale kompetencer	89 %	83 %	86 %	86 %	70 %
Måltrettet arbejde med undervisningsdifferentiering	86 %	87 %	81 %	84 %	61 %
Styrkelse af lærer-elevrelationer	87 %	83 %	85 %	84 %	57 %
Evalueringskultur og arbejdet med elevplaner	86 %	87 %	82 %	84 %	60 %
Holddeling og undervisningsformer der tager hensyn til elever med særlige behov	75 %	75 %	71 %	72 %	76 %

Fortsættes næste side ...

² Lærere der underviser på tværs af indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, fremgår ikke selvstændigt af tabellen, men er indeholdt i Lærere i alt.

... fortsat fra forrige side

	Lærere der alene underviser i indskolingen (n = 113)	Lærere der alene underviser på mellemtrinnet (n = 203)	Lærere der alene underviser i udskolingen (n = 263)	Lærere i alt (n = 594) ³	Skoleledere (N = 827)
Fysisk udfoldelse og kreative undervisningsformer	89 %	71 %	65 %	72 %	53 %
Særligt fokus på at opdage (tegn på) særlige behov hos eleverne	76 %	66 %	63 %	66 %	27 %
Klassemøder og klassekonferencer	67 %	64 %	59 %	63 %	65 %
Klasse- og læringsledelse	66 %	66 %	58 %	62 %	60 %
Læseløftkurser (fx reading recovery etc.)	55 %	57 %	38 %	48 %	71 %
Undervisning tilrettelagt for elever med særligt stærke faglige forudsætninger	49 %	42 %	46 %	46 %	22 %
Ingen af de nævnte	2 %	2 %	1 %	2 %	0 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da lærerne og skolelederne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Som det fremgår af tabellen, er der ikke store forskelle mellem indsatsernes udbredelse hhv. i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. De største forskelle ses i forhold til hvor mange lærere der benytter fysisk udfoldelse og kreative undervisningsformer og desuden læseløftkurser. Ikke overraskende er begge typer af indsatser mere udbredt i indskolingen end i udskolingen. Desuden viser tallene at det også i indskolingen er mere udbredt at have fokus på at opdage tegn på særlige behov hos eleverne.

³ Lærere der underviser på tværs af indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, fremgår ikke selvstændigt af tabellen, men er indeholdt i Lærere i alt.

Tabellen peger desuden på at det er svært at tale om specifikke inkluderende indsats i almenundervisningen. Arbejdet med inklusion er derimod en bred indsats der dækker over mange forskellige typer af indsats og tiltag. Over 80 % af lærerne i undersøgelsen angiver at de arbejder målrettet med undervisningsdifferentiering, med elevernes trivsel, med at styrke elevernes sociale kompetencer, med lærer-elev-relationer, med en anerkendende og relationel tilgang til eleverne og med evalueringskultur og arbejdet med elevplaner. Den mindst udbredte måde at arbejde med inklusion på er via undervisning tilrettelagt for elever med særligt stærke faglige forudsætninger.

Som del af undersøgelsen har lærerne og skolelederne ligeledes angivet hvilket enkelt tiltag i almenundervisningen der bedst fremmer inklusion. Tallene afspejler hvor stor en samlet andel af lærere og skoleledere der peger på forskellige tiltag som det der bedst fremmer inklusion, men iboende i tallene findes også information om hvor udbredte de forskellige indsats er. Resultatet fremgår af tabel 17.

Tabel 17
Hvilke af de tiltag du/l arbejder med i almenundervisningen, fremmer bedst inklusion?

	Lærere (n = 580)	Skoleledere (N = 807)
Målrettet arbejde med elevernes trivsel	15 %	12 %
Målrettet arbejde med undervisningsdifferentiering	13 %	6 %
Styrkelse af elevernes sociale kompetencer	13 %	7 %
Styrkelse af en anerkendende og relationel tilgang til eleverne	13 %	34 %
Holddeling og undervisningsformer der tager hensyn til elever med særlige behov	12 %	16 %
Styrkelse af lærer-elev-relationer	11 %	7 %
Fysisk udfoldelse og kreative undervisningsformer	6 %	1 %
Klasse- og læringsledelse	4 %	9 %
Klassemøder og klassekonferencer	3 %	3 %
Særligt fokus på at opdage (tegn på) særlige behov hos eleverne	2 %	1 %

Fortsættes næste side ...

	Lærere (n = 580)	Skoleledere (N = 807)
Læseløftkurser (fx reading recovery etc.)	1 %	1 %
Undervisning tilrettelagt for elever med særligt stærke faglige forudsætninger	1 %	0 %
Evalueringskultur og arbejdet med elevplaner	1 %	2 %
Ingen af de nævnte	1 %	0 %
Andre tiltag	1 %	0 %
Ved ikke	6 %	0 %
	100 %	100 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabellen viser først og fremmest at lærerne ikke peger på ét særligt tiltag der bedst fremmer inklusion. Derimod fremhæves det at en række forskellige tiltag fremmer inklusion. Værd at bemærke er det at 84 % af lærerne ifølge tabel 16 fremhæver at de arbejder med evalueringskultur og elevplaner i almenundervisningen for at fremme inklusion, mens det fremgår af tabel 17 at kun 1 % af lærerne angiver at arbejdet med evalueringskultur og elevplaner er det tiltag der bedst fremmer inklusion. Derudover vurderer flest lærere at målrettet arbejde med trivsel (15 %), undervisningsdifferentiering (13 %), sociale relationer (13 %) og en anerkendende og relationel tilgang (13 %) bedst fremmer inklusion i almenundervisningen.

Tabel 17 viser også skoleledernes svar på det samme spørgsmål. Skoleledernes vurdering af hvilket tiltag i almenundervisningen der bedst fremmer inklusion, er lidt mere entydig. 34 % af skolelederne vurderer at en styrkelse af en anerkendende og relationel tilgang til eleverne bedst styrker inklusion, mens 17 % svarer at holddeling og undervisningsformer der tager hensyn til elever med særlige behov, bedst styrker inklusion.

4.3.2 Inkluderende tiltag uden for almenundervisningen

I det følgende kortlægges hvilke inkluderende tiltag lærerne arbejder med *uden for* almenundervisningen. Tabel 18 viser at lærerne også arbejder med en række tiltag uden for almenundervisningen – dog er der her mere varians i udbredelsen end i forhold til tiltag inden for almenundervisningen.

Tabel 18**Hvilke af følgende tiltag har du erfaring med uden for almenundervisningen? (n = 595)**

	Lærere der alene underviser i indskolingen (n = 113)	Lærere der alene underviser på mellemtrinnet (n = 203)	Lærere der alene underviser i udskolingen (n = 263)	Lærere i alt (n = 595) ⁴
Tiltag hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation	82 %	75 %	73 %	76 %
Styrket skole-hjem-samarbejde om elever med særlige behov	80 %	79 %	71 %	76 %
Samarbejde mellem SFO og lærere	90 %	74 %	45 %	65 %
Forebyggende skole-hjem-samarbejde med alle forældre, fx i forbindelse med skolestart	68 %	49 %	47 %	51 %
Lektiecafé	38 %	50 %	58 %	51 %
Tiltag hvor lærere eller andre voksne på skolen organiserer nye sociale fællesskaber gennem fx pige-/drengecaféer, legegrupper el. lign.	62 %	42 %	34 %	43 %
Tiltag hvor elever er forbilleder eller ambassadører, fx legepatruljer, "engle" el. lign.	43 %	45 %	34 %	39 %
Mentorordninger	21 %	23 %	32 %	26 %

Fortsættes næste side ...

⁴ Lærere der underviser på tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling, fremgår ikke selvstændigt af tabellen, men er indeholdt i Lærere i alt.

... fortsat fra forrige side

	Lærere der alene underviser i indskolingen (n = 113)	Lærere der alene underviser på mellemtrinnet (n = 203)	Lærere der alene underviser i udskolingen (n = 263)	Lærere i alt (n = 595) ⁴
Tiltag hvor voksne fra skolen er synlige i elevernes fritid med henblik på at mindske afstanden mellem det eleverne oplever i og uden for skolen	18 %	16 %	14 %	16 %
Andet	0 %	1 %	1 %	1 %
Ingen af de ovennævnte	1 %	4 %	4 %	5 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da lærerne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser at flest lærere, 76 %, angiver at de arbejder med tiltag hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation og med et styrket skole-hjem-samarbejde om elever med særlige behov. 65 % angiver at de samarbejder med SFO, og 51 % angiver at de arbejder med lektiecaféer.

I tabel 19 svarer skolelederne ligeledes på hvilke tiltag skolen arbejder med uden for almenundervisningen.

Tabel 19
Hvilke af følgende tiltag arbejder I med uden for almenundervisningen for at fremme inklusion? (N = 819)

Samarbejde mellem SFO og lærere	81 %
Tiltag hvor elever er forbilleder eller ambassadører, fx legepatruljer, "engle" el. lign.	64 %
Tiltag hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation	63 %

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Styrket skole-hjem-samarbejde om elever med særlige behov	60 %
Lektiecafé	60 %
Forebyggende skole-hjem-samarbejde med alle forældre, fx i forbindelse med skolestart	47 %
Tiltag hvor lærere eller andre voksne på skolen organiserer nye sociale fællesskaber gennem fx pige-/drengecaféer, legegrupper el. lign.	36 %
Mentorordninger	16 %
Tiltag hvor voksne fra skolen er synlige i elevers fritid med henblik på at mindske afstanden mellem det eleverne oplever i og uden for skolen	6 %
Andet	4 %
Ingen af de overnævnte	1 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da skolelederne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser at flest skoleledere (81 %) svarer at skolen arbejder med samarbejdet mellem SFO og lærere. Færrest skoleledere (6 %) angiver at skolen arbejder med tiltag hvor voksne er synlige i elevers fritid.

Tabel 20 viser både lærernes og skoleledernes vurdering af hvilket tiltag uden for almenundervisningen der bedst fremmer inklusion. Tallene afspejler hvor stor en samlet andel af lærere og skoleledere der peger på forskellige tiltag uden for almenundervisningen som bedst fremmer inklusion.

Tabel 20

Hvilket af de tiltag du/I arbejder med uden for almenundervisningen, fremmer bedst inklusion?

	Lærere (n = 545)	Skoleledere (N = 777)
Tiltag hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation	28 %	27 %
Styrket skole-hjem-samarbejde om elever med særlige behov	25 %	23 %

Fortsættes næste side ...

	Lærere (n = 545)	Skoleledere (N = 777)
Forebyggende skole-hjem-samarbejde med alle forældre, fx i forbindelse med skolestart	11 %	11 %
Samarbejde mellem SFO og lærere	11 %	22 %
Tiltag hvor lærere eller andre voksne på skolen organiserer nye sociale fællesskaber gennem fx pige-/drengecaféer, legegrupper el. lign.	7 %	9 %
Tiltag hvor elever er forbillede eller ambassadører, fx legepatruljer, "engle" el. lign.	5 %	6 %
Lektiecafé	4 %	1 %
Tiltag hvor voksne fra skolen er synlige i elevers fritid med henblik på at mindske afstanden mellem det eleverne oplever i og uden for skolen	2 %	0 %
Mentorordninger	2 %	1 %
Andre tiltag	0 %	1 %
Ved ikke	6 %	0 %
	100 %	100 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Lærernes og ledernes vurdering af hvilke tiltag uden for almenundervisningen der bedst fremmer inklusion, er ensartet. Flest, 28 % af lærerne og 27 % af skolelederne, vurderer at tiltag hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation, bedst fremmer inklusion, mens 25 % af lærerne og 23 % af skolelederne angiver at et styrket skole-hjem-samarbejde om elever med særlige behov er det tiltag uden for almenundervisningen der bedst fremmer inklusion. Lidt flere ledere (22 %) end lærere (11 %) fremhæver samarbejde mellem SFO og lærere som det tiltag uden for almenundervisningen der bedst fremmer inklusion.

4.4 Øvrige inkluderende tiltag

I dette afsnit kortlægger vi hvilke øvrige tiltag lærerne arbejder med for at fremme inklusion, og hvad lederne og lærerne vurderer virker bedst.

Tabel 21 viser hvilke øvrige tiltag lærerne angiver at de arbejder med.

Tabel 21**Hvilke af følgende tiltag har du erfaring med uden for almenundervisningen? (n = 595)**

	Lærere der alene underviser i indskolingen (n = 113)	Lærere der alene underviser på mellemtrinnet (n = 203)	Lærere der alene underviser i udskolingen (n = 263)	Lærere i alt (n = 594) ⁵
Samarbejde med PPR	24 %	76 %	77 %	71 %
Støttelærertimer	59 %	66 %	60 %	62 %
Sparring og vejledning fra ressourcepersoner /specialundervisningsvejleder	62 %	64 %	51 %	58 %
Planlagt AKT-støtte (aftale om støtte i eller uden for almenundervisningen)	57 %	61 %	52 %	56 %
AKT som "brandslukning" (mulighed for at kunne sende elever ud af undervisningen ved akut behov)	46 %	48 %	48 %	47 %
Familieklasser (hvor forældre er med deres barn i skole i en periode)	16 %	14 %	11 %	13 %
Ingen af de nævnte	1 %	4 %	3 %	6 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da lærerne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser at flertallet af lærerne (71 %) svarer at de samarbejder med PPR, mens 62 % af lærerne har støttelærertimer. 58 % af lærerne modtager sparring og vejledning fra ressourcepersoner/specialundervisningsvejleder, mens 56 % har arbejdet med planlagt AKT-støtte. Tabellen viser at langt de fleste lærere har erfaring med at modtage en eller anden form for sparring, i form af samarbejde med enten PPR, AKT eller særlige ressourcepersoner på skolen.

⁵ Lærere der underviser på tværs af indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, fremgår ikke selvstændigt af tabellen, men er indeholdt i Lærere i alt.

Tabel 22 viser hvilke øvrige tiltag skolelederne svarer at de arbejder med for at fremme inklusion.

Tabel 22
Hvilke af følgende øvrige tiltag arbejder I med for at fremme inklusion? (N = 820)

Samarbejde med PPR	88 %
Planlagt AKT-støtte (aftale om støtte i eller uden for almenundervisningen)	85 %
Sparring og vejledning fra ressourcpersoner /specialundervisningsvejleder	83 %
Støttelærertimer	79 %
AKT som "brandslukning" (mulighed for at kunne sende elever ud af undervisningen ved akut behov)	45 %
Familieklasser (hvor forældre er med deres barn i skole i en periode)	17 %
Andre tiltag	5 %
Ingen af de nævnte	1 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da skolelederne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser at flest skoleledere angiver at de samarbejder med PPR (88 %), arbejder med planlagt AKT-støtte (85 %) eller modtager sparring og vejledning fra ressourcpersoner/specialundervisningsvejleder (83 %) for at fremme inklusion.

I tabel 23 vurderer både lærere og skoleledere hvilke øvrige tiltag der bedst fremmer inklusion.

Tabel 23
Hvilke af øvrige tiltag du/I arbejder med, fremmer bedst inklusion?

	Lærere (n = 482)	Skoleledere (N = 793)
Støttelærertimer	30 %	18 %
Planlagt AKT-støtte (aftale om støtte i eller uden for almenundervisningen)	30 %	34 %
Sparring og vejledning fra ressourcpersoner/specialundervisningsvejleder	18 %	33 %
Samarbejde med PPR	8 %	8 %

Fortsættes næste side ...

	Lærere (n = 482)	Skoleledere (N = 793)
AKT som "brandslukning" (mulighed for at kunne sende elever ud af undervisningen ved akut behov)	6 %	1 %
Familieklasser (hvor forældre er med deres barn i skole i en periode)	3 %	3 %
Andre tiltag	1 %	3 %
Ved ikke	6 %	0 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabellen viser at flest lærere (30 %) vurderer at hhv. støttelærertimer og planlagt AKT-støtte bedst fremmer inklusion. Færrest lærere fremhæver AKT som "brandslukning" (6 %) og familieklassem (3 %) som det øvrige tiltag der bedst fremmer inklusion. Her dækker tallene igen over både udbredelsen af indsatsstypen og vurderingen af om den bedst fremmer inklusion. Nærmere analyse af dataene viser fx at ca. 16 % af de lærere som er på en skole hvor man har familieklassem, samtidig vurderer dette som det tiltag som bedst fremmer inklusion.

Når man sammenligner lærernes prioritering af øvrige tiltag med skoleledernes, ser man desuden en vis variation. Flere lærere end skoleledere vurderer at støttelærertimer bedst fremmer inklusion, mens færre lærere end skoleledere vurderer at sparring og vejledning fra ressourcepersoner/specialundervisningsvejleder bedst fremmer inklusion.

5 Kompetencer og ressourcer

I dette kapitel stiller vi skarpt på skolernes samlede kompetencer og ressourcer til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. I det følgende afdækkes først lærernes kompetencer til at inkludere elever med forskellige typer af særlige behov. Dernæst ser vi nærmere på skolernes særlige ressourcepersoner og deres rolle i forhold til inklusion. Endelig afdækkes lærernes anvendelse af skolens fysiske faciliteter i arbejdet med at skabe et inkluderende læringsmiljø.

5.1 Lærernes kompetencer til at arbejde inkluderende

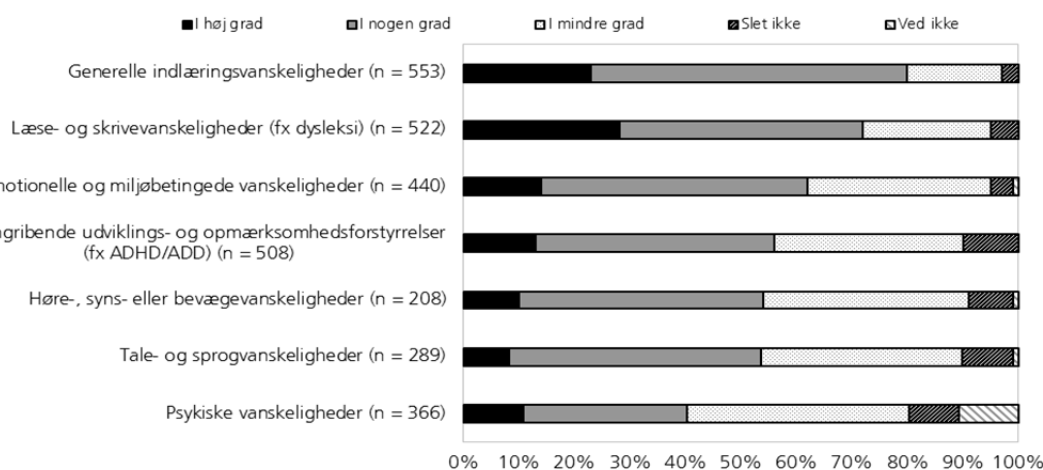
Som beskrevet i det indledende kapitel forsøger man i disse år mange steder at bevæge sig væk fra et individualiserende syn på inklusion hvor man har den enkelte elevs behov og vanskeligheder i fokus, og over i et mere relationelt syn på inklusion hvor man har læringsmiljøet, herunder elevgruppen og lærerens rolle, i centrum af de pædagogiske overvejelser. Man kunne derfor i en undersøgelse som denne godt have valgt at tage mere udgangspunkt i den relationelle og anerkendende tilgang i dataindsamlingen og fokusere mere på erfaringer med grupper og læringsmiljøer. Men samtidig ved vi fra andre undersøgelser (bl.a. EVA's forundersøgelse af AKT fra 2010) at den relationelle og anerkendende tilgang nogle steder præger intentionerne i højere grad end praksis. I praksis er det også elevernes forskellige typer af vanskeligheder og et mere kategoriserende perspektiv som kommer frem i arbejdet med inklusion. Med andre ord er det både den relationelle og anerkendende tænkning og den mere kategoriserende tilgang som er en del af arbejdet med inklusion, også når man taler om kompetencer i forhold til konkrete undervisningssituationer og indsatser i praksis. Derfor har vi i denne undersøgelse på den ene side valgt at spørge om det relationelle, herunder bl.a. hvornår læringsmiljøer er inkluderende, udbredelsen af indsatser rettet mod grupper og desuden brugen af fx LP-modellen – og på den anden side om lærernes erfaringer med og kompetencer til at håndtere forskellige typer af vanskeligheder som den enkelte elev kan befinde sig i. Inddelingen i typer af vanskeligheder/behov som er brugt i spørgeskemaet, er en bearbejdet version af Undervisningsministeriets kategorisering som bl.a. anvendes i opgørelser over henvisninger til specialundervisning.

5.1.1 Lærere og ledere enige i vurderinger af lærernes kompetencer

Både ledere og lærere er blevet bedt om at vurdere lærernes kompetencer til at inkludere elever med forskellige typer af særlige behov, og samlet set er der ikke store forskelle i ledernes og lærernes svar.

Flest lærere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at inkludere elever med generelle indlæringsvanskeligheder (80 %) og elever med læse- og skrivevanskeligheder (72 %). Færrest lærere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at inkludere elever med psykiske vanskeligheder (45 %).

Figur 3
I hvilken grad har du kompetencer til at inkludere elever med følgende behov?



Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Ledernes vurdering af lærernes kompetencer adskiller sig ikke væsentlig fra lærernes egen vurdering. Også flest ledere vurderer at lærerne i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at inkludere elever med generelle indlæringsvanskeligheder (89 %) og elever med læse- og skrivevanskeligheder (94 %). Og også færrest ledere vurderer at lærerne i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at inkludere elever med psykiske vanskeligheder (39 %).

Forskellen mellem ledere og lærere er størst når det gælder tale- og sprogvanskeligheder hvor 78 % af skolelederne i høj grad eller i nogen grad vurderer at lærerne har kompetencer til at inkludere elever med disse behov, mens kun 53 % af lærerne vurderer det samme. Når det er sagt, er

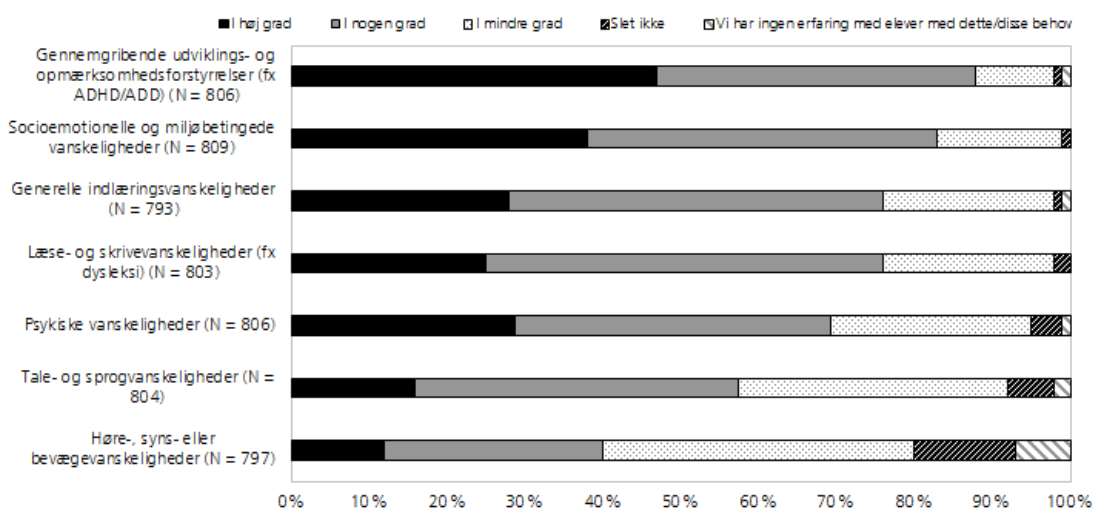
der som nævnt langt hen ad vejen overensstemmelse mellem lærernes og ledernes vurdering af kompetencer.

Generelt set vurderer lidt flere skoleledere end lærere lærernes kompetencer positivt, med undtagelse af kompetencer i forhold til elever med psykiske vanskeligheder og elever med gennemgribende udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser (fx ADHD/ADD). Her er en smule færre ledere end lærere positive.

5.1.2 Efterspørgsel efter kompetenceudvikling

Af figur 3 fremgår det at mange lærere i nogen grad oplever at have kompetencer i forhold til elever med de nævnte typer af behov, mens relativt færre har svaret at de i høj grad oplever at have de relevante kompetencer. Mange lærere oplever altså sandsynligvis et behov for (fortsat) kompetenceudvikling. Skolelederne er blevet bedt om at angive i hvilken grad lærerne efterspørger kompetenceudvikling vedrørende de forskellige typer af vanskeligheder. Som figur 4 viser, er der generelt stor efterspørgsel efter kompetenceudvikling blandt lærerne i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov.

Figur 4
I hvilken grad efterspørger lærerne kompetenceudvikling for at kunne inkludere elever med følgende behov?



Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Det fremgår af figuren at lærerne i høj grad eller i nogen grad efterspørger kompetenceudvikling bredt set. Samtidig ses det at flest lærere efterspørger kompetenceudvikling når det gælder elever med gennemgribende udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser (fx ADHD/ADD) (88 %) og elever med socioemotionelle og miljøbetingede vanskeligheder (83 %). Dette billede giver god mening set i forlængelse af hvad afsnit 5.1.1 viste, nemlig at 44 % af lærerne og 47 % af lederne vurderer at lærerne i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at inkludere elever med gennemgribende udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser (fx ADHD/ADD). Samtidig kan den store efterspørgsel efter kompetenceudvikling på netop disse områder muligvis hænge sammen med at lærerne, som det viste sig i EVA's evaluering af specialundervisning fra 2007, oplever et stigende antal af elever med særlige sociale behov. En anden faktor som muligvis kan bidrage til at forklare den høje efterspørgsel på særligt disse to områder, er at det er felter som er meget omdebatterede i disse år. Lærerne finder det måske derfor særlig interessant, og ønsker om kompetenceudvikling kan generelt betragtes som noget der udspringer af både behov og interesse.

5.1.3 Lærere med erfaring fra specialundervisning føler sig bedre rustet

Når man krydser vurderingerne af lærernes kompetencer med forskellige baggrundforhold vedrørende lærerne selv (uddannelsesbaggrund, anciennitet etc.), viser der sig en interessant om end ikke så overraskende forskel mellem lærere med og uden erfaring fra specialundervisning. De lærere der alene har varetaget specialundervisning, oplever i højere grad end de lærere der alene har varetaget almenundervisning, at de har kompetencer til at inkludere elever med forskellige typer af vanskeligheder. Forskellene mellem lærere der alene har varetaget almenundervisning, alene specialundervisning eller både almen- og specialundervisning, ses i tabel 24.

Tabel 24

I hvilken grad har du kompetencer til at inkludere elever med følgende behov? (i høj grad eller i nogen grad).

	Generelle indlæringsvanskeligheder (n = 551)	Gennemgribende udviklings- eller opmærksomhedsforstyrrelser (n = 506)	Socioemotional og miljøbetingede vanskeligheder (n = 437)	Psykiske vanskeligheder (n = 363)	Læse- og skrivevanskeligheder (n = 520)	Tale- og sprogvanskeligheder (n = 286)
Alene specialundervisning	91 %	83 %	76 %	67 %	92 %	68 %
Både almen- og specialundervisning	85 %	63 %	68 %	49 %	77 %	57 %

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Generelle indlæringsvanskeligheder (n = 551)	Gennemgribende eller opmærksomhedsforstyrrelser (n = 506)	Socioemotional- og miljøbetingede vanskeligheder (n = 437)	Psykiske vanskeligheder (n = 363)	Læse- og skrivevanskeligheder (n = 520)	Tale- og sprog- vanskeligheder (n = 286)
Alene almenundervisning	76 %	48 %	58 %	40 %	67 %	49 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

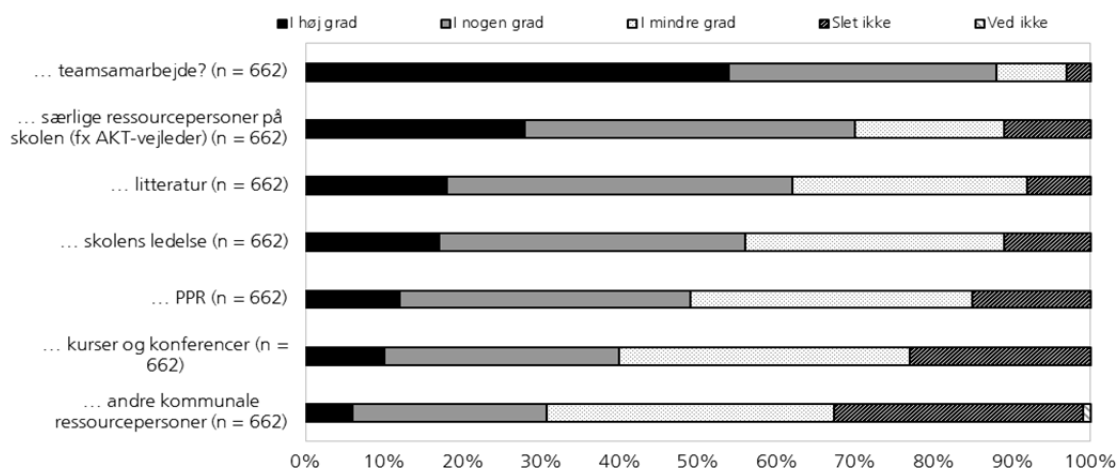
Erfaringer med specialundervisning gør altså at lærerne føler sig mere kompetente til at inkludere elever med forskellige typer af vanskeligheder. Derimod har det ingen betydning hvilke klassetrin lærerne til daglig underviser på. Der er dermed ikke nogen signifikant forskel på hvilke kompetencer lærerne oplever at have i forhold til at inkludere elever med forskellige behov, og om de til daglig underviser i indskoling, på mellemtrinnet eller i udskoling.

5.2 Inspiration og sparring til det inkluderende arbejde

Som sidste afsnit viste, efterspørger lærerne generelt kompetenceudvikling i forhold til elever med særlige behov. Ud over decideret kompetenceudvikling er der også i det daglige arbejde med inklusion andre muligheder for lærerne for at hente inspiration og sparring. I det følgende afsnit afdækker vi derfor hvilke kilder og ressourcer lærerne trækker på når de skal inkludere elever med særlige behov.

Generelt set er de nærmeste samarbejdsrelationer lærernes foretrukne ressource og inspirationskilde. Som det ses i figur 5, henter flest lærere inspiration og sparring gennem deres teamsamarbejde og hos skolens særlige ressourcepersoner.

Figur 5
I hvilken grad henter du inspiration og sparring i forhold til at inkludere elever med særlige behov fra ...



Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

88 % af lærerne svarer at de i høj grad eller i nogen grad henter inspiration og sparring i deres team i forhold til at inkludere elever med særlige behov, mens tallet er 70 % hvad angår de særlige ressourcepersoner. Vi kommer nærmere ind på de særlige ressourcepersoners rolle i arbejdet med inklusion i næste afsnit. Færrest lærere svarer at de henter inspiration i litteratur og blandt andre kommunale ressourcepersoner.

56 % af lærerne svarer at de i høj grad eller i nogen grad henter inspiration og sparring fra skolens ledelse. 76 % af skolelederne vurderer selv at de i forhold til inklusionsarbejdet på skolen har en væsentlig rolle som går ud på at drive tingene fremad og understøtte samarbejdet om inklusion, hvilket fremgår af tabel 25.

Tabel 25
Der er behov for at ledelsen hele tiden er insisterende i forhold til at understøtte samarbejdet om inklusion (N = 806)

Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	Ved ikke
35 %	41 %	17 %	7 %	0 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

5.3 Særlige ressourcepersoner

I dette afsnit ser vi nærmere på lærernes samarbejde med ressourcepersoner om inklusion. Skolerne har mange forskellige slags ressourcepersoner som er mere eller mindre specialiserede i forhold til forskellige områder. Tabel 26 viser hvilke ressourcepersoner skolelederne angiver at der findes på skolerne i dag.

Tabel 26
Hvilke af følgende ressourcepersoner har I på skolen?
(N = 808)

Skolebibliotekar/bibliotekarvejleder	95 %
Læsevejleder	94 %
It-vejleder	91 %
Koordinator for specialundervisning	90 %
AKT-vejleder	86 %
SSPK-lærer	68 %
Erhvervsvejleder (UU-vejleder)	56 %
Dansk som andetsprogs-vejleder	36 %
Matematikvejleder	36 %
Trivselsperson	34 %
LP-vejleder	28 %
Sundhedsvejleder	20 %
Naturfagsvejleder	20 %
Motorikvejleder	18 %
Inklusionsvejleder	12 %
Evalueringsvejleder	8 %
Vejleder i sprogfag	7 %
Ingen af de nævnte	0 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da skolelederne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser bl.a. at det nu er 34 % af skolerne der har en trivselsperson, mens 28 % har en LP-vejleder, og 12 % har en inklusionsvejleder.

Af tabel 27 fremgår det hvilke ressourcepersoner lærerne har samarbejdet med om inklusion.

Tabel 27**Hvilke af disse ressourcepersoner har du samarbejdet med om inklusion? (n = 662)**

AKT-vejleder	61 %
Læsevejleder	50 %
Koordinator for specialundervisning	47 %
Skolebibliotekar/bibliotekarvejleder	19 %
It-vejleder	17 %
Sundhedsvejleder	15 %
Erhvervsvejleder (UU-vejleder)	15 %
SSPK-lærer	14 %
Dansk som andetsprogs-vejleder	14 %
Trivselsperson	11 %
Matematikvejleder	11 %
LP-vejleder	11 %
Motorikvejleder	7 %
Naturfagsvejleder	4 %
Vejleder i sprogfag	4 %
Evalueringsvejleder	3 %
Inklusionsvejleder	2 %
Ingen af de nævnte	12 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da lærerne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Tabellen viser at lærerne især samarbejder med tre typer af ressourcepersoner når det drejer sig om inklusion. De gælder hhv. AKT-vejledere (61 %), læsevejledere (50 %) og koordinatore for specialundervisning (47 %). Samtidig ses det at en lang række andre ressourcepersoner sjældnere er en del af samarbejdet om inklusion.

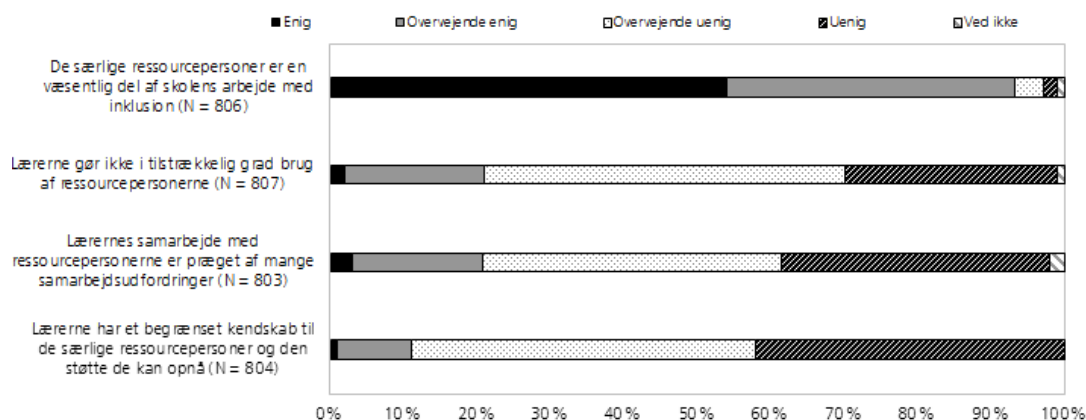
Tallene dækker ikke bare over hvem lærerne vælger at samarbejde med, men også over hvilke ressourcepersoner der er til rådighed på landets skoler, og her er der sket en udvikling de seneste år som er relevant for denne undersøgelse. EVA's evaluering af særlige ressourcepersoner som blev gennemført i 2008, viste at 89 % af skolerne på det tidspunkt havde AKT-vejledere, 91 % havde læsevejledere, og 90 % havde koordinatore for specialundervisning. Samtidig var der kun meget få skoler (1 % eller derunder) som havde en inklusionsvejleder, en trivselsperson eller en LP-vejleder. Dette billede har ændret sig siden, sandsynligvis i takt med at der er blevet uddannet flere af disse nyere typer af ressourcepersoner.

5.3.1 Lederes og læreres vurdering af samarbejdets karakter og betydning

I det følgende afdækker vi lederes og læreres vurdering af samarbejdets karakter og betydning for inklusionsindsatsen. Figur 6 viser at skoleledernes vurdering af lærerens samarbejde med de særlige ressourcepersoner generelt er positiv.

Figur 6

Hvor enig/uenig er du i følgende udsagn om lærernes samarbejde med skolens ressourcepersoner om at inkludere elever med særlige behov?



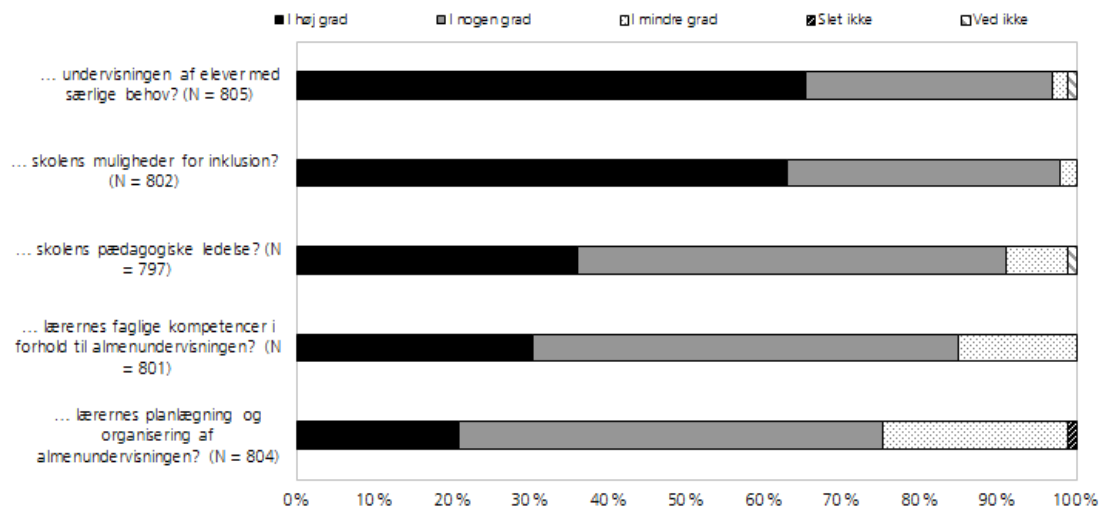
Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da skolelederne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Figuren viser at 78 % af skolelederne er uenige eller overvejende uenige i at lærerne ikke i tilstrækkelig grad gør brug af ressourcepersonerne, mens tilsvarende 78 % er uenige eller overvejende uenige i at lærernes samarbejde med de særlige ressourcepersoner er præget af mange samarbejdsudfordringer. 89 % af skolelederne er uenige eller overvejende uenige i at lærerne har et begrænset kendskab til de særlige ressourcepersoner og den støtte de kan opnå, mens hele 95 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at de særlige ressourcepersoner er en væsentlig del af skolens arbejde med inklusion. Skolelederne vurderer altså samlet set samarbejdet og dets betydning positivt.

Skolelederne vurderer desuden at de særlige ressourcepersoner samlet set styrker arbejdet med inklusion på forskellige områder. Vurderingerne fremgår af figur 7.

Figur 7
I hvilken grad vurderer du at ressourcepersonerne på skolen samlet set styrker ...



Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Figuren viser at 98 % af skolelederne vurderer at de særlige ressourcepersoner i høj grad eller i nogen grad styrker undervisningen af elever med særlige behov, og 98 % vurderer ligeledes at de særlige ressourcepersoner i høj grad eller i nogen grad styrker skolens mulighed for inklusion. 85 % af skolelederne vurderer at ressourcepersonerne i høj grad eller i nogen grad styrker lærernes faglige kompetencer i forhold til almenundervisningen, 76 % vurderer at ressourcepersonerne i høj grad eller i nogen grad styrker lærernes planlægning og organisering af almenundervisningen, mens 91 % vurderer at de særlige ressourcepersoner i høj grad eller i nogen grad styrker skolens pædagogiske ledelse.

Lærere og ledere er blevet bedt om at vurdere hvad der er vigtigst at opprioritere hvis deres skole skal blive bedre til at arbejde inkluderende. Tabel 28 viser både lærernes og ledernes svar.

Tabel 28**Hvad er vigtigst at opprioritere på din skole hvis du/I skal blive bedre til at arbejde inkluderende?**

	Lærere (n = 662)	Skoleledere (N = 811)
Timer (fx tolærertimer eller AKT-timer)	44 %	28 %
Vejledning, samarbejde og sparring	27 %	40 %
Pædagogiske værktøjer (fx LP)	11 %	13 %
Fysiske faciliteter (fx it, fleksibel organisering af undervisningen eller kreativ/fysisk udfoldelse)	7 %	4 %
Andet	4 %	4 %
Ledelse	3 %	8 %
Skole-hjem-samarbejde	3 %	3 %
Ved ikke	0 %	0 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

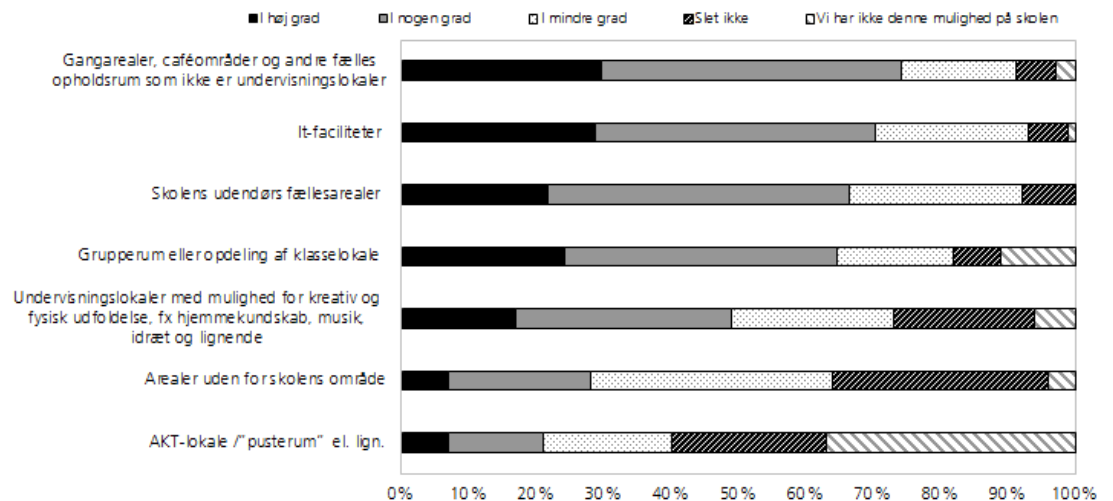
Tabellen viser at vejledning, samarbejde og sparring og desuden timer (fx AKT-timer eller tolærertimer) er det som flest lærere (hvh. 27 % og 44 %) synes er vigtigst at opprioritere på deres skole hvis de skal blive bedre til at arbejde inkluderende. Lederundersøgelsen bekræfter til dels dette billede, idet 40 % af lederne mener at vejledning, samarbejde og sparring bør opprioriteres, mens 28 % angiver timer (fx tolærertimer eller AKT-timer) som det der er vigtigst at opprioritere hvis skolen skal blive bedre til at arbejde inkluderende. Færrest ledere (3 %) og lærere (3 %) mener at det er skole-hjem-samarbejdet som bør opprioriteres. Vi vender tilbage til skole-hjem-samarbejdet i næste kapitel.

5.4 Lærernes anvendelse af skolens fysiske ressourcer

I dette afsnit ser vi nærmere på den del af skolernes ressourcer som angår de fysiske muligheder og faciliteter i og uden for undervisningen i forbindelse med arbejdet med inklusion.

Figur 8 viser en oversigt over hvilke af skolernes fysiske muligheder lærerne gør brug af i arbejdet med inklusion.

Figur 8
I hvilken grad gør du brug af skolens fysiske muligheder i dit arbejde med inklusion?
(n = 583)



Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Figuren viser at flest lærere (75 %) i høj grad eller i nogen grad gør brug af gangarealer, caféområder og andre fælles opholdsrum som ikke er undervisningslokaler, mens færrest angiver at de bruger arealer uden for skolens område. Generelt tegner figuren et billede af at mange lærere bruger de muligheder skolen har uden for klasselokalet.

Afslutningsvis er lederne blevet bedt om samlet set at vurdere hvorvidt lærerne gør brug af de ressourcer skolen stiller til rådighed for arbejdet med inklusion. Her menes både de kollegiale og de fysiske ressourcer som er beskrevet i dette kapitel. Ledernes samlede vurdering er her positiv. Så godt som alle skoleledere i undersøgelsen (97 %) vurderer at lærerne i høj grad (51 % eller i nogen 46 %) benytter de ressourcer skolen stiller til rådighed for arbejdet med inklusion.

6 Forældresamarbejde og inklusion

I dette kapitel afdækker vi afslutningsvis lederes og læreres erfaringer med samarbejde med forældre i forhold til inklusionsarbejdet. Vi ser nærmere på skoleledernes og lærerens oplevelse af samarbejdet med forældre til børn både med og uden særlige behov.

6.1 Forældre til børn med særlige behov

Landets skoleledere har generelt en positiv opfattelse af samarbejdet med forældre til børn med særlige behov, både i forhold til forældrenes syn på skolens inklusionsarbejde og i forhold til erfaringer med samarbejdet om eleverne med særlige behov. Skoleledernes vurdering fremgår af tabel 30.

Tabel 29

Hvor enig/uenig er du i følgende udsagn om samarbejdet med forældre til børn med særlige behov?

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	Ved ikke
Forældre til elever med særlige behov synes generelt at vi på vores skole er gode til at inkludere deres barn i almenundervisningen (N = 808)	23 %	68 %	3 %	0 %	6 %
Forældre og skole har generelt et godt samarbejde om elever med særlige behov og de tilbud de får (N = 812)	41 %	58 %	1 %	0 %	1 %
Ønsker fra forældre til elever med særlige behov har stor betydning for hvordan skolen prioriterer inkluderende indsatser (N = 811)	7 %	49 %	32 %	7 %	5 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Tabellen viser at 99 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at forældre og skole generelt har et godt samarbejde om elever med særlige behov og de tilbud de får. Det samme gælder for 86 % af lærerne. Samtidig viser tabellen at 91 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at forældre til elever med særlige behov synes at skolen er god til at inkludere deres barn i almenundervisningen. Dette gælder til sammenligning for 75 % af lærerne. Endelig er 56 % af skolelederne enige eller overvejende enige i at ønsker fra forældre til elever med særlige behov har stor betydning for hvordan skolen prioriterer inkluderende indsatser. Til sammenligning er 58 % af lærerne enige eller overvejende enige i at ønsker fra forældre som ikke har et barn med særlige behov, har stor betydning.

Ledere og lærere er desuden blevet spurgt om de synes at forældre til elever med særlige behov mangler forståelse for elevernes konkrete behov i undervisningen. Lærerne er her mere enige end lederne i at forældre til elever med særlige behov ofte mangler forståelse for elevernes konkrete behov i undervisningen. Tabel 31 viser at 55 % af lærerne er enige eller overvejende enige, mens det tilsvarende tal for lederne er 28 %.

Tabel 30
Forældre til elever med særlige behov mangler ofte forståelse for elevernes konkrete behov i undervisningen

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	Ved ikke
Skoleledere (N = 805)	2 %	26 %	51 %	14 %	6 %
Lærere (n = 662)	19 %	36 %	24 %	14 %	7 %

Kilde: EVA's skolelederundersøgelse og lærerundersøgelse.

At lærerne er mere enige end lederne i at forældre til elever med særlige behov ofte mangler forståelse for elevernes konkrete behov i undervisningen, kan hænge sammen med at det er lærerne som i praksis står med samarbejdet og den pædagogiske opgave, og at de derfor har flere konkrete erfaringer, også med det negative. Af tabel 32 fremgår det hvordan lærerne vurderer samarbejdet med forældre som ikke har et barn med særlige behov.

Tabel 31
I hvilken grad er du hhv. enig/uenig i følgende udsagn?

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	Ved ikke
Når du arbejder med inklusion, har ønsker fra forældre som ikke har et barn med særlige behov, stor betydning (n = 662)	22 %	36 %	17 %	14 %	12 %
Forældre som ikke har et barn med særlige behov, mangler ofte forståelse for de konkrete behov elever med særlige behov har (N = 802)	6 %	34 %	49 %	9 %	2 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

49 % af lærerne er enige eller overvejende enige i at forældre som *ikke* har et barn med særlige behov, ofte mangler forståelse for de konkrete behov elever med særlige behov kan have i undervisningen. Det samme svarer lidt færre ledere, nemlig 40 %.

Skolelederne er splittede når de vurderer i hvilken grad ønsker fra forældre til elever med særlige behov har stor betydning for hvordan skolen prioriterer inkluderende indsatser. 56 % er enige eller overvejende enige, mens 39 % er uenige eller overvejende uenige. Det kan have at gøre med at skolelederne også er nødt til at tage mange andre forhold i betragtning når de afvejer hvilken betydning forældrenes ønsker skal have i forhold til prioritering af indsatser.

Et flertal af både skolelederne og lærere vurderer at det ikke er svært at imødekomme ønsker og forventninger fra forældre til elever med særlige behov. Som det kan ses i tabel 33, er skoleledernes vurdering dog mere positiv end lærernes.

Tabel 32**Vi har svært ved at imødekomme ønsker og forventninger fra forældre til elever med særlige behov**

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	Ved ikke
Skoleledere (N = 803)	3 %	14 %	54 %	26 %	3 %
Lærere (n = 662)	12 %	27 %	29 %	25 %	6 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabellen viser at kun 17 % af skolelederne synes de har svært ved at imødekomme ønsker og forventninger fra forældre til elever med særlige behov, mens dette er tilfældet for 39 % af lærerne. Flere lærere end ledere vurderer altså at det er svært at imødekomme ønsker og forventninger fra disse forældre.

I det følgende ser vi nærmere på erfaringer med inklusion og forældre som *ikke* har et barn med særlige behov.

6.2 Forældre til børn som ikke har særlige behov

I dette afsnit ser vi nærmere på skolernes erfaringer med forældre til børn som ikke har særlige behov. Ledere og lærere er blevet spurgt om hvorvidt de oplever modstand mod inklusion blandt forældre som ikke har et barn med særlige behov, og hvad de vurderer at modstanden evt. skyldes. I det følgende redegør vi for udsagnene herom.

Ligesom lederne må også lærerne tage hensyn både til elever med særlige behov og deres forældre og til elever uden særlige behov og deres forældre. I det følgende ses lærernes erfaringer med dette i den konkrete undervisningssituation. Et flertal (58 %) af lærerne i undersøgelsen er enige eller overvejende enige i at ønsker fra forældre som ikke har et barn med særlige behov, har stor betydning i arbejdet med inklusion, hvilket fremgår af tabel 34.

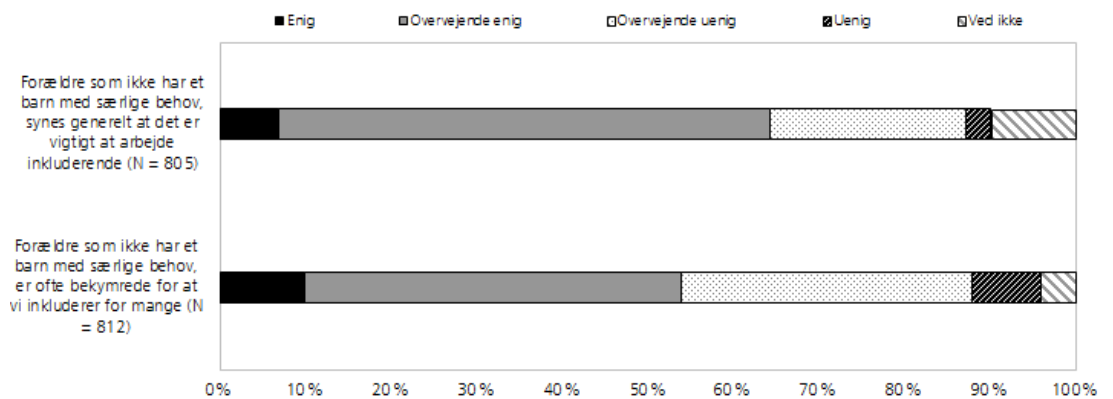
Tabel 33**I hvilken grad oplever du modstand mod inklusion blandt forældre som ikke har et barn med særlige behov?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Skoleledere (N = 818)	2 %	30 %	59 %	8 %	1 %
Lærere (n = 662)	6 %	32 %	36 %	19 %	8 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.

Tabellen viser at et flertal af både lærere og skoleledere i mindre grad eller slet ikke oplever modstand mod inklusion blandt forældre som ikke har et barn med særlige behov. 67 % oplever det i mindre grad eller slet ikke, mens det samme gælder for 55 % af lærerne.

Figur 9 viser at et flertal af skolelederne generelt vurderer at forældre som ikke har et barn med særlige behov, synes det er vigtigt at arbejde inkluderende. Men et lille flertal af ledere vurderer også at disse forældre ofte er bekymrede for at skolen inkluderer for mange elever.

Figur 9**Hvor enig/uenig er du i følgende udsagn om samarbejdet med forældre til børn uden særlige behov?**

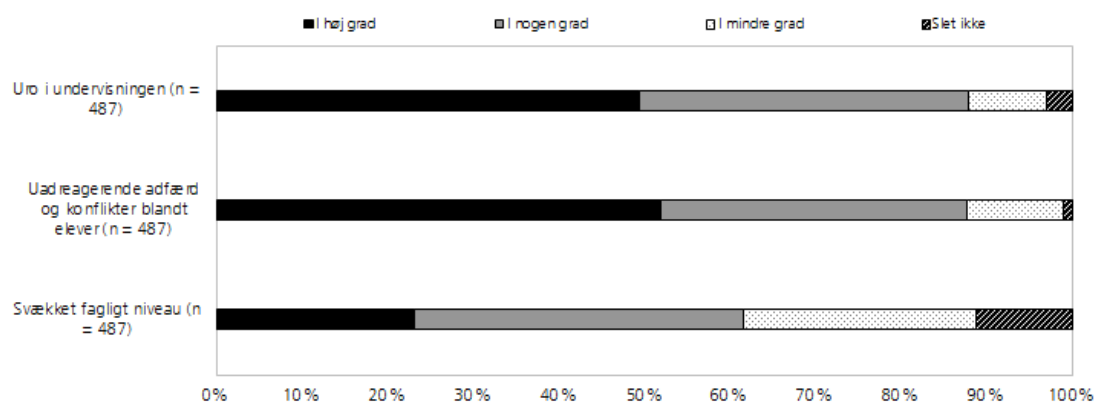
Kilde: EVA's skolelederundersøgelse.

Det fremgår af figuren at 65 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at forældre som ikke har et barn med særlige behov, generelt synes at det er vigtigt at arbejde inkluderende. 55 % af skolelederne er dog samtidig enige eller overvejende enige i at forældre som ikke har et barn med særlige behov, ofte er bekymrede for at skolen inkluderer for mange. En sammenligning med lærernes vurdering af de samme to spørgsmål viser en lignende fordeling, dog igen til den lidt mere negative side. I alt 56 % af lærerne oplever at forældre som ikke har barn med særlige behov, synes det er vigtigt at arbejde inkluderende, mens 59 % oplever at disse forældre ofte også er bekymrede for at skolen inkluderer for mange. Både ledere og lærere oplever altså opbakning fra forældrene til overhovedet at arbejde inkluderende, men samtidig også en bekymring for at dette sker i for vid udstrækning.

Afslutningsvis afdækker undersøgelsen også hvad skolerne vurderer at forældrenes modstand skyldes i de tilfælde hvor de er bekymrede for at man inkluderer for mange. I figur 10 ses det at et flertal af lærerne i undersøgelsen vurderer at modstand mod inklusion blandt forældre til børn uden særlige behov skyldes flere ting. De fleste vurderer i høj grad eller i nogen grad at den modstand de møder, skyldes både uro i undervisningen, udadreagerende adfærd og konflikter blandt elever og desuden et svækket fagligt niveau.

Figur 10

I hvilken grad skyldes modstanden mod inklusion blandt disse forældre [forældre til børn uden særlige behov] følgende forhold?



Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Figuren viser at det der ifølge lærernes vurdering fylder mest for forældrene, er uro i undervisningen (87 %) og desuden udadreagerende adfærd og konflikter blandt elever (86 %), mens det i

lidt mindre grad er bekymring for et svækket fagligt niveau (60 %) der ifølge lærerne skaber modstand mod inklusion blandt forældre til elever uden særlige behov. Næsten samme fordeling gør sig gældende i ledernes besvarelser, dog med den mindre forskel at det kun er 47 % der vurderer at modstanden skyldes bekymring for et svækket fagligt niveau. Men de andre to forhold vurderes altså, af et flertal af både lærere og ledere, at have betydning for den modstand mod inklusion de møder blandt forældre til elever uden særlige behov.

Appendiks A

Projektbeskrivelse

Formandskabet for Skolerådet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en undersøgelse af skolernes samlede indsatser for inklusion. Denne projektbeskrivelse redegør for undersøgelsens baggrund, formål, design og datamateriale. Desuden indeholder projektbeskrivelsen en tidsplan og en beskrivelse af formidling, bemanning og budget for undersøgelsen.

Baggrund

Fra politisk hold er der i disse år et ønske om en mere rummelig og inkluderende folkeskole. Antallet af henvisninger til specialundervisning er dog stigende, og over halvdelen af lærerne savner kompetencer til at rumme elever med særlige sociale og emotionelle behov. EVA's evaluering af specialundervisning fra 2007 viser således at 71 % af lærerne har oplevet en stigning i andelen af elever med særlige behov over de sidste 5-10 år (2007:40).

Skolernes arbejde med inklusion foregår gennem forskellige indsatser og tiltag både i og uden for almenundervisningen. En væsentlig del af disse er AKT-indsatser, og en vigtig del af skolernes specialpædagogiske kompetencer findes hos AKT-vejlederne. EVA's evaluering af særlige ressourcepersoner (2009) viser at 89 % af samtlige folkeskoler har en eller flere AKT-vejledere ansat (AKT-lærere, AKT-koordinatorer, AKT-vejledere o.l.). Der er imidlertid stor forskel på behovet for AKT og andre specialpædagogiske tiltag, ligesom der er stor forskel på både rammer og praksis fra skole til skole. EVA's forundersøgelse af AKT-indsatser som blev gennemført i første halvår af 2010, viser desuden at skolerne har meget forskellig praksis i forhold til i hvilken udstrækning de arbejder forebyggende eller indgribende, og i forhold til indsatser der retter sig mod hhv. grupper af elever og enkelte elever. Herunder arbejder en del skoler med modellerne LP og PALS for at styrke skolens samlede inklusionsarbejde. Forundersøgelsen viser desuden at samarbejdet mellem lærere og AKT-vejledere om at skabe en inkluderende almenundervisning foregår på meget forskellige måder og under meget forskellige rammer.

Formål

Denne undersøgelse kortlægger skolernes samlede indsats for inklusion, herunder både arbejdet med AKT, specialundervisningsinitiativer, inkluderende værktøjer i almenundervisningen og strukturelle indsatser. Med denne undersøgelse sætter EVA derudover fokus på skolernes prioriteringer, behov og specialpædagogiske kompetencer på området.

Formålet med undersøgelsen er at kortlægge både anvendelsen af og behovet for inkluderende indsatser som anvendes og iværksættes i og uden for almenundervisningen. Undersøgelsen kortlægger desuden skolernes specialpædagogiske kompetencer og lærernes kompetencer til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen på forskellige klassetrin.

Undersøgelsens formål er at afdække følgende:

- Udbredelsen af de typer af inkluderende indsatser som skolerne anvender i og uden for almenundervisningen, herunder forebyggende og indgribende indsatser, indsatser rettet mod hhv. grupper af elever og enkelte elever og anvendelse af modeller som LP og PALS.
- Skolernes samlede specialpædagogiske kompetencer, herunder relevante ressourcepersoners specialpædagogiske kompetencer og lærernes kompetencer til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen.
- Lærernes kendskab til og brug af skolernes specialpædagogiske ressourcer, herunder samarbejdet med relevante ressourcepersoner om inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen og udnyttelse af tilgængelige værktøjer og fysiske rammer.
- Skoleledernes prioritering af ressourcer til AKT og andre specialpædagogiske indsatser på skolerne i og uden for almenundervisningen.
- Skoleledernes og lærernes vurdering af tyngden af forskellige typer af specialpædagogiske udfordringer og deres vurdering af hvordan skolen gennem de inkluderende indsatser formår at imødekomme disse.

Undersøgelsen kortlægger først og fremmest de indsatstyper som anvendes på skolerne. Derudover undersøges lærernes og skoleledernes vurderinger af hhv. specialpædagogiske kompetencer og behovet for specialpædagogisk støtte blandt lærerne.

Undersøgelsens samlede design

Undersøgelsen baseres på to spørgeskemaundersøgelser blandt hhv. skoleledere (evt. med hjælp fra AKT-vejledere på skolen) og lærere. De to spørgeskemaundersøgelser skal tilsammen afdække det nationale billede af skolernes indsatser, behov og kompetencer i arbejdet med inklusion.

Med kombinationen af en lærerundersøgelse og en skolelederundersøgelse giver dette design bl.a. mulighed for at se nærmere på det arbejde med inklusion som foregår både i og uden for almenundervisningen, og de indsatser der igangsættes på skolerne som helhed. Det giver også

mulighed for at sammenholde lærernes praksis og kompetencer med skoleledernes forventninger og vurderinger af behovet for specialpædagogiske indsatser, og desuden giver designet mulighed for at sammenholde synet på inklusion blandt de to grupper. Undersøgelsen kan altså give et samlet billede af skolernes prioritering af indsatser set i forhold til behov og praksis i arbejdet med inklusion.

Totalundersøgelsen blandt skoleledere skal afdække særlige tiltag i inklusionsarbejdet på skoleniveau, herunder fx arbejdet med fælles inspirationsgrundlag og evt. brug af særlige modeller som PALS og LP. Derudover skal skolelederundersøgelsen give viden om skolernes organisering og prioritering af arbejdet med inklusion, herunder AKT og andre specialpædagogiske initiativer i og uden for almenundervisningen. Skolelederundersøgelsen skal samtidig afdække skoleledernes syn på inklusion og deres vurderinger af det konkrete behov blandt lærere og elever og tyngden af forskellige typer problemstillinger.

Til undersøgelsen blandt skolelederne knytter der sig følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke konkrete inkluderende indsatser bliver anvendt og iværksat på skolerne i og uden for almenundervisningen? Hvor mange skoler bruger fx modeller som LP og PALS?
- Hvilke specialpædagogiske kompetencer har skolerne? Hvilke ressourcpersoner arbejder konkret med inklusion, og hvilke kompetencer har de?
- Hvilke konkrete behov for forskellige inkluderende indsatser og støtte vurderer skolelederne at der er blandt elever og lærere?
- Hvordan er de inkluderende indsatser organiseret på skolerne? Hvilke medarbejdere varetager hvilke opgaver i forhold til inklusion, hvilke funktioner har de, og er disse beskrevet eksplicit?
- Hvordan vægtes de forskellige typer af indsatser på skolerne, herunder forebyggende og indgribende indsatser og indsatser der retter sig mod hhv. grupper af elever og enkelte elever?
- Hvordan prioriterer skolerne arbejdet med inklusion, og hvordan prioriteres ressourcer til inkluderende indsatser på skoleniveau?

Den repræsentative spørgeskemaundersøgelse blandt lærere skal afdække lærernes anvendelse af forskellige typer af indsatser i eller i forbindelse med almenundervisningen. Den skal afdække brugen af både forebyggende og indgribende indsatser og indsatser rettet mod enkelte elever og grupper af elever. Undersøgelsen skal desuden afdække lærernes evt. erfaring med fælles inspirationsgrundlag på skoleniveau, fx pædagogiske modeller som PALS og LP. Derudover skal undersøgelsen afdække lærernes kendskab til og brug af specialpædagogiske ressourcer på skolerne, herunder muligheden for at få specialpædagogisk sparring og støtte fra relevante ressourcpersoner. Lærerundersøgelsen skal endelig afdække lærernes syn på inklusion og deres oplevelse af

egne kompetencer til at løse konkrete udfordringer og til at arbejde inkluderende i almenundervisningen generelt.

Til undersøgelsen blandt lærerne knytter der sig følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke konkrete inkluderende indsatser har lærerne erfaring med i og uden for almenundervisningen, herunder forebyggende og indgribende indsatser og indsatser der retter sig mod hhv. grupper af elever og enkelte elever?
- I hvilken udstrækning har lærerne erfaring med brug af fælles inspirationsmateriale i inklusionsarbejdet, fx modeller som LP og PALS?
- I hvilken grad anvender lærerne skolernes specialpædagogiske ressourcer, herunder muligheden for støtte og samarbejde med relevante resourcepersoner?
- I hvilken grad oplever lærerne at de har kompetencer til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen?
- Hvad er lærernes generelle syn på inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen?

Appendiks B

Dokumentation og metode

Formandskabet for Skolerådet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en undersøgelse af skolernes arbejde med inklusion. Undersøgelsens formål er at kortlægge skolernes samlede indsatser for inklusion. Undersøgelsen sætter fokus på skolernes prioriteringer, behov og kompetencer på området; herunder fokuserer undersøgelsen på både arbejdet med AKT, specialundervisningsindsatser, inkluderende værktøjer i almenundervisningen og strukturelle indsatser.

Undersøgelsen er baseret på to spørgeskemaundersøgelser: en totalundersøgelse blandt landets skoleledere og en repræsentativ undersøgelse blandt lærere. De to undersøgelser skal tilsammen afdække arbejdet med inklusion på landsplan.

Projektbeskrivelsen for projektet kan læses på www.eva.dk.

Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere var at give et nationalt billede af hvilke styrker og udfordringer skolelederne oplever i forbindelse med ansættelse af nyuddannede, og hvordan skolerne forholder sig til dem. Undersøgelsen giver et billede af hvilke konkrete initiativer skolerne sætter i værk, og hvilken betydning disse og skolens generelle organisering og samarbejdskultur har for integrationen af de nyuddannede.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

EVA udarbejdede spørgeskemaet til skolelederundersøgelsen på baggrund af deskresearch og literaturstudier og med sparring fra projektets ekspertgruppe. Desuden blev spørgeskemaet drøftet med en interessentgruppe hvor bl.a. Danmarks Lærerforening og KL var repræsenteret. Spørgeskemaet blev pilottestet af seks skoleledere. Pilottestene foregik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af EVA som i et kort telefoninterview ind-

hentede testpersonernes kommentarer og forslag til spørgeskemaet. Testpersonerne blev bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Undersøgelsens population

Populationen er opgjort som antallet af aktive folkeskoler. Opgørelsen er foretaget ved hjælp af Undervisningsministeriets institutionsdatabase. Den samlede population er på i alt 1.481 folkeskoler når der ses bort fra centerskoler, det vil sige skoler som har flere geografiske afdelinger.

Praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i august-september 2011 som en totalundersøgelse. Undersøgelsen blev gennemført som en webbaseret undersøgelse hvor hver respondent har modtaget en informations-e-mail med et link til spørgeskemaet. Oprindeligt skulle undersøgelsen være gennemført parallelt med lærerundersøgelsen i maj 2011. Undersøgelsen blev dog flyttet fra maj til august, da EVA gennem samtidige undersøgelser og tilbagemeldinger fra skoleledere erfarede at skolelederne på dette tidspunkt havde modtaget ekstraordinært mange spørgeskemaundersøgelser fra forskellige aktører. Ved at rykke undersøgelsen til efter sommerferien håbede EVA på at kunne øge svarprocenten, bl.a. også fordi spørgeskemaet ikke blev udsendt samtidig med skolernes arbejde med årsplanlægning og eksamener. Rykkerproceduren bestod af to rykker-e-mails. Den første blev udsendt efter to uger, og den anden efter tre uger. Herefter gennemførte EVA en telefonisk rykkerprocedure til de resterende skoler for at øge svarprocenten mest muligt.

Svarprocent og bortfald

837 skoleledere ud af en population på 1.479 besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 56,6 %.

I tabel 35 har vi analyseret om respondenterne adskiller sig fra den samlede population. Det undersøges ved at se nærmere på fordelingen af de indkomne svar i forhold til fordelingen på den samlede population på variablene skolestørrelse, skolens andel af elever hvis forældre har grunduddannelse som højeste uddannelsesniveau, og andelen af tosprogede elever. Der er udført chi i anden-test for at undersøge om der er signifikant forskel mellem populationen og respondenterne.

Tabel 34**Bortfaldsanalyse for skolelederundersøgelsen: forældres uddannelsesniveau, skolestørrelse og andel af tosprogede elever**

Variabel	Andel (population)	Antal (population)	Andel (respondenter)	Antal (respondenter)
Skolens andel af forældre med grunduddannelse som højeste uddannelsesniveau				
0-5 %	17 %	248	18 %	148
6-10 %	34 %	497	35 %	291
11-15 %	27 %	397	26 %	214
15+ %	22 %	315	21 %	169
I alt	100 %	1.457	100 %	822
Skolestørrelse (antal elever)				
0-150	21 %	304	18 %	146
151-400	32 %	469	32 %	265
400+	47 %	691	50 %	414
I alt	100 %	1.464	100 %	825
Andel af tosprogede elever				
0-1 %	34 %	500	33 %	270
2-5 %	26 %	383	28 %	234
6-15 %	24 %	345	25 %	205
15+ %	16 %	236	14 %	116
I alt	100 %	1.464	100 %	825

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Det fremgår af tabellen at fordelingerne mellem populationen og respondenterne for alle tre variable ligger meget tæt. Ved en chi i anden-test finder vi desuden at der ikke er signifikant forskel på fordelingerne mellem population og respondenter på disse variable.

Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere*Formål*

Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere (herefter benævnt lærerundersøgelsen) har til formål at afdække lærernes anvendelse af forskellige typer af indsætter i forbindelse med almenundervis-

ningen, herunder både forebyggende og indgribende indsatser og indsatser rettet mod hhv. enkelte elever og grupper af elever. Undersøgelsen sætter derudover fokus på lærernes erfaring med bl.a. pædagogiske modeller som PALS og LP og deres kendskab til og brug af skolernes specialpædagogiske ressourcer. Endelig sætter undersøgelsen fokus på lærernes syn på inklusion og deres oplevelse af egne kompetencer til at løse konkrete udfordringer.

Udarbejdelse og validering af spørgeskema

Danmarks Statistik stod for den praktiske gennemførelse af undersøgelsen på vegne af EVA. EVA udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af deskresearch og litteraturstudier og med sparring fra projektets ekspertgruppe. Desuden blev spørgeskemaet drøftet med en interessentgruppe hvor bl.a. Danmarks Lærerforening og KL var repræsenteret. Spørgeskemaet blev pilottestet af 12 lærere. Pilottestene foregik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af Danmarks Statistik som i et kort telefoninterview indhentede testpersonernes kommentarer og forslag til spørgeskemaet. Testpersonerne blev bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Stikprøvegrundlag, stikprøveudtræk

Populationen er dannet på grundlag af Disco08 kode 234120 (undervisning på grundskoleniveau, børn, 1.-10. klasse) og DB07 kode 85.20.10 (folkeskoler o.l.). Den samlede populationsstørrelse er imidlertid behæftet med et usikkerhedsmoment. DB07-koden omfatter, foruden den almindelige folkeskole, også private skoler og børnehaveklasser, men ikke SFO. EVA har derfor udarbejdet spørgeskemaet sådan at lærere ansat på privatskoler og i børnehaveklasser er sluset ud af undersøgelsen.

Populationen er opgjort til i alt 45.902 personer. På det grundlag har Danmarks Statistik trukket en simpel tilfældig stikprøve på 1.016 personer der p.t. er ansat som folkeskolelærere. Stikprøven er trukket ud fra ansættelse, ikke ud fra uddannelse.

Praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en kombineret internetbaseret og telefonisk undersøgelse. Danmarks Statistik udsendte i starten af juni invitationsbreve med link til det elektroniske spørgeskema. En uge efter udsendelse modtog respondenterne en skriftlig rykker. To uger efter blev der gennemført telefonisk interview med restgruppen.

Svarprocent og bortfald

666 lærere ud af en stikprøve på 1.016 besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 65,6 %.

I tabel 36 har vi analyseret om respondenterne adskiller sig fra den samlede stikprøve på variablene køn og alder. Det fremgår af tabellen at fordelingerne mellem stikprøven og respondenterne for begge variable ligger relativt tæt hvor den største forskel er på 3 %.

Tabel 35
Bortfaldsanalyse for lærerundersøgelse: køn og alder

Variabel	Andel (stikprøve)	Antal (stikprøve)	Andel (respondenter)	Antal (respondenter)
køn				
Mænd	28 %	281	25 %	168
Kvinder	72 %	735	75 %	498
I alt	100 %	1.016	100 %	666
Alder				
18-24 år	5 %	46	2 %	12
25-34 år	18 %	187	17 %	112
35-44 år	28 %	285	30 %	197
45-54 år	22 %	227	24 %	159
55-64 år	25 %	257	27 %	178
65-75 år	1 %	14	1 %	8
75+ år	0 %	0	0 %	0
I alt	100 %	1.016	100 %	666

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skolelærere.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med relevante baggrundsvARIABLE. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere evt. sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål. Alle krydstabeller testes med en chi i anden-test for at undersøge om der er signifikant sammenhæng mellem variablene. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.