

# Inklusion på de frie grundskoler

En kortlægning af skolernes arbejde med supplerende undervisning eller anden faglig støtte for elever med støttebehov under 12 ugentlige lektioner





# Inklusion på de frie grundskoler

En kortlægning af skolernes arbejde med supplerende undervisning eller anden faglig støtte for elever med støttebehov under 12 ugentlige lektioner

2015

## **Inklusion på de frie grundskoler**

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7958-884-4

# Indhold

<b>1</b>	<b>Resume</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>Undersøgelsens fokus</b>	<b>9</b>
<b>2.2</b>	<b>Undersøgelsens design og metode</b>	<b>10</b>
2.2.1	Den kvalitative interviewundersøgelse	10
2.2.2	Spørgeskemaundersøgelsen	11
2.2.3	Projektgruppen	11
<b>2.3</b>	<b>Rapportens opbygning</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Omfanget af arbejdet med inklusion</b>	<b>13</b>
<b>3.1</b>	<b>Elevandel, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte</b>	<b>13</b>
<b>3.2</b>	<b>Andel af skolernes lærer-/pædagogårsværk, der anvendes på inklusion</b>	<b>15</b>
<b>3.3</b>	<b>Opsummering</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>Tilgange til arbejdet med inklusion</b>	<b>17</b>
<b>4.1</b>	<b>Inklusion: en del af det almene pædagogiske arbejde og målrettet elever med særlige udfordringer</b>	<b>17</b>
<b>4.2</b>	<b>Forskellige tilgange</b>	<b>19</b>
<b>4.3</b>	<b>Almenpædagogiske aktiviteter</b>	<b>20</b>
<b>4.4</b>	<b>Typer af inkluderende aktiviteter</b>	<b>22</b>
<b>4.5</b>	<b>Opsummering</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>Kompetencer, viden og samarbejde om inklusion</b>	<b>27</b>
<b>5.1</b>	<b>Skolernes samarbejde med PPR</b>	<b>27</b>
<b>5.2</b>	<b>Ressourcepersoner og kompetenceudvikling</b>	<b>29</b>
5.2.1	Udbredelsen af ressourcepersoner	29
5.2.2	Omfanget af relevant kompetenceudvikling	32
<b>5.3</b>	<b>Opsummering</b>	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>Tilskudssystemet</b>	<b>34</b>
<b>6.1</b>	<b>Ændringer af tilskudssystemet</b>	<b>34</b>
<b>6.2</b>	<b>Anvendelse af inklusionstilskuddet</b>	<b>35</b>
6.2.1	Konsekvenser af ændringer af tilskudssystemet	37
6.2.2	Perspektiver på ændringer af tilskudssystemet	41
<b>6.3</b>	<b>Optagelse og opsigelse af elever med særlige behov</b>	<b>43</b>
<b>6.4</b>	<b>Opsummering</b>	<b>47</b>
	<b>Appendiks</b>	
	Appendiks A: Undersøgelsens metode	49

# 1 Resume

Formålet med denne undersøgelse er at skabe viden om de frie grundskolers arbejde med inklusion af elever med et støttebehov under 12 ugentlige lektioner<sup>1</sup>. Undersøgelsen gennemføres på baggrund af en række ændringer af reglerne for de frie grundskolers tilskud til inklusion, og den skal anvendes, når der skal tages stilling til en eventuel permanent model for tilskud til inklusion på de frie grundskoler.

Undersøgelsen er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

## Undersøgelsens fokus

Begrebet inklusion anvendes i denne rapport om supplerende undervisning og anden faglig støtte, der er målrettet elever med et støttebehov på under 12 ugentlige lektioner. Inklusionsbegrebet anvendes således i denne sammenhæng i en anden og mere snæver betydning end generelt i forståelsen af inklusion i folkeskolen. Rapporten omhandler som sagt elever med et støttebehov på under 12 ugentlige lektioner. Disse elever går i almenklasser på de frie grundskoler, ligesom de elever, der modtager specialundervisning (og som dermed får støtte i mindst 12 ugentlige lektioner).

Undersøgelsen kortlægger følgende fire temaer:

- Omfanget af inkluderende aktiviteter på skolerne
- Tilgange i arbejdet med inklusion
- Skolernes samarbejde med PPR samt brug af ressourcepersoner og kompetenceudvikling i arbejdet med inklusion
- Konsekvenser af det ændrede tilskudssystem.

Metodisk bygger undersøgelsen på to elementer: en kvalitativ interviewundersøgelse blandt skoleledere på ti udvalgte frie grundskoler og en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler.

## Omfanget af arbejdet med inklusion

Undersøgelsen viser, at det varierer, hvor stor en andel af eleverne på de frie grundskoler der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. På 18 % af skolerne er andelen af elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, 5 % eller derunder. På 44 % af skolerne gælder det mellem 5 og 10 % af eleverne. På 23 % af skolerne er andelen af elever 10-15 %. Endelig er andelen, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, mere end 15 % på 16 % af skolerne.

<sup>1</sup> Der er tale om 12 lektioner af 45 minutters varighed. Dette svarer til de 9 undervisningstimer à 60 min, som der refereres til i folkeskoleloven. Gennem hele undersøgelsen anvendes lektionsbegrebet, da de frie grundskoler søger tilskud i lektioner à 45 minutter og derfor er vant til at tænke i lektioner i forhold til tilskudssystemet.

Der er en sammenhæng mellem variationen i andelen af elever, der modtager støtte, skolernes størrelse og skolernes skoleforeningstilhørsforhold. Analysen viser, at jo større skolerne er, jo mindre er andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Analysen viser også, at der er flere skoler fra Dansk Friskoleforening med en stor andel af elever, der modtager støtte, end fra Danmarks Privatskoleforening. Foreningen af Kristne Friskoler befinder sig i en mellemposition i forhold til skolerne i de to andre skoleforeninger.

Det er desuden værd at bemærke, at der blandt de elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, ifølge skolelederne er flere med hovedsageligt faglige vanskeligheder end med sociale/adfærdsmæssige eller opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder.

Rapportens analyser giver et overblik over, hvor stor en andel af skolernes samlede lærer-/pædagogårsværk der ifølge skoleledernes skøn anvendes på inkluderende aktiviteter. Inkluderende aktiviteter forstås undersøgelsen som de timer, der tildeles klasser eller teams til støtte af enkelte elever og/eller til fleksible tolærerordninger med inklusion for øje, og de timer, som tildeles ressourcepersoner, der arbejder med inklusion. Her medregnes ikke de timer, der anvendes til specialundervisning af elever der modtager specialundervisning i mindst 12 ugentlige lektioner.

Rapporten viser, at en tredjedel af skolerne anvender 0-1 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter, en tredjedel anvender 1-3 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter, og den sidste tredjedel anvender over 3 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter for elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner.

### **Tilgange til arbejdet med inklusion**

På flertallet af de frie grundskoler indebærer arbejdet med inklusion både aktiviteter og indsatser, som er en del af det almenpædagogiske arbejde, og aktiviteter, der er målrettet elever med forskellige typer af udfordringer. Undersøgelsen viser, at skolerne ganske ofte anvender ekstra lærere/pædagoger undervisningen, og at disse lærere/pædagoger oftest har fokus på at støtte en enkelt elev eller få elever. På en stor andel af skolerne har de dog også fokus på at støtte hele klasser. På en mindre andel af skolerne har de ekstra lærere/pædagoger som en del af deres opgave at observere og vejlede lærerne.

På en del af skolerne gennemføres forløb uden for den almindelige undervisning. Dette sker oftest for elever med faglige udfordringer og i lidt mindre udstrækning for elever med trivselsmæssige eller sociale udfordringer.

Mens nogle af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, har specialiseret sig i elever med forskellige typer af udfordringer, som dermed søger skolerne på eget initiativ, er der på andre skoler tale om, at arbejdet med inklusion er en del af det almenpædagogiske arbejde på skolen med henblik på ikke at ekskludere de elever, der allerede er på skolerne. I interviewundersøgelsen fremhæver skolelederne, at en række almenpædagogiske aktiviteter har en positiv værdi i forbindelse med arbejdet med inklusion.

Det er et gennemgående træk ved de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, at de ressourcer, der anvendes til inklusion, anvendes fleksibelt, og at skolerne kombinerer forskellige typer af aktiviteter. Det er desuden værd at bemærke, at der på 61 % af de frie grundskoler ifølge skolelederne ikke er formuleret målsætninger og succeskriterier for skolernes arbejde med inklusion.

### **Samarbejdet med PPR og brug af ressourcepersoner**

Undersøgelsen viser, at langt de fleste skoler (93 %) samarbejder med PPR om elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. Det varierer dog, hvor stort omfanget af samarbejdet er, og hvilke opgaver PPR varetager i samarbejdet med skolerne. Det varierer ligeledes, i hvor høj grad skolelederne oplever udfordringer i skolernes samarbejde med den kommunale PPR, hvilket i alt 37 % gør i høj grad eller i nogen grad. I de kvalitative interview og i de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen udtrykker en række skoleledere utilfredshed med, at de oplever, at PPR på ledelsesniveau eller på udførende niveau prioriterer folkeskoler højere end de frie grundskoler.

Undersøgelsen giver et overblik over, hvilke typer af ressourcepersoner der er ansat på de frie grundskoler. Det viser sig, at de mest udbredte typer af ressourcepersoner på skolerne er læsevejleder og specialundervisningskoordinator/-vejleder, som begge er at finde på 66 % af skolerne. Derudover har lidt mindre end halvdelen af skolerne (44 %) en AKT-vejleder ansat, og ca. hver fjerde skole (24 %) har en matematikvejleder ansat. 16 % og 14 % svarer, at de har henholdsvis en inklusionsvejleder og en vejleder i dansk som andetsprog. Disse ressourcepersoner har dog ikke allesammen efteruddannelse på diplomuddannelsesniveau. Fx har mere end en tredjedel af skolerne (39 %) ingen ressourcepersoner med en efteruddannelse svarende til en diplomuddannelse, og én ud af fire skoler (24 %) har ingen ressourcepersoner med en efteruddannelse, der svarer til et modul af en diplomuddannelse.

Med hensyn til kompetenceudvikling viser undersøgelsen, at hver femte skole (21 %) har gennemført kompetenceudvikling for alle lærere på skolen med henblik på øget forståelse af inklusion. 16 % af skolerne har gennemført kompetenceudvikling for hovedparten af lærerne, mens 40 % svarer, at der er gennemført kompetenceudvikling for enkelte lærere. Det er værd at bemærke, at 23 % af skolerne ikke har gennemført kompetenceudvikling af lærerne med henblik på øget forståelse af inklusion.

### **Konsekvenser af det ændrede tilskudssystem**

Der er sket en række væsentlige ændringer af den måde, de frie grundskoler modtager tilskud til inklusion og specialundervisning på. Disse ændringer gennemgås og beskrives i rapporten.

Undersøgelsen fokuserer på, hvordan skolerne har oplevet ændringerne af tilskudssystemet, samt hvilken betydning ændringerne har haft for skolernes arbejde med inklusion. Ændringerne af tilskudssystemet har haft forskellige konsekvenser for skolernes arbejde med inklusion, og analyserne viser, at det hænger sammen med, om skolerne har fået et øget eller reduceret tilskud. Det viser sig, at der blandt de skoler, der har oplevet et fald i tilskuddet, er en relativt stor andel af skoler (27 %), der anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. En mindre andel af de skoler, hvis tilskud er øget (10 %), anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter.

Overordnet set fremgår det, at de skoler, der har fået reduceret deres tilskud, har begrænset omfanget af timer og ressourcer på arbejdet med inklusion. Det viser sig desuden, at andelen af skoler fra Dansk Friskoleforening i denne gruppe er større end andelen af skoler fra de andre to skoleforeninger. Modsat er det særligt de skoler, der har fået mere i tilskud, der har øget deres timeforbrug på arbejdet med inklusion. Data viser, at der er en stor andel af skoler fra Danmarks Privatskoleforening i denne gruppe.

Spørgeskemaundersøgelsen og interviewene viser samstemmende, at der er tilfredshed med, at det administrative arbejde i forbindelse med ændringerne af tilskudssystemet er blevet mindre omfattende. Tilfredsheden er særligt fremtrædende blandt de skoler, der har store andele af elever med særlige behov. Dog bliver der i de kvalitative interview givet udtryk for, at der kan gå viden tabt, ved at de enkelte elever ikke som tidligere skal beskrives.

Undersøgelsen giver desuden et indblik i de frie grundskolers praksis med hensyn til at optage elever med særlige behov. Begrebet elever med særlige behov omfatter her både elever, der er visiteret til specialundervisning og elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen.

66 % af skolerne har ifølge skolelederne undladt at optage elever med særlige behov inden for de seneste to år. Blandt disse skoler er det særligt de mindre skoler, der har frarådet eller sagt nej til at optage elever med særlige behov. Derudover er der blandt friskoler og kristne friskoler en større andel, der har sagt nej til at optage elever med særlige behov inden for de seneste to år, end blandt privatskoler. Det er samtidig disse skoler, der har de største andele af elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. Et flertal af skolelederne peger på det faldende tilskud til inklusion og specialundervisning som en væsentlig årsag til, at de har undladt at optage elever med særlige behov.



Undersøgelsen belyser også de frie grundskolers praksis med hensyn til at opsigte samarbejdet med elever med særlige behov. Her viser det sig, at 46 % af skolerne har opsagt samarbejdet med elever med særlige behov inden for de seneste to år. 88 % af lederne begrundet dette med, at skolen ikke længere har haft de fornødne kompetencer til at dække elevernes behov. 35 % svarer, at det faldende tilskud til inklusion og specialundervisning er en væsentlig årsag til, at de har måttet opsigte samarbejdet med en elev.

## 2 Indledning

Formålet med denne undersøgelse er at skabe viden om, hvordan de frie grundskoler arbejder med inklusion med hensyn til de elever, der har støttebehov på under 12 ugentlige lektioner<sup>2</sup>. Undersøgelsen gennemføres på baggrund af en række ændringer af reglerne for de frie grundskolers tilskud til specialundervisning. Disse ændringer gennemgås kort nedenfor.

Undersøgelsen gennemføres af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, og den skal anvendes, når der skal tages stilling til en eventuel permanent model for tilskud til inklusion på de frie grundskoler gældende fra og med 1. januar 2017.

### 2.1 Undersøgelsens fokus

Der er sket en række væsentlige ændringer af den måde, de frie grundskoler modtager tilskud til inklusion og specialundervisning på. Fra og med skoleåret 2013/14 har de frie grundskoler modtaget et særligt inklusionstilskud til elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte, men hvis støttebehov er på under 12 ugentlige lektioner, og som dermed ikke er omfattet af reglerne om specialundervisning. Inklusionstilskuddet er således en form for erstatning for de tilskud, som skolerne tidligere modtog til specialundervisning af elever med behov for støtte i mindre end 12 ugentlige lektioner.

Fra og med skoleåret 2012/13 blev specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i folkeskolen afgrænset til at bestå af undervisning i specialklasser og -skoler samt undervisning til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst ni undervisningstimer ugentligt (lov nr. 379 af 28.4.2012). Målet var at understøtte mere inkluderende læringsmiljøer ved at give kommunerne mulighed for større fleksibilitet, når de tilrettelægger støtten til elever med et mindre støttebehov.

Det nye specialundervisningsbegreb fik virkning for de frie grundskoler fra og med skoleåret 2013/14. Som en konsekvens var det ikke længere muligt for de frie grundskoler at søge specifikke tilskud til elever med særlige behov under 12 ugentlige lektioner. I første omgang blev der vedtaget en toårig overgangsordning for tilskud til elever med særlige behov under 12 ugentlige lektioner (et såkaldt inklusionstilskud, jf. friskolelovens § 11.a). Overgangsordningen bestod af en gradvis udfasning af den daværende støtte til elever med behov under 12 lektioner og en gradvis indfasning af en ny tilskudsmodel baseret på et grundtilskud og et elevafhængigt tilskud<sup>3</sup> til inklusion. Disse ændringer af tilskudssystemet gennemgås mere detaljeret i afsnit 6.1.

Begrebet inklusion anvendes i denne rapport om supplerende undervisning og anden faglig støtte, der er målrettet elever med særlige behov og med et støttebehov på under 12 ugentlige lektioner, som dermed ikke er omfattet af reglerne om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Begrebet er valgt, idet de tilskud, som skolerne modtager til dette arbejde, benævnes "tilskud til inklusion" (friskolelovens § 11.a).

<sup>2</sup> Der er tale om 12 lektioner af 45 minutters varighed. Dette svarer til de 9 undervisningstimer à 60 min, som der refereres til i folkeskoleloven. Gennem hele undersøgelsen anvendes lektionsbegrebet, da de frie grundskoler søger tilskud i lektioner à 45 minutter og derfor er vant til at tænke i lektioner i forhold til tilskudssystemet.

<sup>3</sup> Den elevafhængige del af tilskuddet beregnes på baggrund af det samlede elevtal på skolen og er altså uafhængig af, om eleverne har behov for støtte.

Inklusionsbegrebet anvendes således i denne sammenhæng i en anden og mere snæver forståelse end generelt i forhold til inklusion i folkeskolen. I forbindelse med folkeskolen indebærer inklusion i høj grad et fokus på at skabe muligheder for faglig og social deltagelse i klassefællesskabet i almenklasserne frem for at modtage specialundervisning i et *segregeret* tilbud i en specialklasse eller -skole.

Denne rapport omhandler de elever, hvis behov er på *under* 12 ugentlige lektioner, de tiltag, der iværksættes for disse elever, og skolernes anvendelse af de inklusionstilskud, som de modtager til supplerende undervisning og anden faglig støtte til denne gruppe. Disse elever deltager ligesom de elever, der modtager specialundervisning (og som dermed får støtte i mindst 12 ugentlige lektioner), undervisningen i en almen klasse. Undersøgelsen vedrører altså ikke elevernes bevægelse fra segregerede tilbud til almenklasserne, men snarere, hvordan de frie grundskoler arbejder med at tilgodese de af deres elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte.

Undersøgelsen kortlægger overordnet følgende fire temaer:

- Omfanget af inkluderende aktiviteter på skolerne for elever med støttebehov på under 12 lektioner
- Tilgange i arbejdet med inklusion
- Skolernes samarbejde med PPR samt brug af ressourcepersoner og kompetenceudvikling
- Virkninger af det ændrede tilskudssystem.

## 2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen rummer to elementer: dels en kvalitativ interviewundersøgelse blandt skoleledere/specialundervisningskoordinatorer på ti udvalgte frie grundskoler, dels en spørgeskemaundersøgelse blandt alle skoleledere på de ca. 540 frie grundskoler.

### 2.2.1 Den kvalitative interviewundersøgelse

De ti skoler blev udvalgt fra en bruttoliste, som er udarbejdet af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i samarbejde med skoleforeningerne for de frie grundskoler. Listen består af skoler, der har erfaring med arbejdet med inklusion. Det vil altså sige, at der er tale om skoler, der har en særlig profil og en særlig interesse for at arbejde inkluderende i deres pædagogiske praksis. Dette kriterie for udvælgelse blev anvendt med henblik på at kunne benytte viden fra de kvalitative interview i forbindelse med udarbejdelsen af spørgeskemaet. De ti skoler er desuden udvalgt med henblik på at sikre variation med hensyn til skolestørrelse og geografisk placering, og så alle skoleforeninger har mindst én deltagende skole.

I interviewene deltog udover skoleledere personer med særligt ansvar for arbejdet med inklusion på skolen. Det kunne fx være en specialundervisningskoordinator eller en inklusionsvejleder. Interviewene varede ca. to timer.

Interviewene er blevet analyseret med henblik på at vise variationer i arbejdet med inklusion på skolerne og har desuden givet input til arbejdet med at udarbejde et spørgeskema, der dækker de relevante tilgange til og typer af inkluderende aktiviteter på skolerne.

Følgende skoler indgår i interviewundersøgelsen:

- Videbæk Kristne Friskole
- Kratholmskolen
- Det frie Gymnasiums Grundskole
- Vejle Friskole
- Tre Kronergade Freinetskole
- Deutsche Schule Hadersleben
- Sorø Privatskole
- Frederikssund Private Realskole
- Holbæk Lilleskole
- Nord-Vest Privatskole.

### 2.2.2 Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen var målrettet skoleledere på de ca. 540 frie grundskoler og blev gennemført som en totalundersøgelse. Spørgeskemaet blev udarbejdet på baggrund af den viden, der var opnået gennem undersøgelsens kvalitative del.

#### Svarprocent og bortfald

Invitationerne til spørgeskemaundersøgelsen blev 18. maj sendt til 541 skoler. Der blev sendt to skriftlige påmindelser og foretaget en telefonisk rundringning til de skoler, der efter fristens udløb endnu ikke havde besvaret. Svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen blev 53. I alt blev spørgeskemaundersøgelsen besvaret af 283 skoler

Med henblik på at afdække, hvor retvisende data er, har EVA gennemført en grundig bortfaldsanalyse. Det indebærer en analyse af, om skoler, der ikke modtog specialundervisningstilskud til elever med behov for støtte i mindre end 12 lektioner i 2011/12, har været mindre tilbøjelige til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen end de skoler, der modtog specialundervisningstilskud i 2011/12. Ud fra analysen kan EVA konkludere, at dette ikke har haft signifikant indflydelse på skolernes tilbøjelighed til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Som et yderligere tiltag til at afgøre, om de indkomne besvarelser er repræsentative for populationen, har EVA analyseret, om besvarelsene fordeler sig nogenlunde ligesom populationen på skoleforeningerne. På baggrund af bortfaldsanalysen kan EVA konkludere, at der ikke er signifikant bortfald ud fra fordelingen på skoleforeninger. Endelig har EVA undersøgt, om størrelsen af de skoler, som har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, svarer til fordelingen på skolestørrelse i populationen. Heller ikke her kan der konstateres et skævt bortfald. Tilsammen styrker de ovenstående analyser tiltroen til, at undersøgelsens resultater er bredt dækkende for de frie grundskoler og kan generaliseres til populationen.

#### Analyse af spørgeskemadata

Analysen af spørgeskemadata rummer en deskriptiv del, som gennemgår svarfordelinger i spørgeskemaundersøgelsen, og en del, hvor EVA undersøger, hvilke sammenhænge der er mellem skolernes inklusionstilskud, skolestørrelse, andel af specialundervisningselever, skoleforeningstilhørsforhold og omfanget af arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolerne. I de kryds, der er foretaget med hensyn til skoleforeningstilhørsforhold, er skoler, der er medlem af Deutscher Schul- und Sprachverein, ikke medtaget, da der er for få skoler i denne forening til at foretage statistiske beregninger. Private Gymnasier og Studenterkurser og Danmarks Privatskoleforening er placeret i samme kategori, da de har et tæt arbejdsfællesskab, og da antallet af skoler fra Private Gymnasier og Studenterkurser ligeledes er for begrænset til, at det er muligt at gennemføre statistiske analyser af skolerne fra denne forening i en særskilt kategori <sup>4</sup>.

I rapporten indgår alene de kryds, som viste sig at være signifikante.

### 2.2.3 Projektgruppen

Projektgruppen, der har gennemført undersøgelsen, består af:

- Specialkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Bjarke Frydensberg
- Metodekonsulent Cecilie Juul Jørgensen
- Metodemedarbejder Mathias Rigbolt.

## 2.3 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder fire hovedkapitler:

I kapitel 3 er fokus omfanget af de inkluderende aktiviteter på de frie grundskoler. Det drejer sig for det første om, hvor mange af skolernes elever der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. For det andet drejer det sig om, hvor mange timer skolerne bruger på de inkluderende aktiviteter, der er målrettet denne gruppe elever.

<sup>4</sup> Når vi i rapporten henviser til Danmarks Privatskoleforening indeholder denne kategori både skoler fra Private Gymnasier og Studenterkurser og Danmarks Privatskoleforening.

I kapitel 4 fokuseres der på, at de frie grundskoler anvender forskellige tilgange i arbejdet med inklusion. Inklusion ansues både som aktiviteter og indsatser, der er en del af det almenpædagogiske arbejde, og som særlige aktiviteter, der er målrettet elever med behov for støtte under 12 ugentlige lektioner. I kapitlet gives eksempler på forskellige tilgange til arbejdet med inklusion på de frie grundskoler.

Kapitel 5 stiller skarpt på skolernes samarbejde med eksterne aktører og på skolernes kompetencer med hensyn til og viden om arbejdet med inklusion. Skolernes erfaringer med at samarbejde med PPR om arbejdet med inklusion afdækkes, og desuden beskrives de frie grundskolers resourcepersoner og deres rolle i forbindelse med inklusion samt skolernes arbejde med kompetenceudvikling.

Endelig omhandler kapitel 6, hvordan skolerne har oplevet ændringerne af tilskudssystemet, samt hvilken betydning ændringerne har haft for skolernes arbejde med inklusion. Slutteligt er der i dette kapitel fokus på skolernes praksis med hensyn til at optage elever og opsiges samarbejdet med elever med særlige behov.

# 3 Omfanget af arbejdet med inklusion

Dette kapitel fokuserer på omfanget af de inkluderende aktiviteter på de frie grundskoler. Det drejer sig for det første om, hvor mange af skolernes elever der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. For det andet drejer det sig om, hvor mange timer skolerne bruger på de inkluderende aktiviteter, der er målrettet denne gruppe elever. I analysen af de kvantitative data har vundersøgt, om der er variation mellem skolerne med hensyn til disse to mål for omfanget af arbejdet med inklusion på skolerne. I kapitlet gennemgås resultaterne af denne analyse.

## 3.1 Elevandel, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte

I dette afsnit sættes der fokus på, hvor mange elever på de frie grundskoler der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at vurdere, om de på skolen har elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. 98 % af skolelederne vurderer, at de har elever med dette behov. Disse elever er ikke visiteret til specialundervisning, og skolerne er ikke forpligtet til at opgøre antallet præcist. I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne derfor bedt om at angive et *skøn* over antallet af elever. Af tabel 1 fremgår det, hvor stor en andel af skolens elever der ifølge skoleledernes skøn modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner.

**Tabel 1**  
**Andel af skolens samlede elevtal, som modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner (N = 276)**

Elevandel, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner	Skoler i procent
0-5 %	18 %
5,1-10 %	44 %
10,1-15 %	23 %
15,1 % eller mere	16 %
I alt	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: EVA's beregning på baggrund af spørgsmålet "Hvor mange elever har I på skolen, som modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner?" samt baggrundsoplysninger om skolernes elevtal pr 5./9.-2014.*

Tabel 1 viser, at det varierer, hvor stor en andel af eleverne på de frie grundskoler der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. På 18 % af skolerne er andelen af elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, 5 % eller derunder. På 44 % af skolerne gælder det mellem 5 og 10 % af eleverne. På 23 % af skolerne er andelen af elever 10-15 %. Endelig er andelen, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, mere end 15 % på 16 % af skolerne.

Det er mest almindeligt, at de elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, får 1-5 lektioner om ugen. I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvor mange elever der modtager støtte på 1-5 ugentlige

lektioner, og hvor mange elever der modtager støtte i 6-11 lektioner om ugen. EVA's beregninger på baggrund af skoleledernes besvarelser viser, at 84 % af de elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, i gennemsnit modtager støtte i 1-5 ugentlige lektioner. Hovedparten af de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte, har altså et forholdsvis begrænset behov for støtte og ligger således ikke i timemæssigt tæt på elever, der har behov for specialundervisning.

Tabel 2 viser forholdet mellem andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner, og skolestørrelse (antallet af elever på skolen).

**Tabel 2**  
**Skolestørrelse set i forhold til andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner (N = 275)**

Elevandel, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner	0-74 elever	75-149 elever	150-224 elever	225-299 elever	300+ elever	I alt
0-5 %	13 %	15 %	14 %	24 %	26 %	18 %
5,1-10 %	26 %	37 %	42 %	53 %	62 %	44 %
10,1-15 %	26 %	30 %	29 %	18 %	7 %	23 %
15,1 % eller mere	35 %	18 %	15 %	5 %	5 %	16 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.

På 35 % af de små skoler (med op til 74 elever) modtager mindst 15,1 % af eleverne støtte under 12 ugentlige lektioner. Dette ser anderledes ud på de store skoler med mindst 300 elever. Kun 5 % af de store skoler har en tilsvarende andel af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner.

På 26 % af de store skoler er det en lille andel af elever, 0-5 %, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. På 13 % af de små skoler (med op til 74 elever) modtager 0-5 % af eleverne støtte under 12 ugentlige lektioner.

Tabellen viser altså, at der er en sammenhæng mellem skolestørrelse og andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner, således at jo større skolerne er, jo mindre er andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner.

Tabel 3 viser desuden, at der er en sammenhæng mellem skolernes skoleforeningstilhørsforhold og andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner.

**Tabel 3**  
**Andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner, set i forhold til skolernes skoleforeningstilhørsforhold (N = 266)**

Elevandel, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner	Dansk Friskoleforening (N = 157)	Danmarks Privatskoleforening (N = 91)	Foreningen af Kristne Friskoler (N = 18)	I alt
0-5 %	15 %	26 %	-	18 %
5,1-10 %	38 %	52 %	61 %	44 %
10,1-15 %	27 %	12 %	33 %	23 %
15,1 % og derover	19 %	10 %	6 %	15 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.

Note: Skoler, der er medlem af Deutscher Schul- und Sprachverein, er ikke medtaget i denne tabel, da der er for få skoler til at foretage statistiske beregninger.

Note: Private Gymnasier og Studenterkurser er placeret under Danmarks Privatskoleforening, da de har et tæt arbejdsfællesskab, og da antallet af skoler der er medlemmer af Private Gymnasier og Studenterkurser ligeledes er for begrænset til at det er muligt at gennemføre statistiske analyser af skolerne fra denne forening i en særskilt kategori.

Af tabellen fremgår det, at mens det på 15 % af skolerne i Dansk Friskoleforening er 0-5 % af eleverne, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner, så er det tilsvarende tal for Danmarks Privatskoleforening 26 %. Derudover viser tabellen, at det på i alt 46 % af skolerne i Dansk Friskoleforening er over 10 % af eleverne, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. I alt 22 % af skolerne i Danmarks Privatskoleforening har en tilsvarende andel på over 10 % af eleverne, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Med hensyn til de skoler, der er medlemmer af Foreningen af Kristne Friskoler, er det vigtigt at bemærke, at der er tale om et relativt lille antal skoler. I alt 94 % af de i alt 18 skoler, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, har en andel på 5,1-15 % af eleverne, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Foreningen af Kristne Friskoler befinder sig dermed i en mellemposition i forhold til skolerne i de andre to skoleforeninger.

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvilke udfordringer der især kendetegner den elevgruppe, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. Skolelederne er blevet spurgt om, hvor stor en andel af disse elever der hovedsageligt har faglige vanskeligheder. Skoleledernes besvarelser viser, at det på halvdelen af skolerne (50 %) er over halvdelen af de elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, der har hovedsageligt faglige vanskeligheder. Billedet ser anderledes ud med hensyn til andelen af elever, der hovedsageligt har sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder og hovedsageligt har opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder. De udgør en mindre andel af eleverne på skolerne.

### 3.2 Andel af skolernes lærer-/pædagogårsværk, der anvendes på inklusion

I spørgeskemaundersøgelsen har skolelederne vurderet, hvor mange lærer- og pædagogtimer de anvender på inkluderende aktiviteter for de elever, som modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Inkluderende aktiviteter forstås i denne sammenhæng som aktiviteter, der vedrører både faglig støtte **og** støtte i forbindelse med trivsel og adfærd. Skoleledere er blevet bedt om at angive et samlet skøn over, hvor mange timer der tildeles klasser eller teams (fx til støtte til enkelte elever og til fleksible tolærerordninger med inklusion for øje), og hvor mange timer der tildeles ressourcepersoner, der arbejder med inkluderende aktiviteter. Af tabel 4 fremgår det, hvor stor en andel af skolernes samlede antal årsværk for lærere og pædagoger der anvendes til disse former for inkluderende aktiviteter.

**Tabel 4**  
**Andel af skolernes samlede lærer-/pædagogårsværk, der anvendes til inkluderende aktiviteter (N = 276)**

Lærer-/pædagogårsværk i procent	Skoler i procent
0-1 %	36 %
1,01-2 %	17 %
2,01-3 %	17 %
3,01-4 %	7 %
4,01-5 %	7 %
Over 5 %	16 %
I alt	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tabellen viser, at 36 % af skolerne anvender 0-1 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. I alt 34 % af skolerne anvender 1,01-3 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. I alt 14 % anvender 3,01-5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter, og endelig anvender 16 % af skolerne over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter.



I analysen af de kvantitative data er der gennemført kryds mellem andelen af skolernes lærer-/pædagogårsværk, der anvendes til inkluderende aktiviteter, og skolestørrelse samt skoleforeningstilhørsforhold. Analysen viser ingen signifikante sammenhænge.

### 3.3 Opsummering

Kapitlet viser, at det varierer, hvor stor en andel af eleverne på de frie grundskoler der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. På 18 % af skolerne er andelen af elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, 5 % eller derunder. På 44 % af skolerne gælder det mellem 5 og 10 % af eleverne. På 23 % af skolerne er andelen af elever 10-15 %. Endelig er andelen, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner, mere end 15 % på 16 % af skolerne.

Der er en sammenhæng mellem denne variation og skolestørrelse samt skolernes skoleforeningstilhørsforhold. Analysen viser, at jo større skolerne er, jo mindre er andelen af elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Analysen viser også, at der er flere skoler fra Dansk Friskoleforening med en stor andel af elever, der modtager støtte, end fra Danmarks Privatskoleforening. Foreningen af Kristne Friskoler befinder sig i en mellemlig position i forhold til skolerne i de to andre skoleforeninger.

Der er desuden værd at bemærke, at der ifølge skolelederne er flere elever med hovedsageligt faglige vanskeligheder end med hovedsageligt sociale/adfærdsmæssige vanskeligheder eller opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder blandt de elever, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner.

En tredjedel af skolerne anvender 0-1 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. En tredjedel anvender 1-3 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter, og den sidste tredjedel anvender over 3 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. 16 % af skolerne anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter.

# 4 Tilgange til arbejdet med inklusion

De frie grundskoler anvender forskellige tilgange i arbejdet med inklusion, og i dette kapitel beskrives eksempler på disse tilgange. Det fremgår af kapitlet, at skolerne har forskellige profiler, og at dette har en betydning for arbejdet med inklusion.

Den første del af kapitlet giver et overblik over tilgange til arbejdet med inklusion på baggrund af de kvantitative data. Derefter beskrives skolernes forskellige tilgange og de forskellige typer af inkluderende aktiviteter, der tages i anvendelse, ved hjælp af kvalitative data. De ti skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, er udvalgt, så der er sikret variation med hensyn til skolestørrelse og geografisk placering, og så alle skoleforeninger har mindst én deltagende skole. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at skolerne indgår undersøgelsen, fordi de har erfaringer med at arbejde med inklusion. De er altså ikke repræsentative for arbejdet med inklusion på de frie grundskoler generelt, men er udvalgt for at give et indblik i, hvordan der arbejdes med inklusion, og som led i udarbejdelsen af et spørgeskema til at afdække dette område.

## 4.1 Inklusion: en del af det almene pædagogiske arbejde og målrettet elever med særlige udfordringer

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at angive, hvad der karakteriserer deres skoles arbejde med inklusion. Besvarelserne fremgår af tabel 5 og 6. Tabel 5 giver et overordnet indtryk af, hvilke tilgange der præger arbejdet med inklusion på de frie grundskoler, og der tegner sig et klart billede af, at arbejdet med inklusion på flertallet af skolerne er både en del af det almenpædagogiske arbejde og målrettet elever med forskellige typer af udfordringer.

**Tabel 5**  
**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om jeres skoles arbejde med inklusion? (N = 283)**

	Enig	Overvejende Enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Arbejdet med inklusion har fokus på grupper af elever eller enkelte elever med særlige udfordringer/behov	56 %	35 %	7 %	1 %	100 %
Arbejdet med inklusion foregår som en del af det almene pædagogiske arbejde, fx med klasserumsledelse og undervisningsdifferentiering	61 %	36 %	3 %	0 %	100 %
Vi har formuleret målsætninger og succeskriterier for skolens arbejde med inklusion	10 %	29 %	41 %	20 %	100 %
Vi arbejder med bestemte koncepter/metoder i vores arbejde med at inkludere elever	22 %	45 %	22 %	11 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

I alt 39 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at de har formuleret målsætninger og succeskriterier for skolens arbejde med inklusion. På flertallet af de frie grundskoler (61 %) er dette altså ikke tilfældet. I alt 67 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at de arbejder med bestemte koncepter i arbejdet med at inkludere elever. Næste alle skoleledere (i alt 97 %) er enige eller overvejende enige i, at arbejdet med inklusion foregår som en del af det almene pædagogiske arbejde, fx med klasserumsledelse og undervisningsdifferentiering. Samtidig er i alt 91 % af skolelederne enige eller overvejende enige i, at arbejdet med inklusion har fokus på grupper af elever eller enkelte elever med særlige udfordringer.

Spørgeskemaundersøgelsen giver desuden indblik i, hvilke forskellige typer af inkluderende aktiviteter der tages i anvendelse på skolerne. Inkluderende aktiviteter forstås i denne sammenhæng som aktiviteter, der vedrører faglig støtte og støtte med hensyn til trivsel og adfærd. Svarfordelingen kan ses i tabel 6.

**Tabel 6**  
**I hvilken grad anvender I følgende typer af inkluderende aktiviteter? (N = 276)**

	I høj grad	I nogen Grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Ekstra lærer/pædagog undervisningen, som har fokus på at støtte en enkelt elev eller få elever	50 %	36 %	12 %	2 %	100 %
Ekstra lærer/pædagog undervisningen, som har fokus på at støtte hele klassen	23 %	42 %	25 %	10 %	100 %
Ekstra lærer/pædagog undervisningen, som observerer klassen og vejleder læreren	3 %	13 %	50 %	34 %	100 %
Forløb uden for den almindelige undervisning for en eller flere elever med trivselsmæssige eller sociale udfordringer	10 %	30 %	39 %	21 %	100 %
Forløb uden for den almindelige undervisning for en eller flere elever med faglige udfordringer	25 %	42 %	21 %	12 %	100 %
Individuelle samtaler med elever om deres specifikke udfordringer	32 %	44 %	20 %	4 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tabellen viser, at de inkluderende aktiviteter, der forekommer hyppigst på skolerne, er en ekstra lærer/pædagog undervisningen, som har fokus på at støtte en enkelt elev eller få elever. Denne type aktivitet anvendes i høj grad eller i nogen grad på i alt 86 % af skolerne. I alt 76 % af skolerne anvender i høj grad eller i nogen grad individuelle samtaler med elever om deres specifikke udfordringer. I alt 67 % anvender i høj grad eller i nogen grad forløb uden for den almindelige undervisning for en eller flere elever med faglige udfordringer. I alt 65 % af skolerne anvender i høj grad eller i nogen grad en ekstra lærer/pædagog, som har fokus på at støtte hele klassen. I alt 40 % af skolerne anvender i høj grad eller i nogen grad forløb uden for den almindelige undervisning for en eller flere elever med trivselsmæssige eller sociale udfordringer, og endelig anvender i alt 16 % af skolerne i høj grad eller i nogen grad en ekstra lærer/pædagog undervisningen, som observerer klassen og vejleder læreren.

Der er altså tale om, at skolerne ganske ofte anvender ekstra lærere eller pædagoger undervisningen, og skoleledernes besvarelser peger på, at disse lærere/pædagoger hyppigst har fokus på at støtte en enkelt elev eller få elever, men de har også på en stor andel af skolerne fokus på at

støtte hele klasser. Kun på en lille andel af skolerne er der tale om, at de ekstra lærere/pædagoger observerer klasserne og vejleder lærerne. På en del af skolerne gennemføres også forløb uden for den almindelige undervisning. Dette sker oftest for elever med faglige udfordringer (i alt 67 % svarer "I høj grad" eller "I nogen grad") og i lidt mindre udstrækning for elever med trivselsmæssige eller sociale udfordringer (i alt 40 % svarer "I høj grad" eller "I nogen grad").

I analysen af data har vundersøgt, om der er en sammenhæng mellem skolernes tilgange til arbejdet med inklusion og deres andel af inklusionselever samt deres skoleforeningstilhørsforhold, men der er ikke fundet signifikante sammenhænge.

De skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, skelner mellem elever, der er visiteret til specialundervisning, og elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Skolerne anvender forskellige betegnelser for de to grupper af elever. Den første gruppe benævnes specialundervisningselever (eller støtteelever), og elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner, benævnes nogle steder inklusionselever og på en enkelt skole obs-elever. Andre skoler har ikke en fast betegnelse for de elever, der modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. På flertallet af skolerne indgår de elever, der modtager specialundervisning, i de samme aktiviteter som de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner. I alt 86 % af skolelederne vurderer, at dette i høj grad eller i nogen grad er tilfældet.

De kvantitative data giver kun et meget overordnet overblik over, hvordan arbejdet med inklusion fungerer på skolerne. I den resterende del af dette kapitel belyses arbejdet med inklusion gennem en analyse af undersøgelsens kvalitative data. Analysen viser, at skolerne kombinerer en række aktiviteter i arbejdet med inklusion, og at de aktiviteter, der igangsættes, gennemføres fleksibelt med udgangspunkt i elevernes behov.

Analysen vil først belyse skolernes forskellige tilgange til arbejdet med inklusion, eftersom de frie grundskoler, der indgår i undersøgelsen, har temmelig forskellige profiler på dette område. Dernæst belyses arbejdet med inklusion som en del af det almenpædagogiske arbejde på skolerne, og endelig er fokus på de forskellige typer af aktiviteter, der er målrettet elever med særlige behov for støtte.

## 4.2 Forskellige tilgange

Mens nogle af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, har specialiseret sig i elever med forskellige typer af udfordringer, som dermed søger skolerne på eget initiativ, er der for andre skoler snarere tale om, at arbejdet med inklusion er en del af det almenpædagogiske arbejde for ikke at ekskludere de elever, der allerede er på skolen.

Et eksempel på førstnævnte tilgang er en kristen friskole, som vurderer, at den varetager en særlig opgave på dette område. Skolelederen fortæller: "Vi har jo specialiseret os lidt på området. Vi er jo ikke en specialskole, men vi løfter nogle opgaver, hvor der er andre, der står af."

Skolen har tidligere haft en særlig specialafdeling med et tilbud til elever med særlige behov. Dette tilbud blev dog stoppet, da tilskudssystemet blev ændret. Men på trods af at dette tilbud ikke længere findes på skolen, har skolen stadig en del elever med særlige behov. På skolen er der i alt 280 elever, og skolen havde i skoleåret 2014/15 ti elever, der fik specialundervisning. Derudover er der på skolen 33 elever, som får særlig opmærksomhed på grund af faglige eller sociale udfordringer. Nogle af disse elever har gået på skolen siden skolestart, mens andre ifølge skolelederen er kommet til på grund af skolens særlige profil og på grund af skolens omdømme som et sted, der kan hjælpe elever med særlige udfordringer eller behov.

Skolens erfaringer med inklusion hænger ifølge skolelederen sammen med skolens værdier som en kristen friskole. Skolelederen forklarer:

*Overordnet har vi en fornemmelse af, at folk søger hertil, fordi de hører, at der er en god struktur og en god faglig profil, og at vi er meget rummelige. Og når vi spørger ind til det,*

*så er det jo noget af det, der står i vores værdigrundlag, og som gennemsyrrer vores tilgang. Vi forsøger at være ligeværdige og have en gensidig respekt.*

En anden kristen friskole har samme profil og har dermed altid lagt vægt på arbejdet med inklusion. En skoleleder vurderer, at skolen på dette område har opnået meget flotte resultater. Han fortæller:

*Vi har altid arbejdet med inklusion og været kendt for det. Og hvis vi skal prale lidt, så er vi jo mest stolte af, når vi kan lade nogle elever med diagnoser gå op til eksamener og så stadig ligge nummer et eller to i gennemsnitskarakter. Vi har rigtig flotte resultater. Men det at kunne tage en elev fra specialskolen – som godt kunne udsluses – og føre ham til eksamen. Og efter 9. klasse ser vi ham gå på gymnasiet. Det er jo en succeshistorie. Fagligt har vi kunnet rumme og udvikle ham.*

Et andet eksempel på en skole, som ligeledes har en særlig profil med hensyn til inklusion, er en lilleskole. Skolen har 300 elever. Heraf modtager 20 elever specialundervisning, og 20 elever modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Skolelederen oplever, at der samlet set er en stor andel af eleverne, som har brug for ekstra opmærksomhed. På skolen anvendes tre lærerstillinger til opgaver, der er relateret til arbejdet med inklusion. Skolelederen vurderer, at skolens værdigrundlag, hvor der lægges vægt på forpligtende fællesskaber og demokratisk dannelse, er vigtigt for den tilgang til inklusion, der præger skolen.

Et eksempel på en skole, som opfatter inklusion som en del af det almenpædagogiske arbejde, er en stor privatskole med 740 elever. Denne skole har ligeledes fokus på inklusion og specialundervisning, men set i forhold til skolens størrelse fylder denne opgave væsentligt mindre. I skoleåret 2014/15 havde skolen tre elever, der modtog specialundervisning (i tidligere skoleår har skolen dog haft 11-12 elever, der modtog specialundervisning), og desuden er der ca. 30 elever, som modtager støtte under 12 ugentlige lektioner. Skolelederen formulerer skolens grundlag på følgende måde: "Vi er en fagligt funderet skole på den måde, at det faglige er i fokus." Undervisningen på skolen har en tydelig struktur, og arbejdet med inklusion foregår ude i de almindelige klasser. På skolen ønsker man ikke at tale om inklusion som knyttet til særlige aktiviteter. Skolelederen forklarer:

*Det, vi prøver på, er at få børnene til at indgå i en normal klasse i en normal skolegang på så vidt muligt lige vilkår. Det er ikke sådan, at vi har ekstra aktiviteter. Det er inde i klassen, det foregår.*

*Et tilsvarende eksempel er en anden privatskole. Her indebærer arbejdet med inklusion en opmærksomhed på at inkludere de børn, der er på skolen, og fastholde en bredde i elevgruppen. Skolelederen siger, at skolen skal være en skole for helt almindelige børn, og han uddyber: Ambitionen er jo, at vi gerne vil have helt almindelige børn. Forstået på den måde, at de er her med de skævheder, der følger med det.*

Arbejdet med inklusion fungerer på denne skole i høj grad som en del af det almene pædagogiske arbejde.

I det følgende afsnit ser vi nærmere på, hvordan arbejdet med inklusion hænger sammen med det almenpædagogiske arbejde på en række af de skoler, hvor vi har foretaget interview.

### 4.3 Almenpædagogiske aktiviteter

I spørgeskemaundersøgelsen svarer næsten alle skoleledere (i alt 97 % er enige eller overvejende enige), at arbejdet med inklusion foregår som en del af det almene pædagogiske arbejde, fx med klasserumsledelse og undervisningsdifferentiering. I interviewundersøgelsen fremhæver skolelederne ligeledes, at en række af de almenpædagogiske aktiviteter har en positiv værdi i forbindelse med arbejdet med inklusion. På en lilleskole fortæller skolelederen fx, at skolen i høj grad har fokus på at skabe gode fællesskaber. På denne skole anvendes klassemøder som et vigtigt redskab til dette. Et andet redskab er tvungne legeaftaler i det store frikvarter. På en privat realskole

fremhæver skoleledelsen, at arbejdet med studietid (en form for lektiecafe) og læsebånd er en del af arbejdet med inklusion på skolen. Der lægges ekstra ressourcer i studietiden, så der er mulighed for at give bestemte grupper af elever ekstra støtte.

Forældresamarbejdet fremhæves ligeledes som et vigtigt element i arbejdet med inklusion på en række af skolerne. Samarbejdet med forældrene kan have forskelligt indhold, men det opfattes som afgørende på de skoler, vi har besøgt. På en privat realskole vurderer skoleledelsen fx, at forældrene indgår som centrale samarbejdspartnere, når der er adfærds- eller trivselsproblemer. Skolelederen forklarer:

*Det handler om, at vi tror meget på forældrerådgivningen, når det handler om adfærd. Vi har jo ikke kun små dydsmønstre, der kommer ind ad døren. Der er jo totalt gang i nogle af dem. Og ofte handler det om: Hvilken baggrund kommer de med? Hvilke krav stiller forældrene til dem? Der bliver vi nødt til at sige, hvad kravet er her. Og vi har rigtig lang tid og god tid – bare vi kan se fremskridt. Men vi vil have, at børnene når frem til at være en del af vores kultur, som handler om, at man stort set er klar til at modtage undervisningen, at man opfører sig ordentligt, og at man behandler hinanden ordentligt. Så det er meget et spørgsmål om at samarbejde med forældrene.*

På en kristen friskole vurderer skolelederen tilsvarende, at det tætte samarbejde med forældrene er en central del af skolens værdigrundlag, og at det har en betydning for, at skolen kan inkludere en del elever med forskellige sociale og faglige vanskeligheder:

*Og så er forældresamarbejde utrolig vigtigt med hensyn til elevens og klassens trivsel og noget af det, vi er gode til. Det er ikke bare, at vi rummer det enkelte barn og tænker, at det skal passe ind i skolen, men vi tænker hele familien ind. Og det bruger vi også ressourcer på at have familien involveret i, og hvis vi kan høre, at der er noget i familien, der ikke hænger for godt sammen, så forsøger vi at tilbyde hjælp fra fagpersoner. Selvfølgelig med stor respekt for privatlivsfæren, men det er vigtigt at favne hele familien, for hvis ikke det fungerer derhjemme, så fungerer det ikke for barnet. Så det er der meget trivsel i.*

I de to ovennævnte eksempler beskrives målet med forældresamarbejdet forskelligt. I det første citat fra den private realskole er der fokus på at gøre skolens krav og forventninger tydelige for forældre og elever med henblik på et samarbejde om konkrete adfærdsproblemer. I citatet fra den kristne friskole betones det tætte og tillidsfulde samarbejde mellem hjemmet og skolen. Det fælles for skolerne er, at samarbejdet med forældrene opleves som væsentligt.

Nogle skoler oplever særlige udfordringer eller særlige styrker i arbejdet med inklusion på grund af skolens særlige pædagogik, og det betyder, at de i nogle tilfælde oplever et behov for at udvikle deres almenpædagogiske praksis. På en lilleskole er udfordringen fx, at nogle elever kan have svært ved at håndtere de frie arbejdsformer, der anvendes. Derfor har arbejdet med inklusion drejet sig om at udvikle almenundervisningen mod en højere grad af tydelighed. Skolelederen forklarer om denne udvikling:

*Det handler om, at eleverne skal finde en plads i fællesskabet her, hvor de kan få glæde af den undervisningsform, vi har. Tilgangen har været, at vi dygtiggør vores lærere, så de bliver tydeligere i deres undervisning. Vi bruger tydelighed på tavlen og andre redskaber, så elever, uanset om det er autister eller ej, kan se, hvad der sker i timen. Og den tilgang har virket med hensyn til nogle af de elever, som mangler overblik. Og vi har også brugt classroom management og cooperative learning til at få eleverne aktiveret. Så vi stjæler lidt fra forskellige retninger. Den inkluderende undervisning handler meget om at aktivere eleverne, så de selv er i gang med noget og kan se formålet med den aktivitet, de er i gang med.*

Skolelederen vurderer, at pædagogikken på lilleskolen, mens den kan være en udfordring for nogle elever, er en styrke med hensyn til andre elever, som kan inkluderes på skolen.

## 4.4 Typer af inkluderende aktiviteter

Ud over dette fokus på forældresamarbejde og på at udvikle almenpædagogikken i en mere inkluderende retning er der på skolerne fokus på at igangsætte inkluderende aktiviteter, der har særlige elever eller elevgrupper for øje. Spørgeskemaundersøgelsen viste, at i alt 91 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at arbejdet med inklusion har fokus på grupper af elever eller enkelte elever med særlige udfordringer. Disse aktiviteter kan foregå i eller uden for undervisningen, og vi vil i dette afsnit give en række eksempler på, hvilke aktiviteter der kan være tale om, og hvordan de anvendes på skolerne.

Det er et gennemgående træk, at de ressourcer, der anvendes til inklusion, anvendes fleksibelt, og at skolerne kombinerer forskellige typer af aktiviteter. Nogle af skolelederne argumenterer for, at det er vigtigt, at beslutninger om, hvilke aktiviteter der anvendes hvornår og på hvilken måde, træffes af de enkelte lærerteams på baggrund af en viden om elevernes behov. I det følgende beskriver vi nogle skoler, der arbejder med denne form for fleksibilitet i ressourceudnyttelsen.

På en kristen friskole fortæller skolelederen fx, at skolen har en pulje af inklusionstimer, og at denne pulje anvendes meget fleksibelt. Skolens specialundervisningsteam, som består af en lærer fra hver afdeling (indskoling, mellemtrin og udskoling) samt skoleledelsen, fordeler timerne til de enkelte teams på baggrund af evalueringer fra de enkelte klasser. Først gives en pulje til afdelingen, og så fordeles den på de enkelte klasser. Ressourcerne kan dog omfordeles i løbet af skoleåret, hvis behovene ændrer sig. Som regel vurderes det hvert kvartal, om ressourcefordelingen skal justeres. Skolelederen fortæller om dette behov for en fleksibel udnyttelse af ressourcerne:

*Der er så den fleksibilitet i løbet af skoleåret, at hvis det brænder på i 5. klasse, kan vi rykke lidt rundt og tildele nogle ekstra ressourcer der. Det kan også ske, at vi giver flere ressourcer i løbet af skoleåret, hvis vi ikke synes, det hænger sammen. Fordelen ved, at vi får dem ud i de forskellige afdelinger, det er, at afdelingen selv er med til at tilrettelægge og sige, hvor de skal ligge, og hvad de skal bruges til, så det egentlig bliver tilrettelagt i hver afdeling.*

Et andet eksempel er en muslimsk friskole, som arbejder med inklusion gennem en pulje af støttetimer, som lægges ud i klasserne, så der kan arbejdes med holddeling. Skolelederen fortæller:

*I stedet for en normalt time, så har vi værksteder. Sådan kan vi tilgodese de forskellige niveauer, samtidig med at de små elever kan røre sig og få energi. Og det er både i matematik og i dansk, og det har vi succes med. Det kunne være en staveperiode eller læsning. Vi har et læsekursus, hvor vi har fokus på forskellige ting. Det kan godt være, vi har få støttetimer, men vi får meget ud af dem. Vi har 30 ugentlige timer fordelt ud over lærerne.*

Støttetimerne anvendes særligt i indskoling, og de tildeles på baggrund af klassekonferencer, hvor behovene i klasserne diskuteres. Ofte anvendes støttetimerne til holddeling i de enkelte klasser, men nogle gange samler man en gruppe elever fra forskellige klasser med samme type udfordringer.

En tredje skole gør på tilsvarende måde rede for, at ressourcerne bruges til tolærertimer, men at det er op til lærerne at beslutte, hvordan det konkret udmøntes i klasserne. En skoleleder forklarer, at lærerne nogle gange planlægger ud fra de akutte behov i klasserne:

*Når der er to lærere, så kan de have frihed til at se, hvad det akutte behov er lige nu. Man kan dele klassen i to, man kan tage tre elever med et sted hen. Kravet er bare, at den, der er tildelt specialundervisningen, skal være en del af det. Men det kan også fortolkes på mange forskellige måder. Hvis man tager de tre, der lærer allermest, ud af klassen og lader specialundervisningsbarnet blive – så kan han måske lige pludselig være der. Det er jo en måde at gøre det på. Og hvis man kender de her børn, så er de jo forskellige fra dag til dag. Så lærerne skal gribe dem på dagen.*

I det næste afsnit ser vi nærmere på en række udvalgte aktiviteter, men det er vigtigt at være opmærksom på, at disse aktiviteter anvendes i kombinationer på skolerne som en del af en samlet praksis.

### **Forløb uden for den almindelige undervisning**

På de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, gennemføres der i en række tilfælde forløb uden for den almindelige undervisning. Som det fremgår af tabel 6 viser spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere på de frie grundskoler, at dette oftest sker for elever med faglige udfordringer (i alt 67 % svarer "I høj grad" eller "I nogen grad") og i lidt mindre udstrækning for elever med trivselsmæssige eller sociale udfordringer (i alt 40 % svarer "I høj grad" eller "I nogen grad").

Et eksempel på faglige forløb uden for klassen finder vi på en privat realskole, hvor der er en del elever med dysleksi. Skolen lægger vægt på at gennemføre screeninger, der gør det muligt at identificere elevernes faglige vanskeligheder. Dette sker i 2. og 3. klasse, og derefter igangsættes særlige kurser for de pågældende elever. En række lærere er udpeget som ressourcelærere med et særligt fokus på denne gruppe elever. De varetager både de faglige forløb og opgaver i klasserne efterfølgende. På en række af de øvrige skoler gennemføres der ligeledes faglig specialundervisning. I disse forløb kan indgå både elever, der modtager støtte i mindst 12 ugentlige lektioner (specialundervisningselever), og elever med behov for støtte under 12 ugentlige lektioner. Behovet for og gennemførelsen af disse kurser går igen på de skoler, hvor vi har gennemført interview.

På en lilleskole anvendes på tilsvarende måde støttelærere i den faglige specialundervisning, fx i form af korte faglige forløb (to-tre timers støtte om ugen i bestemte fag i to-tre måneder), som involverer både specialundervisningselever og inklusionselever. Det væsentlige er ifølge skolelederen, at kurserne gennemføres så fleksibelt og smidigt som muligt under hensyntagen til elevernes behov. Det betyder, at aktiviteterne nogle gange gennemføres uden for klassen, mens støtten i andre sammenhænge gives i klassen på mindre hold. Det er op til klassen, læreren og konteksten at afgøre, om det er mest hensigtsmæssigt at anvende holddeling eller at have to lærere til stede i klassen samtidig. Der er dermed ikke tale om en meget stringent opdeling af, hvilke aktiviteter der gennemføres i og uden for klasserne på denne skole.

På nogle skoler gennemføres der desuden gruppeforløb for elever med sociale eller trivselsmæssige problemer. Skolelederen på en lilleskole giver et eksempel på, at det i nogle tilfælde kan være hensigtsmæssigt at gennemføre aktiviteter uden for klasserne:

*Jeg kan komme med et eksempel fra indskoling, hvor vi har en gruppe drenge, som virker umodne, og som vi har svært ved at få til at forstå, hvordan det er at være inde i en classesammenhæng. Og nu laver vi en særlig indsats for dem, og det vil sige, at de i nogle bestemte timer – altså de timer, som er sværest for dem at håndtere – der tager vi de drenge ud, og så får de lov til at lave noget helt andet. Og så laver klassepædagogen noget med de drenge, som gør, at de får mere glæde af at gå i skole og glæde ved at tilegne sig viden. Og der har de frie tøjler til at tage den her lille gruppe ud og lave noget med dem.*

En anden aktivitet på den samme skole er målrettet en særlig gruppe elever i udskoling. En gruppe elever fra 8., 9. og 10. klasse mødes regelmæssigt og taler om deres skolegang, om livet uden for skolen og om deres planer for fremtiden. Skolen inkluderer en gruppe elever, der bor på opholdssteder, og især for dem er denne aktivitet meget brugbar. Skolelederen fortæller om, hvordan denne aktivitet styrker fællesskabet og skaber mulighed for inklusion af elever med særlige udfordringer:

*Det er sådan lidt efterskoleagtigt, hvor de har en hjemmegruppe, hvor man kan snakke om det at gå i skole og det at være ung i dag og det at have forældre og fremtidsdrømme, eller hvad det nu kan være. Så der har man også det der fællesskab med hinanden. Vi får en del fra opholdssteder rundtomkring, som lige pludselig oplever, at der er nogle, der vil*



*dem. De kan have et meget flakkende skoleforløb, men de går her de sidste tre år, fordi de pludselig blive medlem af en gruppe.*

Endelig gennemføres der på nogle skoler individuelle samtaler med eleverne. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at i alt 76 % af skolerne i høj grad eller i nogen grad anvender individuelle samtaler med elever om deres specifikke udfordringer. Et eksempel på individuelle samtaler kan være det, man på en af skolerne kalder guidningsamtaler. Der kan fx være tale om samtaler med elever, der har behov for at tale ugens program igennem med en voksen for at skabe et overblik. En inklusionsvejleder fortæller om disse samtaler:

*Jeg har en enkelt time, hvor jeg sidder med bare en elev og guider med hensyn til lektiehjælp og struktur på ugens lektier, og vi snakker om opgaver og indholdet i dem, eller det kan være noget, han sidder med derhjemme. Det kan også blive til en samtaletime, hvor vi fx snakker om, hvad der ikke fungerede i går.*

På en anden skole arbejder man på tilsvarende måde med individuelle samtaler. En inklusionslærer fortæller:

*Fx kan en dreng i puberteten med Aspergers syndrom opføre sig mærkeligt, så der kan det være vigtigt at tage ham ud og bare snakke om, hvordan man opfører sig i en klasse, så de andre kan holde ham ud. Det er nærmest coaching. Det er vores samtaleværktøj.*

På en tredje skole er jævnlige skemalagte samtaler et centralt redskab. Der kan fx være tale om adfærdsproblemer, og det giver lærerne mulighed for at indgå meget konkrete aftaler med eleverne, der jævnligt samles op på. En skoleleder fortæller om fordelene ved denne måde at arbejde på:

*Vi har jævnlige skemalagte samtaler, hvor barnet ved, at det er hver onsdag i trefrikvarteret eller efter skoletid eller sådan. Det har vi brugt en hel del. Så kan vi samle op: Hvordan går det om 14 dage? Men det er altid små perioder, så der altid er noget, der lykkes. Man kan ikke sige til dem, der har det svært, at vi ses om en måned. For så er man sikker på, det går galt ti gange i mellemtiden. Men i små perioder kan man se det. Så der skal fokus på, hvad de kan.*

De korte samtaler handler oftest om sociale udfordringer, og skolelederen vurderer, at samtalerne er med til at understøtte de tætte og tillidsfulde relationer mellem lærere og elever.

Det er generelt nemmere for skolelederne at beskrive de faglige forløb præcist. Fx bruger en skole tre timer om ugen til en særlig læseindsats i små grupper. De forløb, der vedrører trivsel og sociale udfordringer, gennemføres mere fleksibelt. En inklusionsvejleder forklarer:

*Pigegruppen fyldte fx meget i efteråret. Nu er det så mere en anden dreng, der fylder meget. Så det skifter. Men det er afgrænset, når det er faglige vanskeligheder. De har nogle timer og bliver understøttet i den normale undervisning også. Men det er meget svært at sætte tid på, hvad de fylder. For du kan få et svar nu og et andet om en måned. Det er noget andet, der er behovet. Det, der er typisk for vores skole, er, at det er så ekstremt fleksibelt. Så vi kan flytte rundt på timer, som du siger. Fx fik et barn mange timer i efteråret, hvor det brændte på, og får ikke så meget nu.*

### **Holddeling og støtte i selve undervisningen**

Derudover arbejdes der med støtte i selve undervisningen, fx i form af holddeling, hvor lærerne har mulighed for at sammensætte holdene med opmærksomhed med hensyn til at sikre gode læringsmuligheder for elever med særlige behov. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at skolerne ganske ofte anvender ekstra lærere eller pædagoger i undervisningen, og skoleledernes besvarelser peger på, at disse lærere/pædagoger hyppigst har fokus på at støtte en enkelt elev eller få elever. Denne aktivitet anvendes i høj grad eller i nogen grad på i alt 86 % af skolerne.

På en kristen friskole fortæller inklusionsvejlederen om skolens arbejde med holddeling:

*Ofte har man et fælles oplæg, og så går man så med det mindre hold ind i et andet lokale, og så har man noget mere individuel undervisning derinde, fordi de har nogle særlige behov med hensyn til at være i det store fællesskab. Og det kan være begrundet i nogle personlige eller sociale ting, som kan være svære. Det kan også være fagligt.*

På en lilleskole anvendes klassepædagoger, som varetager opgaver i klasserne i forbindelse med undervisningen. De kan fx tage konflikter blandt eleverne i opløbet eller forklare lærerens beske-der mere grundigt for nogle af eleverne.

En Freinetskole har en tilsvarende strategi med en ekstra voksen, som har særligt fokus på elever, der har brug for ekstra støtte. Støttelærerens opgave kan dreje sig om undervisningens faglige indhold, men opgaven kan også være at hjælpe en elev med at skabe en klar struktur for hverdagen i skolen. En lærer fortæller: "Vores måde at arbejde på kan jo være rigtig svær at overskue for et barn, der er mere kaotisk i sit hoved. Så støttelæreren hjælper barnet med at få struktur på hverdagen."

### **Vejledning og supervision i arbejdet med inklusion**

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at skolerne i mindre udstrækning anvender ekstra lærere/pædagoger undervisningen, som observerer klassen og vejleder læreren. Det sker i høj grad eller i nogen grad på i alt 16 % af skolerne. Enkelte af de skoler, hvor vi har gennemført interview, anvender denne aktivitet.

Et eksempel er en stor privat realskole, hvor inklusion i høj grad ansues som noget, der skal arbejdes med i klasserne af klassens lærere med hjælp og støtte fra en inklusionspædagog. Skolelederen forklarer:

*Det er inde i klassen, det foregår. Så kan det være, vi bygger nogle særlige rammer for børnene eller særlige vilkår. Måske to arbejdspladser, både en skærmet og en i klassen. Eller særlige instrukser fra læreren med hensyn til de andre. Det er særlige rammer, der bliver skabt, men ikke aktiviteter. Hvis vi tog over og kiggede på børnene, så ville vi formentlig ikke kunne identificere, hvem der var støttebørn i klasserne.*

Når en elev med særlige udfordringer identificeres, bliver der i en periode sat ekstra støtte af til den pågældende elev i klassen. Skolens inklusionspædagog varetager den opgave, som består i at vejlede lærerne i, hvordan de kan indrette undervisningen og læringsmiljøet, så det er tilpasset de elever, der har særlige behov.

Skolen har en klar strategi for, hvordan de ekstra ressourcer inddrages. Først forsøger man med supervision og vejledning af lærerne, og først derefter gennemføres aktiviteter med eleverne direkte:

*Det er jo sådan, at man først forsøger sig med almindelig differentiering på det pædagogiske plan. Men når lærerne så synes, at der ikke er nogen af de almindelige værktøjer, der virker, så opretter man en dagbog og kontakter forældrene. Og så skriver man ned i dagbogen, hvordan forældrene tog imod den meddelelse, at der var bekymringer om deres barn. Det har vi taget med, fordi vi synes, det er vigtigt, hvad forældrene siger og tænker. Og så kan vi aftale med forældrene, at vi lige prøver dét her, for det kan være, at det kan klares med, at inklusionspædagogen lige kommer forbi.*

Et andet eksempel er en friskole. Her arbejdes der ligeledes systematisk med observation af lærernes undervisning. Skolelederen forklarer:

*Konkret i den her klasse har jeg været med i fire uger, og der har jeg været inde og kigge på, hvor lang tid der går mellem pauserne, hvor de sidder henne, om de kommer ud og får rørt sig, og om de bliver mødt positivt med hensyn til de krav, der stilles, osv. Så i stedet for, at læreren siger, at denne elev ikke fungerer, og sender eleven videre, så skal læreren*

*beskrive, hvad der ikke fungerer, og hvilke succeser der er, og hvilken hjælp læreren har behov for. Det er det, vi har arbejdet på i år. Den tankegang skal ind, lærerne kan ikke bare udlicitere et barn, som så kommer tilbage, når det er ordnet. De er en del af det hele vejen igennem, og det er lærerne, der skal viderepraktisere det bagefter.*

Det varierer, om observationerne har fokus på enkelte elever, grupper af elever eller en hel klasse.

## 4.5 Opsummering

Kapitlet viser, at det store flertal af skolerne arbejder med inklusion både som en del af det almenpædagogiske arbejde og som aktiviteter, der er målrettet elever med forskellige typer af udfordringer. Kapitlet viser også, at skolerne ganske ofte anvender ekstra lærere eller pædagoger undervisningen, og at disse lærere/pædagoger hyppigst har fokus på at støtte en enkelt elev eller få elever. De har dog også på en stor andel af skolerne fokus på at støtte hele klasser. Kun på en lille andel af skolerne er det en del af de ekstra læreres/pædagogers opgave at observere klassen og vejlede læreren.

På en del af skolerne gennemføres også forløb uden for den almindelige undervisning. Dette sker oftest for elever med faglige udfordringer og i lidt mindre udstrækning for elever med trivselsmæssige eller sociale udfordringer.

Det er værd at bemærke, at der på 61 % af de frie grundskoler ifølge skolelederne ikke er formuleret målsætninger og succeskriterier for skolernes arbejde med inklusion.

Mens nogle af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, har specialiseret sig i elever med forskellige typer af udfordringer, som dermed søger skolerne på eget initiativ, er der for andre skoler snarere tale om, at skolens arbejde med inklusion er en del af det almenpædagogiske arbejde for ikke at ekskludere de elever, der allerede er på skolen. I interviewundersøgelsen fremhæver skolelederne, at en række af de almenpædagogiske aktiviteter har en positiv værdi i forbindelse med arbejdet med inklusion. Det gælder fx fokus på at skabe gode læringsfællesskaber i klasserne, arbejde med lektiecafeer, ekstra opmærksomhed med hensyn til forældresamarbejdet eller udvikling af skolens pædagogik i retning af en højere grad af tydelighed og struktur.

Det er et gennemgående træk på de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, at ressourcerne til inklusion anvendes fleksibelt, og at skolerne kombinerer forskellige typer af aktiviteter. Skolelederne argumenterer for, at det er vigtigt, at beslutninger om, hvilke aktiviteter der anvendes hvornår og på hvilken måde, træffes af de enkelte lærerteams på baggrund af viden om elevernes behov.

# 5 Kompetencer, viden og samarbejde om inklusion

I dette kapitel stilles der skarpt på skolernes samarbejde med eksterne aktører og på skolernes kompetencer og viden om arbejdet med inklusion. I det følgende afdækkes først skolernes erfaringer med at samarbejde med PPR om arbejdet med inklusion. Dernæst ser vi nærmere på de frie grundskolers ressourcepersoner og deres rolle i forbindelse med inklusion og på skolernes arbejde med kompetenceudvikling.

## 5.1 Skolernes samarbejde med PPR

I det følgende afdækkes omfanget af skolernes samarbejde med PPR og de typer af opgaver, PPR's psykologer varetager i arbejdet med inklusion. Det fremgår af Friskolelovens § 3, stk. 4, at skolekommunen skal yde vederlagsfri pædagogisk-psykologisk rådgivning til de frie grundskoler, der er beliggende i kommunen.

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt, om de samarbejder med PPR om de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. Svarene fremgår af tabel 7.

**Tabel 7**

**Har I et samarbejde med PPR om de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen?**

	Skoler i procent
Ja, om nogle elever	75 %
Ja, om alle elever	18 %
Nej, vi samarbejder kun med PPR om de elever, der er visiteret til specialundervisning	6 %
Nej, vi har ikke noget samarbejde med PPR	1 %
I alt	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: Kun de respondenter, der svarede ja på spørgsmålet "Har I på skolen elever, som I vurderer, har behov for supplerende undervisning?", fik dette spørgsmål.*

*Note: Respondenter, der svarede "Deutscher Schul- und Sprachverein" på spørgsmålet "Hvilken skoleforening er jeres skole en del af?", fik ikke spørgsmål om PPR, da de i stedet for PPR er tilknyttet det tilsvarende Deutscher Schul- und Sprachverein für Nordschleswig.*

Tabellen viser, at i alt 93 % af skolerne samarbejder med PPR om enten nogle eller alle de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. 6 % af skolelederne svarer, at de kun samarbejder med PPR om de elever, der er visiteret til specialundervisning, og endelig svarer 1 % af lederne, at de slet ikke har et samarbejde med PPR.

Det arbejde, der varetages af PPR, spænder over flere typer af opgaver. I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt om, hvilke opgaver PPR varetager i arbejdet med inklusion på deres skole. Svarene fremgår af tabel 8.

**Tabel 8**

**I hvilken grad varetager PPR følgende opgaver i jeres samarbejde om de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen?**

	I høj grad	I nogen Grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
PPR sparrer med skoleledelse og ressourcepersoner (N = 249)	48 %	37 %	12 %	2 %	100 %
PPR sparrer med lærere på skolen (N = 248)	38 %	46 %	13 %	3 %	100 %
PPR tester eller gennemfører samtaler med elever (N = 249)	20 %	41 %	35 %	5 %	100 %
PPR gennemfører samtaler med forældre (N = 247)	19 %	45 %	32 %	4 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tabellen viser, at det er udbredt, at PPR i samarbejdet med skolerne sparrer med skoleledelsen og skolens ressourcepersoner om de udfordringer, de har. Det svarer i alt 85 % af skolelederne, at de gør i høj grad eller i nogen grad. Samtidig er det udbredt, at PPR sparrer med lærerne på skolen om deres udfordringer. Det kendetegner i høj grad eller i nogen grad skolerne samarbejde med PPR på i alt 84 % af skolerne. Derudover svarer i alt 64 % af skolelederne, at PPR i høj grad eller i nogen grad gennemfører samtaler med forældrene. Endelig er der i alt 61 % af skolerne, hvor PPR tester eller gennemfører samtaler med elever i høj grad eller i nogen grad.

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt, i hvilken grad de oplever udfordringer i samarbejdet med PPR om de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. Tallene viser, at 8 % af skolerne svarer, at de i høj grad oplever udfordringer i samarbejdet med PPR, mens 29 % svarer, at de i nogen grad oplever udfordringer. 36 % svarer, at de i mindre grad oplever udfordringer. Endelig svarer 28 % af skolelederne, at de slet ikke oplever udfordringer i deres samarbejde med PPR om elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen.

I spørgeskemaundersøgelsen er de skoleledere, der har svaret, at de i høj grad eller i nogen grad oplever udfordringer i samarbejdet med PPR, blevet spurgt om, hvilke typer af udfordringer de oplever. Her svarer 90 % af de adspurgte ledere, at PPR ikke har tilstrækkelig tid til at dække deres behov. 17 % svarer, at PPR ikke har de rette kompetencer.

Endelig har respondenterne kunnet begrunde deres oplevelse af udfordringer i samarbejdet med PPR i et åbent svar. I den forbindelse er der flere skoleledere, der bemærker, at der "hele tiden er skiftende psykologer" og "ofte udskiftninger". Et anderledes perspektiv, der bliver givet udtryk for i de åbne svar, er, at nogle skoler oplever en modstand i forvaltningen mod at samarbejde med de frie grundskoler i kommunen. En skoleleder udtrykker det således: "Enkelte PPR-psykologer har en meget negativ indstilling over for privatskoler." En anden oplever, at "der er ledelsesmæssig modstand mod samarbejde med friskoler i kommunen". En tredje bemærker, at der i kommunen er oprettet et ressourcecenter for inklusion, "som man som fri skole ikke kan trække på". Andre svar omhandler det mere principielle i PPR's rolle og funktion. Fx bemærker en skoleleder, at det er problematisk, at "PPR i kommunen ikke kan/må rådgive lærerne uden forældrenes tilstedeværelse". Endelig giver et svar udtryk for, at der ikke er ressourcer nok.

Vi har i den statistiske analyse undersøgt, om oplevelsen af udfordringer i samarbejdet med PPR hænger sammen med, hvor mange specialundervisnings elever der er på skolen. Der er ingen signifikant sammenhæng.

Under interviewene på de frie grundskoler kommer flere af de samme perspektiver på forholdet til PPR til udtryk, og en række af de samme udfordringer går igen – særligt oplevelsen af at have brug for mere tid. På alle de interviewede skoler er der et samarbejde med PPR, og overvejende er der tilfredshed med dette samarbejde. PPR's konkrete funktion og rolle på den enkelte skole og den tid, der er til rådighed, varierer dog. På en skole bruges PPR-psykologen både til at være til stede i klassen for at observere og til at gennemføre samtaler med eleverne. Skolelederen på denne skole fortæller, at det afhænger af elevernes udfordringer, hvad psykologen konkret gør – men også af den enkelte PPR-psykolog.

På en anden skole er PPR's psykologer i dag mere udførende, end de tidligere har været. Samarbejdet er blevet mindre bureaukratisk. Skolelederen oplever dette skift som positivt, men efterlyser samtidig, at der afsættes mere tid til samarbejdet:

*De har ændret deres ressource. De vil ikke skrive så meget. De vil hellere ud og være på skolen, og de vil hellere hjælpe konkret med hensyn til tingene. Jeg synes, at deres indsats er forbedret, fordi der er mere tilstedeværelse. Til gengæld oplever jeg, at de er pressede. I år har de været pressede. Jeg tror, [kommunen] har skåret på PPR, hvilket betyder, at de løber rigtig stærkt. Jeg synes, intentionen har været god, men jeg synes ikke, at det har løst helt op til det, det skulle.*

En skole fortæller også, at man er glad for samarbejdet med kommunens psykologer, men at den høje grad af udskiftning er et problem:

*Fra kommunen er der tildelt fire timer om måneden, og de er søde, dem, vi har fået, men det hænger ikke sammen, at vi får en ny hvert eller hvert andet år.*

Oplevelsen af mulighederne for at få den fornødne støtte af psykologerne i PPR varierer i skoleledernes beskrivelser. På en skole fortæller lederen, at forholdet til kommunens PPR er ganske vel-fungerende: "Vi har en masse psykologtimer, og vi har fri adgang til PPR og kommunen." På en anden skole beskriver lederen, at man på den ene side har et godt forhold til PPR-psykologen, som "altid kommer, når de kalder". Lederen fortæller dog, at skolen på den anden side gerne ville have afsat mere tid til at have psykologen på skolen, men at man "altid får at vide, at folkeskolen er førsteprioritet". Denne problemstilling peger altså ligesom en række af de åbne svar på, at et udsnit af de frie grundskoler oplever, at PPR enten på ledelsesniveau eller på udførende niveau prioriterer folkeskolerne højere end de frie grundskoler.

## 5.2 Ressourcepersoner og kompetenceudvikling

Følgende afsnit stiller skarpt på den rolle, som særlige ressourcepersoner spiller i arbejdet med inklusion. Først gives der et overblik over, hvilke typer af ressourcepersoner der indgår i arbejdet med inkluderende aktiviteter. Dernæst afdækkes graden af relevant efteruddannelse og kompetenceudvikling, som ressourcepersoner og den samlede lærergruppe har med hensyn til at indgå i arbejdet med inklusion.

### 5.2.1 Udbredelsen af ressourcepersoner

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt om, hvilke ressourcepersoner der er ansat på skolen. Tabel 9 giver et overblik over udbredelsen af forskellige typer af ressourcepersoner på skolerne.

**Tabel 9**  
**Hvilke af følgende typer af ressourcepersoner/vejledere har I på skolen? (N = 283)**

	Skoler i procent
Læsevejleder	66 %
Specialundervisningskoordinator/-vejleder	66 %
AKT-vejleder	44 %
Matematikvejleder	24 %
Anden type ressourceperson med opgaver i relation til inklusion	22 %
Inklusionsvejleder	16 %
Vejleder i dansk som andetsprog	14 %
Vi har ingen af ovennævnte funktioner på skolen	8 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: Respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål, og derfor summerer procenttallene op til over 100 %.*

Tabellen viser, at de mest udbredte ressourcepersoner på skolerne er læsevejleder og specialundervisningskoordinator/-vejleder, som begge er at finde på 66 % af skolerne. Derudover har lidt mindre end halvdelen af skolerne (44 %) en AKT-vejleder ansat, og ca. hver fjerde skole (24 %) har en matematikvejleder ansat. 16 % og 14 % svarer, at de har henholdsvis en inklusionsvejleder og en vejleder i dansk som andetsprog. 22 % svarer, at de ud over disse funktioner har en anden type ressourceperson, der har opgaver i relation til arbejdet med inklusion. Endelig svarer 8 % af skolerne, at de ikke har nogen af de ovennævnte funktioner ansat på skolen.

De 22 %, der har svaret "Anden type ressourceperson med opgaver i relation til inklusion" på spørgsmålet, har i de åbne svar kunnet angive, hvilke type ressourceperson de har på skolen. Her er der både brede kategorier som en "skolemor, der tager sig tid til en snak m.m." og mere snævre funktioner som "en støttepædagog, der efterhånden har specialiseret sig i problemstillinger inden for autismespektrum." Andre typer, der nævnes, er familierapeut og børnegruppeleder for skilsmissebørn. Flere nævner motorik som en ressource, de har på skolen. Endelig peger flere på ledelsen som en ressource, der har en funktion i relation til inklusion på skolen.

Interviewene viser også en variation med hensyn til, hvilke ressourcepersoner skolerne har ansat. På en af de besøgte skoler, en kristen friskole, arbejdes der med flere typer af ressourcepersoner i personalegruppen, der bl.a. varetager opgaver i relation til skilsmissegrupper, sorggrupper og en autismegruppe. I forbindelse med arbejdet med disse udfordringer fremhæver lederen en gruppe lærere, der ikke har en diplomuddannelse, men en terapeutisk uddannelse, der er taget privat og ved siden af arbejdet som lærer. På skolen er der heller ingen færdiguddannet AKT-lærer (én er under uddannelse), hvilket bl.a. skyldes, at både ledelsen og de øvrige faglærere bruger meget tid på at tale med børnene om de problemer, der opstår:

*Vi har ingen AKT-lærer, bl.a. andet fordi ledelsen også er gået meget ind i det og bruger meget tid på guidning og samtaler. Men vi har også en filosofi om, at den enkelte medarbejder er højt kvalificeret med hensyn til at kunne gå ind i det relationelle arbejde, der er.*

På en anden af de besøgte skoler, en muslimsk skole, hvis primære elevgruppe er børn af flygtninge- og indvandrerfamilier, er arbejdet med dansk som andetsprog en stor opgave. Derfor er der en større gruppe lærere, der har kompetencer i dansk som andetsprog, og én dansk som andetsprog-ansvarlig lærer, der koordinerer arbejdet. Dansk som andetsprog-kompetencerne har lærerne typisk fra læreruddannelsen. Derudover har skolen en læsevejleder, en familievejleder, en skolepsykolog, en talepædagog og en trivselslærer ansat.

En tredje skole, en privat realskole, har flere ressourcepersoner ansat, heriblandt læsevejledere og en AKT-vejleder. Det afgørende element i skolens arbejde med inklusion er dog, at der er en inklusionspædagog med ansvar for at være på forkant med de udfordringer, der løbende opstår for de elever, der har behov for særlig støtte. Det handler bl.a. om daglige udfordringer i forbindelse med, at elevernes lærere er syge, hvilket særligt skaber udfordringer for de elever, der har brug

for en mere fast struktur. Derudover kan inklusionspædagogen frit være til stede i forskellige klasser, hvor en eller flere elever har udfordringer. Som inklusionspædagogen forklarer, er strategien at være massivt til stede i klassen for både at støtte eleven og at hjælpe lærerne med at udvikle løsningsmodeller for herefter at gøre klassen selvkørende:

*Så snart vi har et barn med udfordringer – med eller uden diagnoser – så lægger vi en massiv indsats på det barn. Og det kan godt være, at de 12 øvrige børn så ikke ser mig så meget i den periode, men det er en prioritering. Jeg kan være 20 timer om ugen i en periode i en klasse for at stabilisere forholdet, afprøve nogle ting og snakke med lærerne. Og når det er sat i system, så bliver det selvkørende.*

Som eksemplerne fra de åbne svar og interviewene viser, er udbredelsen af forskellige typer af ressourcepersoner varierende og hænger i høj grad sammen med skolernes overordnede profil og elevgrundlag.

I den statistiske analyse er det undersøgt, hvilken sammenhæng der er mellem udbredelsen af de forskellige ressourcepersoner og skolernes størrelse. Tabel 10 viser sammenhængen mellem skolernes antal ansatte (årsværk) og de typer af ressourcepersoner, der arbejder på skolen.

**Tabel 10**  
**Andelen af skoler med forskellige typer af ressourcepersoner/vejledere fordelt på skolernes antal af lærer-/pædagogårsværk (N = 283)**

	0-10 lærer-/ pædagogårsværk (N = 81)	10,1-20 lærer-/ pædagogårsværk (N = 125)	20,1-30 lærer-/ pædagogårsværk (N = 33)	Mere end 30 lærer-/ pædagogårsværk (N = 44)
Inklusionsvejleder	7 %	18 %	18 %	25 %
AKT-vejleder	20 %	47 %	58 %	70 %
Læsevejleder	52 %	67 %	70 %	86 %
Specialundervisnings- koordinator/-vejleder	36 %	73 %	85 %	91 %
Vejleder i dansk som andetsprog	4 %	12 %	12 %	43 %
Matematikvejleder	11 %	22 %	36 %	48 %
Vi har ingen af oven- nævnte funktioner på skolen	23 %	4 %	0 %	0 %
Anden type ressource- person med opgaver i relation til inklusion	25 %	18 %	24 %	27 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tallene i tabellen peger på, at de forskellige typer af ressourcepersoner er mere udbredte på større skoler end på mindre skoler. Fx har hver fjerde store skole med mere end 30 årsværk en inklusionsvejleder, hvor det samme kun gør sig gældende for 7 % af små skoler med maks. 10 årsværk. Ligeledes har mere end to tredjedele af de store skoler (70 %) med over 30 årsværk en AKT-vejleder, hvor det samme gør sig gældende på hver tiende skole med maks. 10 årsværk.



Tabellen viser med andre ord det markante mønster, at udbredelsen og andelen af forskellige ressourcepersoner på skolerne stiger i takt med skolernes størrelse. Det kan i den sammenhæng bemærkes, at ressourcepersoner med kompetencer, som er relevante for arbejdet med inklusion, er mindre udbredte på små skoler, selvom de små skoler generelt har større andele af elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner ugen.

### 5.2.2 Omfanget af relevant kompetenceudvikling

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet bedt om at angive, hvor mange af deres ressourcepersoner der har en efteruddannelse, og hvilket niveau denne efteruddannelse har. Svarene fremgår af tabel 11 og 12.

**Tabel 11**  
**Antal ressourcepersoner med en efteruddannelse, som svarer til mindst en diplomuddannelse (N = 266)**

Antal ressourcepersoner	Skoler i procent
Ingen	39 %
En	29 %
To	17 %
Tre eller flere	15 %
I alt	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tabellen viser, at 39 % af skolerne ikke har ressourcepersoner med en efteruddannelse, der svarer til en diplomuddannelse. 29 % af skolerne har en ressourceperson, hvis efteruddannelse svarer til en diplomuddannelse. 17 % af skolerne har to ressourcepersoner med en efteruddannelse på dette niveau, og 15 % af skolerne har tre eller flere. Skolelederne har desuden angivet, om nogle af skolens ressourcepersoner har en efteruddannelse, som svarer til et modul af en diplomuddannelse. Svarfordelingen fremgår af tabel 12.

**Tabel 12**  
**Antal ressourcepersoner med en efteruddannelse, som svarer til mindst et modul af en diplomuddannelse (N = 254)**

Antal ressourcepersoner	Skoler i procent
Ingen	24 %
En	30 %
To	24 %
Tre eller flere	22 %
I alt	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tabellen viser, at 24 % af skolerne ikke har ressourcepersoner med en efteruddannelse, der svarer til et modul af en diplomuddannelse, mens 30 % af skolerne har en ressourceperson ansat, hvis efteruddannelse svarer til et modul af en diplomuddannelse.

Det fremgår altså, at mere end en tredjedel af skolerne (39 %) ikke har ressourcepersoner med en uddannelse, der svarer til en diplomuddannelse, og at en fjerdedel (24 %) ikke har ressourcepersoner med en uddannelse, der svarer til et modul af en diplomuddannelse.

I det følgende belyses skolernes fokus på kompetenceudvikling med henblik på øget forståelse af inklusion. Tabel 13 viser, i hvilket omfang skolerne har gennemført kompetenceudvikling i lærergruppen.

**Tabel 13****Har I gennemført kompetenceudvikling for lærerne på skolen med henblik på øget forståelse af inklusion? (N = 281)**

	Skoler i procent
Ja, for alle lærere	21 %
Ja, for hovedparten af lærerne	16 %
Ja, for enkelte lærere	40 %
Nej, det har vi ikke	23 %
I alt	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Som det fremgår af tabellen, har lidt mere end hver femte skole (21 %) gennemført kompetenceudvikling for alle lærere på skolen med henblik på øget forståelse af inklusion. 16 % af skolerne har gennemført kompetenceudvikling for hovedparten af lærerne, mens 40 % svarer, at der er gennemført kompetenceudvikling for enkelte lærere. Endelig svarer 23 %, at de ikke har gennemført kompetenceudvikling for lærere på skolen med henblik på øget forståelse af inklusion.

### 5.3 Opsummering

Kapitlet viser, at langt de fleste skoler (93 %) samarbejder med PPR om elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. Det varierer dog, hvor stort omfanget af samarbejdet er, og hvilke opgaver PPR varetager i samarbejdet med skolerne. Selvom spørgeskemaundersøgelsen peger på, at et flertal af skolelederne kun i mindre grad eller slet ikke oplever udfordringer i samarbejdet med PPR, udtrykker flere ledere i interviewene og i de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen dog også utilfredshed med, at PPR på forvaltningsniveau eller på udførende niveau vægter folkeskoler højere end de frie grundskoler, bl.a. med hensyn til omfanget af den tid, der stilles til rådighed.

Desuden fremgår det af analyserne i dette kapitel, at skolerne kun i begrænset omfang har ansat uddannede ressourcepersoner. Mere end en tredjedel af skolerne (39 %) har ingen ressourcepersoner med en uddannelse, der svarer til en diplomuddannelse, og en fjerdedel (24 %) har ingen ressourcepersoner med en uddannelse, der svarer til et modul af en diplomuddannelse. De åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interview viser dog, at det er udbredt blandt skolerne, at nogle lærere og pædagoger fungerer som ressourcepersoner, som varetager særlige og relevante funktioner, der matcher den specifikke elevgruppe og de inklusionsbehov, der gør sig gældende på skolen. Med hensyn til kompetenceudvikling har knap hver fjerde skole (23 %) ikke gennemført nogen form for kompetenceudvikling for skolens lærere med henblik på øget forståelse af inklusion.

# 6 Tilskudssystemet

Dette kapitel stiller skarpt på, hvordan skolerne har oplevet ændringerne af tilskudssystemet, samt hvilken betydning ændringerne har haft for skolernes praksis i arbejdet med inklusion. I det følgende beskrives først ændringerne af tilskudssystemet. Dernæst afdækkes skolernes anvendelse af inklusionstilskuddet og skoleledernes vurderinger af de konsekvenser, som ændringerne af inklusionstilskuddet har haft, og til sidst afdækkes skolernes praksis med hensyn til at optage elever og opsiges samarbejdet med elever med særlige behov.

## 6.1 Ændringer af tilskudssystemet

I det følgende gennemgås de ændringer, der er gennemført vedrørende tilskud til inklusion og specialundervisning, som en baggrund for kapitlets analyser.

De frie grundskoler modtager et driftstilskud pr. årselev fra staten. Driftstilskuddet beregnes som en andel af den regnskabsopgjorte udgift pr. elev i folkeskolen tre år før finansåret. Tilskudsprocenten fastsættes i forbindelse med den årlige finanslov. For 2015 er tilskudsprocenten fastsat til 71. En række puljer og midler til inklusionstilskud fradrages den samlede årlige driftstilskudsbevilning, før den fordeles som driftstilskud til skolerne, bl.a. en pulje til tilskud til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand mv., jf. friskolelovens § 11. Skoler med elever, der har behov for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, søger tilskud hertil fra denne pulje på baggrund af en udtalelse fra PPR og fra skolen.

Med lov nr. 379 af 28.4.2012 blev specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i folkeskolen fra og med skoleåret 2012/13 afgrænset til at være undervisning i specialklasser og -skoler samt undervisning til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst nundervisningstimer ugentligt. Målet var at give kommunerne mulighed for større fleksibilitet, når de tilrettelægger støtte til elever med et mindre støttebehov. Det kan fx ske gennem øget brug af undervisningsdifferentiering, holddannelse, supplerende undervisning og anden faglig støtte.

Det nye specialundervisningsbegreb fik virkning for de frie grundskoler fra og med skoleåret 2013/14. Det var herefter ikke længere muligt for de frie grundskoler at søge specifikke specialundervisningstilskud til elever med særlige behov under 12 ugentlige lektioner. For at sikre en lempelig overgang til de nye regler blev der i første omgang vedtaget en toårig overgangsordning for tilskud til elever med særlige behov under 12 ugentlige lektioner (et såkaldt inklusionstilskud, jf. friskolelovens § 11.a). Midlerne til inklusionstilskud fradrages, ligesom specialundervisningspuljen, i den samlede driftstilskudsbevilling. De modtages uden ansøgning.

Overgangsordningen bestod i første omgang af en gradvis udfasning af de daværende tilskud til elever med behov under 12 lektioner og en gradvis indfasning af en ny tilskudsmodel baseret på et grundtilskud og et elevafhængigt tilskud<sup>5</sup> til inklusion.

<sup>5</sup> Den elevafhængige del af tilskuddet beregnes på baggrund af det samlede elevtal på skolen og er altså uafhængigt af, om eleverne har behov for støtte.

Mere præcist bestod overgangsordningen af følgende tilskud:

*Skoleåret 2013/14:*

- Et grundtilskud på 70.000 kr.
- Et tilskud på 75 % af gennemsnittet af de tilskud, som skolen i skoleårene 2009/10, 2010/11 og 2011/12 modtog til specialundervisning af elever med behov for støtte i mindre end tolv ugentlige lektioner.

*Skoleåret 2014/15:*

- Et grundtilskud på 70.000 kr.
- Et tilskud på 50 % af gennemsnittet af de tilskud, som skolen i skoleårene 2009/10, 2010/11 og 2011/12 modtog til specialundervisning af elever med behov for støtte i mindre end tolv ugentlige lektioner
- Et tilskud på 300 kr. pr. årselev.

Overgangsordningen er siden blevet forlænget og justeret, så skolerne frem til udgangen af 2016 alene modtager 70.000 kr. pr. skoleår samt 300 kr. pr. årselev. Det tilskud, der er beregnet på baggrund af, hvad skolen tidligere har modtaget til specialundervisning af elever med behov for støtte i mindre end 12 ugentlige lektioner, er således bortfaldet. Ministeriet skal – bl.a. på baggrund af nærværende rapport – tage stilling til en eventuel permanent model for tilskud til inklusion gældende fra og med 1. januar 2017. Det bemærkes, at spørgeskemaundersøgelsen samt de kvalitative interviews er gennemført i skoleåret 2014/15, hvor skolerne fortsat modtog et inklusionstilskud baseret på tidligere tilskud.

## 6.2 Anvendelse af inklusionstilskuddet

I dette afsnit afdækkes skoleledernes vurderinger af de konsekvenser, som ændringerne af tilskudssystemet har haft. Særligt fokuseres der på sammenhænge mellem en reduktion eller forøgelse af inklusionstilskuddet på skolerne og skolernes anvendelse af ressourcer til inklusion.

Skolelederne er blevet bedt om at forholde sig til en række udsagn om, hvordan inklusionstilskuddet er blevet anvendt på deres skole. Svarene kan ses i tabel 14.

**Tabel 14**

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om, hvordan I på jeres skole på nuværende tidspunkt anvender inklusionstilskuddet?**

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
På vores skole øremærkes inklusionstilskuddet til arbejdet med de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen (N = 280)	38 %	35 %	20 %	8 %	100 %
På vores skole anvendes inklusionstilskuddet både til de elever, der modtager specialundervisning, og til de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen (N = 271)	37 %	33 %	16 %	14 %	100 %
På vores skole indgår inklusionstilskuddet i skolens samlede økonomi og anvendes fleksibelt (N = 267)	15 %	28 %	25 %	32 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Som det fremgår af tabellen, svarer 38 % af lederne, at de er enige i, at inklusionstilskuddet øremærkes og bruges til inklusion af de elever, der har brug for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen. En næsten lige så stor gruppe (37 %) er

enige i, at de anvender inklusionstilskuddet til at dække udgifter både til elever i specialundervisning og til arbejdet med inklusion. Endelig er 15 % af lederne enige i, at inklusionstilskuddet på deres skole indgår i det samlede budget og bruges mere fleksibelt som en del af skolens økonomi.

Respondenterne har forholdt sig til de enkelte udsagn enkeltvis, og samlet set viser besvarelsene nogle lidt uklare overlap. Tre ud af fire ledere (i alt 73 %) erklærer sig enige eller overvejende enige i, at de øremærker tilskuddet til arbejdet med inklusion, mens næsten lige så mange (i alt 70 %) er enige eller overvejende enige i, at de bruger tilskuddet til både de elever, der har behov for supplerende undervisning eller støtte i mindre end 12 lektioner om ugen, og specialundervisningselever. Et flertal af skoleledere har med andre ord svaret, at de alene bruger tilskuddet til arbejdet med elever, der har behov for støtte under 12 ugentlige lektioner, men et flertal har samtidig svaret, at de anvender tilskuddet til både de elever, der modtager specialundervisningen, og elever, der har behov for støtte under 12 ugentlige lektioner. Der er altså et vist overlap mellem skolernes arbejde med de to grupper af elever, og dette understreges af, at i alt 86 % af lederne svarer, at de elever, der modtager specialundervisning, i høj grad eller i nogen grad indgår i de samme aktiviteter som de elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner.

Mens nogle skoler får mindre i tilskud efter ændringerne af tilskudssystemet, får andre skoler mere i tilskud under den nuværende ordning, end de gjorde tidligere. Tabel 15 viser sammenhængen mellem, hvor stor en andel af skolernes lærer-/pædagogårsværk der anvendes til inkluderende aktiviteter, og udviklingen i skolernes inklusionstilskud fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15<sup>6</sup>.

**Tabel 15**  
**Andel af skolernes samlede lærer-/pædagogårsværk, der anvendes til inkluderende aktiviteter, set i forhold til udviklingen i skolernes inklusionstilskud (N = 260)**

	Tilskud reduceret*	Tilskud øget**	Nyt tilskud***	I alt
0-2,5 %	53 %	66 %	63 %	62 %
2,51-5 %	19 %	25 %	16 %	22 %
Over 5 %	27 %	10 %	22 %	16 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*\* Skolernes inklusionstilskud er reduceret fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.*

*\*\* Skolernes inklusionstilskud er øget fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.*

*\*\*\* Disse skoler modtager inklusionstilskud i skoleåret 2014/15, men gjorde det ikke i skoleåret 2011/12. De skoler der ikke eksisterede pr. 5/9 2011 er ikke medtaget i dette kryds.*

Det fremgår af tabellen, at 27 % af de skoler, som har oplevet, at deres tilskud er reduceret, anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter, mens en mindre andel på 10 % af de skoler, hvis tilskud er øget, anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. Tabellen viser altså, at der blandt de skoler, der har oplevet et fald i tilskuddet, er en relativt stor andel, der anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter.

<sup>6</sup> Ved inklusionstilskud i 2011/12 forstås det tilskud, som skolen i skoleåret 2011/12 modtog til elever med behov for støtte i mindre end 12 ugentlige lektioner. Tilskuddet var i 2011/12 en del af skolens specialundervisningstilskud, men for nemheds skyld er her anvendt udtrykket "inklusionstilskud" om den del af specialundervisningstilskuddet, der gik til elever med behov for støtte i under 12 ugentlige lektioner. Specifikt i forhold til de skoler, der ikke modtog tilskud i 2011/12, skal det nævnes, at skolerne under den tidligere ordning, skulle læse cirka 0,1 specialundervisningslektion pr. elev pr. uge, inden der kunne søges tilskud i puljen. En skole med 100 elever kunne således ikke søge tilskud til de første 10 lektioners specialundervisning om ugen, men skulle læse dem for det almindelige driftstilskud. Skoler, der i skoleåret 2011/12 ikke modtog tilskud til elever med behov under 12 lektioner, kan altså godt have haft specialundervisning i et begrænset omfang.

Af tabel 16 fremgår det desuden, at der er en sammenhæng mellem skolernes fordeling på skoleforeninger og udviklingen i inklusionstilskuddet.

**Tabel 16**  
**Sammenhæng mellem tilhørsforhold til skoleforening og udviklingen i inklusionstilskud**

	Tilskud reduceret *	Tilskud øget **	Nyt tilskud ***	I alt
Dansk Friskoleforening	34 %	57 %	9 %	100 %
Danmarks Privatskoleforening	17 %	63 %	21 %	100 %
Foreningen af Kristne Friskoler	44 %	50 %	6 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: Skoler, der er medlem af Deutscher Schul- und Sprachverein, er ikke medtaget i denne tabel, da der er for få skoler til at foretage statistiske beregninger.*

*Note: Private Gymnasier og Studenterkurser er placeret under Danmarks Privatskoleforening*

*\* Skolernes inklusionstilskud er reduceret fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.*

*\*\* Skolernes inklusionstilskud er øget fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.*

*\*\*\* Disse skoler modtager inklusionstilskud i skoleåret 2014/15, men gjorde det ikke i skoleåret 2011/12. De skoler der ikke eksisterede pr. 5/9 2011 er ikke medtaget i dette kryds.*

Tabellen viser, at 21 % af skolerne i Danmarks Privatskoleforening har fået et tilskud til inklusion for første gang, hvor det til sammenligning er 9 % af skolerne i Danmarks Friskoleforening og 6 % af skolerne i Foreningen af Kristne Friskoler, som har fået nyt tilskud. Derudover kan det bemærkes, at 44 % af de kristne friskoler og 34 % af friskolerne har oplevet et fald i inklusionstilskud, mens 17 % af privatskolerne får mindre i tilskud efter ændringerne af tilskudssystemet.

### 6.2.1 Konsekvenser af ændringer af tilskudssystemet

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne skolens arbejde med inklusion i skoleåret 2014/15 med skoleåret 2012/13, som var det sidste år, hvor skolerne søgte specifikke specialundervisningstilskud til elever med behov for støtte under 12 ugentlige lektioner. Svarene fremgår af tabel 17.

**Tabel 17**  
**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om konsekvenserne af ændringerne i inklusionstilskuddet, hvis du sammenligner indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler? (N = 283)**

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Vi har begrænset omfanget af inkluderende aktiviteter, som vi tidligere gennemførte	14 %	17 %	38 %	31 %	100 %
Der er afsat færre timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen	14 %	17 %	37 %	32 %	100 %
Det har ikke haft nævneværdige konsekvenser	16 %	32 %	24 %	28 %	100 %
Vi har igangsat nye inkluderende aktiviteter	19 %	37 %	30 %	13 %	100 %
Der er afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen	13 %	25 %	36 %	26 %	100 %
Ændringer af tilskudssystemet har medført en lettelse i det administrative arbejde på vores skole	35 %	38 %	13 %	14 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Det fremgår af tabellen, at 14 % af skolelederne er enige i, at de har begrænset omfanget af inkluderende aktiviteter, som de tidligere gennemførte, og 14 % vurderer tilsvarende, at de i dag afsætter færre timer til arbejdet, end de gjorde under den tidligere tilskudsordning. 13 % er enige i, at de nu afsætter flere timer til arbejdet med inklusion, og 19 % svarer, at de har igangsat nye aktiviteter. 16 % af lederne er enige i, at ændringen af tilskudssystemet ikke har haft nævneværdige konsekvenser. Endelig svarer godt én ud af tre ledere (35 %), at de er enige i, at ændringerne har medført en lettelse i det administrative arbejde. Slår man kategorierne "Enig" og "Overvejende enig" sammen, er det knap tre ud af fire (i alt 73 %), der mener dette.

Nedenstående tabel 18 giver et overblik over, hvilke skoler der har begrænset antallet af timer, der bruges på arbejdet med inklusion, set i forhold til skolernes skoleforeningstilhørsforhold.

**Tabel 18**  
**Sammenhæng mellem skolernes tilhørsforhold til skoleforeningerne og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Der er afsat færre timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Dansk Friskoleforening (N = 164)	18 %	18 %	37 %	27 %	100 %
Danmarks Privatskoleforening (N = 92)	7 %	14 %	35 %	45 %	100 %
Foreningen af Kristne Friskoler (N = 18)	17 %	11 %	50 %	22 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: I formuleringen af spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler.*

*Note: Skoler, der er medlem af Deutscher Schul- und Sprachverein, er ikke medtaget i denne tabel, da der er for få skoler til at foretage statistiske beregninger.*

*Note: Private Gymnasier og Studenterkurser er placeret under Danmarks Privatskoleforening*

Tabellen viser, at en større andel af skolerne i Dansk Friskoleforening og i Foreningen af Kristne Friskoler end i Danmarks Privatskoleforening har reduceret antallet af timer til arbejdet med inklusion, efter at ændringerne af tilskudssystemet er trådt i kraft. Hvor i alt 36 % af friskolerne svarer, at de er enige (18 %) og overvejende enige (18 %) i, at de afsætter færre timer til inklusion, efter at tilskudsændringen er trådt i kraft, svarer i alt 28 % af de kristne friskoler, at de er enige (17 %) og overvejende enige (11 %). Til sammenligning er i alt 21 % af privatskolerne henholdsvis enige (7 %) og overvejende enige (14 %) i, at de har afsat færre timer til arbejdet med inklusion.

Ser man nærmere på, hvordan de skoler, der har afsat færre timer til arbejdet med inklusion, fordeler sig med hensyn til udviklingen i inklusionstilskud, viser det sig, at der er en større andel af skoler, hvis tilskud er reduceret, som har afsat færre timer til inklusion. Det ses i tabel 29.

**Tabel 19****Sammenhæng mellem udviklingen i skolernes inklusionstilskud og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Der er afsat færre timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen

		Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Udvikling i inklusions-tilskud	Tilskud reduceret *	19 %	29 %	37 %	15 %	100 %
	Tilskud øget **	13 %	12 %	39 %	35 %	100 %
	Nyt tilskud ***	9 %	9 %	36 %	45 %	100 %

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.

Note: I formuleringen af spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler.

\* Skolernes inklusionstilskud er reduceret fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.

\*\* Skolernes inklusionstilskud er øget fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.

\*\*\* Disse skoler modtager inklusionstilskud i skoleåret 2014/15, men gjorde det ikke i skoleåret 2011/12. De skoler der ikke eksisterede pr. 5/9 2011 er ikke medtaget i dette kryds.

Tabellen viser, at hvor knap halvdelen af de skoler, hvis tilskud er reduceret, er enten enige (19 %) eller overvejende enige (29 %) i, at de har begrænset antallet af timer til arbejdet med inklusion, er det til sammenligning hver fjerde skole, hvis tilskud er øget, der er enige (13 %) eller overvejende enige (12 %) i det samme. Ikke overraskende tegner samme billede sig blandt de skoler, der ikke fik et tilskud i skoleåret 2011/12. Blandt de skoler er lidt mindre end hver femte skoleleder (18 %) enig (9 %) eller overvejende enig (9 %) i, at de nu afsætter færre timer til arbejdet med inklusion.

Der viser sig altså at være en sammenhæng mellem, om skolerne har reduceret timerne til arbejdet med inklusion, og dels deres tilhørsforhold til skoleforeningerne, dels om de har oplevet et fald eller en stigning i inklusionstilskud.

Tabel 20 giver et overblik over, hvilke skoler der svarer, at de har igangsat nye inkluderende aktiviteter efter indførelsen af det midlertidige tilskudssystem.

**Tabel 20****Sammenhæng mellem skolernes tilhørsforhold til skoleforeningerne og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Vi har igangsat nye inkluderende aktiviteter

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Dansk Friskoleforening (N = 164)	12 %	40 %	34 %	14 %	100 %
Danmarks Privatskoleforening (N = 92)	29 %	32 %	26 %	13 %	100 %
Foreningen af Kristne Friskoler (N = 18)	39 %	33 %	17 %	11 %	100 %

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.

Note: I formuleringen af spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler.

Note: Skoler, der er medlem af Deutscher Schul- und Sprachverein, er ikke medtaget i denne tabel, da der er for få skoler til at foretage statistiske beregninger.

Note: Private Gymnasier og Studenterkurser er placeret under Danmarks Privatskoleforening



Tabellen viser, at hvis kategorierne "Enig" og "Overvejende enig" slås sammen, er det henholdsvis 52 % af friskolerne, 61 % af privatskolerne og 72 % af de kristne friskoler, der er enige eller overvejende enige i, at de har igangsat nye aktiviteter, efter at ændringerne af tilskudssystemet er trådt i kraft.

Tabel 21 viser fordelingen af skoler, der har afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter, på deres tilhørsforhold til skoleforeningerne.

**Tabel 21**  
**Sammenhæng mellem skolernes tilhørsforhold til skoleforeningerne og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Der er afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen?

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Dansk Friskoleforening (N = 164)	8 %	22 %	42 %	28 %	100 %
Danmarks Privatskoleforening (N = 92)	24 %	32 %	27 %	17 %	100 %
Foreningen af Kristne Friskoler (N = 18)	17 %	22 %	28 %	33 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: I formuleringen af spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler.*

*Note: Skoler, der er medlem af Deutscher Schul- und Sprachverein, er ikke medtaget i denne tabel, da der er for få skoler til at foretage statistiske beregninger.*

*Note: Private Gymnasier og Studenterkurser er placeret under Danmarks Privatskoleforening*

Tabellen viser, at hvor i alt 56 % af privatskolerne er enige eller overvejende enige i, at de har afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter efter ændringen af tilskudssystemet, er det i alt 39 % af de kristne friskoler og i alt 30 % af friskolerne, der har gjort det samme, hvis man slår kategorierne "Enig" og "Overvejende enig" sammen. Der er altså betydeligt flere privatskoler, der har afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter, end de gjorde inden ændringerne af tilskudssystemet.

Hvis man ser nærmere på, hvad der kendetegner de skoler, der svarer, at de har afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen, er det primært de skoler, der har fået mere i tilskud. Det fremgår af tabel 22.

**Tabel 22**  
**Sammenhæng mellem udviklingen i skolernes inklusionstilskud og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Der er afsat flere timer til arbejdet med inkluderende aktiviteter på skolen

		Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Udvikling i inklusions-tilskud	Tilskud reduceret *	4 %	17 %	44 %	35 %	100 %
	Tilskud øget **	15 %	27 %	33 %	25 %	100 %
	Nyt tilskud ***	24 %	39 %	24 %	12 %	100 %

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: I formuleringen af spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler.*

*\* Skolernes inklusionstilskud er reduceret fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.*

*\*\* Skolernes inklusionstilskud er øget fra skoleåret 2011/12 til skoleåret 2014/15.*

*\*\*\* Disse skoler modtager inklusionstilskud i skoleåret 2014/15, men gjorde det ikke i skoleåret 2011/12. De skoler der ikke eksisterede pr. 5/9 2011 er ikke medtaget i dette kryds.*

Tabellen viser, at godt én ud af fem skoler, hvis tilskud er reduceret, er enten enige (4 %) eller overvejende enige (17 %) i, at de har afsat flere timer til inklusion. 42 % af de skoler, hvis tilskud er øget, er henholdsvis enige (15 %) eller overvejende enige (27 %), og knap to ud af tre skoler, der ikke tidligere modtog tilskud, er enige (24 %) eller overvejende enige (39 %).

Endelig er skolelederne blevet bedt om at forholde sig til udsagnet om, at ændringen af tilskudssystemet har medført en lettelse med hensyn til det administrative arbejde. Det er samlet set 73 % af skolelederne enige (35 %) eller overvejende enige i (38 %). Tabel 23 viser, hvordan besvarelserne af det spørgsmål hænger sammen med, hvor stor en andel af skolens elever der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen.

**Tabel 23**  
**Sammenhæng mellem andelen af elever på skolen, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen, og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Ændringerne af tilskudssystemet har medført en lettelse med hensyn til det administrative arbejde

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
	16 %	41 %	25 %	18 %	100 %
Andelen af elever, der modtager støtte i mindre end 12 lektioner om ugen					
0-5 %	16 %	41 %	25 %	18 %	100 %
5,1-10 %	34 %	41 %	12 %	13 %	100 %
10,1-15 %	48 %	37 %	8 %	7 %	100 %
Mere end 15,1 %	42 %	28 %	12 %	19 %	100 %

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.

Note: I formuleringen af spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at sammenligne indeværende skoleår med skoleåret 2012/13, der var det sidste år med tilskud efter de gamle regler.

Tabellen viser, at hvor svarene i kategorien "Overvejende enig" er forholdsvis konstante, er der blandt de skoleledere, som svarer "Enig", en stigende tendens, i takt med at andelen af elever, der har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen, øges. Det er altså særligt på de skoler, hvor der er en stor andel af skolens elever, som har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen, at lederne vurderer, at ændringen af tilskudssystemet har medført en lettelse med hensyn til det administrative arbejde.

På tværs af datamaterialet viser resultaterne, at særligt de skoler, der har mistet en del af deres tilskud som følge af ændringen af tilskudssystemet, har reduceret omfanget af og skåret i timerne til de inkluderende aktiviteter. Derudover kan det fremhæves, at det i særlig grad er skolerne i Danmarks Friskoleforening og i Foreningen af Kristne Friskoler, der har reduceret ressourcerne til arbejdet med inklusion. Omvendt er de skoler, der har igangsat nye inkluderende aktiviteter, og som har afsat flere timer til arbejdet med inklusion, primært repræsenteret blandt skolerne i Danmarks Privatskoleforening og blandt de skoler, der som følge af ændringen af tilskudssystemet har modtaget et større tilskud end tidligere.

### 6.2.2 Perspektiver på ændringer af tilskudssystemet

Skoleledernes holdninger til tilskudssystemet og deres oplevelser af ændringerne af tilskudssystemet er blevet belyst i de kvalitative interview. Som tidligere nævnt blev de ti skoler udvalgt, fordi de har erfaringer med at arbejde med inklusion. Det betyder, at mens de kvantitative data dækker alle de frie grundskoler, uanset hvor omfattende arbejdet med inklusion er, så refererer de kvalitative data til skoler, der har erfaringer med at arbejde med inklusion, om end disse erfa-

ringer har forskelligt omfang og er af forskellig karakter. Det er i den sammenhæng vigtigt at bemærke, at de fleste af skolerne i interviewundersøgelsen får mindre i tilskud nu, end de gjorde, inden ændringen af tilskudssystemet trådte i kraft.

Helt gennemgående har skolelederne markante holdninger til og en klar oplevelse af, hvordan ændringerne af tilskudssystemet har betydning for arbejdet med inklusion. Det mest fremherskende perspektiv, der kommer til udtryk blandt skolelederne, er, at ændringen af tilskudssystemet gør det vanskeligt at finde midler til at fastholde det nuværende inklusionsarbejde.

En skoleleder på en kristen friskole forklarer, at skolen indtil videre kan fastholde det samme niveau af inklusionsarbejde, men at han frygter, at skolen med tiden bliver nødt til at skære i det:

*Hvis man har det princip, at pengene skal følge barnet, så gør de det jo slet ikke nu. Og jeg kan bare se, at vores inklusion går ned, og det er et spørgsmål om, hvor længe vi kan blive ved.*

En afdelingsleder udtrykker det på følgende måde:

*Når du spørger, om vi kan mærke en nedskæring, så lad mig svare: 'Ja, det kan du tro!' Og vi synes, det er de svage og dem, der har behov, som det går ud over.*

Nogle skoleledere giver udtryk for, at ændringen opleves som en torn i øjet på de skoler, der selv mener, at de påtager sig et socialt ansvar, og at det kan virke paradoksalt i forhold til forventningen til dem. En skoleleder udtrykker det således:

*Hvis vi nu tænker politik, så bliver vi bebrejdet, at vi ikke tager et socialt ansvar, og at vi ikke vil have børn med udfordringer, og vi bliver opfordret til at leve op til vores sociale ansvar – men vi får ikke økonomi til det.*

Lederen på en privat realskole mener omvendt, at tilskudsændringen er positiv, og at den er med til at give et incitament og en klarhed i budgetterne, der gør det lettere at tage elever ind, der har særlige udfordringer:

*Det er jo en evindelig diskussion, om der er nogle, der er hårdere ramt end andre, og om man så skal fordele pengene eller børnene. Jeg er nok tilhænger af nogle faste puljer, for hvis vi skal oparbejde en kompetence til at kunne løse nogle opgaver, så er vi nødt til at have kendte puljer og kendte ressourcer, som vi så kan allokere, alt efter hvordan problematikkerne er. Og hvis den ressource er variabel og har store udsving, så får vi ikke mulighed for at opretholde den kompetence.*

Endelig er der en udbredt opfattelse af, at ændringen har medført en lettelse med hensyn til det administrative arbejde, i og med at der ikke skal søges særskilt tilskud for hver enkelt elev. En skoleleder konstaterer om redueringen af administrativt arbejde:

*Det har været en gave på den måde, at vi slipper for en masse dokumentationsarbejde for de elever. Og de timer har vi jo kanaliseret over i tilstedeværelse sammen med eleverne i stedet for at skrive om dem.*

Omvendt mener en skoleleder, at den tidligere procedure havde en række pædagogiske fordele, fordi den lagde op til, at eleverne blev mere grundigt undersøgt og beskrevet:

*Vi er blevet frataget en ressource til at få undersøgt eleverne godt nok. Jeg synes, at ressourcerne skal gives målrettet på baggrund af en sådan undersøgelse.*

I dette perspektiv er prisen for en lettelse med hensyn til det administrative arbejde i skolelederen øjne altså simpelthen for stor, da det har ført til, at skolen ikke har den samme viden om hver enkelt elevs udfordringer, som den havde tidligere, hvor hver elev blev grundigere beskrevet.

Interviewene med skolelederne viser med andre ord, at der blandt de skoler, som har mange erfaringer med inklusion, og som har mistet en del af deres tidligere tilskud, er en udbredt opfattelse af, at det nye tilskudssystem truer det arbejde med inklusion, de indtil nu har kunnet udføre. Et andet perspektiv er, at ændringerne af tilskudssystemet betyder, at nogle skoler vil kunne fokusere på inklusion, da det giver et mere stabilt budget, der kan allokeres til inkluderende aktiviteter. Endelig er der tilfredshed fra flere sider med en mindre omfattende administrativ procedure, men der er dog også en opfattelse af, at prisen for det mindre omfattende administrative arbejde er, at elevernes udfordringer ikke bliver så grundigt beskrevet som før.

### 6.3 Optagelse og opsigelse af elever med særlige behov

Følgende afsnit afdækker skolernes praksis med hensyn til at optage elever og at opsiges samarbejdet med elever med særlige behov. Begrebet elever med særlige behov omfatter her både elever, der er visiteret til specialundervisning og elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen.

Lederne på de frie grundskoler er blevet spurgt, om deres skole inden for de seneste to år har frarådet eller sagt nej til at optage elever med særlige behov, uanset hvad årsagen måtte være. Det svarer to tredjedele af skolerne (66 %), at de har. Den sidste tredjedel svarer, at de ikke har gjort det.

Ser man på, hvilke skoler der har været tilbøjelige til at sige nej til at optage elever med særlige behov, er tendensen, at det særligt er de mindre skoler, der har frarådet eller sagt nej til at optage elever med særlige behov. Denne tendens gælder dog ikke for de helt små skoler med mindre end 75 elever. Svarfordelingen fremgår af tabel 24.

**Tabel 24**

**Fordelingen af skoler, der inden for de seneste to år har frarådet eller sagt nej til at optage elever med særlige behov på skolen (uanset årsag), i forhold til skolens størrelse (N = 283)**

Skolestørrelse	Ja	Nej
0-74 elever	49 %	51 %
75-149 elever	80 %	20 %
150-224 elever	70 %	30 %
225-299 elever	66 %	34 %
300+ elever	59 %	41 %
I alt	66 %	34 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

Tabellen viser, at 80 % af skolerne med 75-149 elever og 70 % af skolerne med 150-224 elever har sagt nej til at optage elever med særlige behov. Derudover har 66 % af skolerne med 225-299 elever og 59 % af skolerne med over 300 elever ligeledes sagt nej til at optage elever med særlige behov inden for de seneste to år. De mindste skoler med under 75 elever skiller sig dog ud fra denne tendens, idet en mindre andel af dem (49 %) har sagt nej til at optage elever med særlige behov.

Sammenligner man skolerne ud fra deres skoleforeningstilhørsforhold, er det henholdsvis 69 % af skolerne i Dansk Friskoleforening og 60 % af skolerne i Danmarks Privatskoleforening, der har sagt nej til at optage elever med særlige behov inden for de seneste to år. Lidt større afstand er der til skolerne i Foreningen af Kristne Friskoler, hvor 83 % har sagt nej til at optage elever med særlige behov. Det skal bemærkes, at friskolerne og de kristne friskoler har større andele af elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen end privatskolerne.

Skolelederne er blevet bedt om at angive de væsentligste årsager til at have sagt nej til at optage elever med særlige behov. Svarene fremgår af tabel 25.

**Tabel 25****Årsager til at fraråde eller sige nej til at optage elever med særlige behov: Angiv de væsentligste årsager (N = 186)**

	Procent
Faldende tilskud til inklusion og specialundervisning betyder, at skolen ikke har tilstrækkelige økonomiske ressourcer til at påtage sig opgaven	64 %
Vi har ikke de rette kompetencer på skolen	59 %
Klassen/klasserne på den pågældende årgang var ikke parate til at modtage eleven/eleverne	58 %
Andet	17 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: Kun de respondenter, der svarede ja på spørgsmålet "Har I inden for de seneste to år frarådet eller sagt nej til at optage elever med særlige behov på skolen (uanset årsag)?", fik dette spørgsmål.*

*Note: Respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål, og derfor summerer procenttallene op til over 100 %.*

Tabellen viser, at den begrundelse, som flest skoleledere peger på, er det faldende tilskud til inklusion og specialundervisning, som giver skolerne utilstrækkelige økonomiske ressourcer til at påtage sig opgaven, hvilket knap to tredjedele af skolelederne (64 %) svarer. Dernæst mener 59 % af skolelederne, at de ikke har haft de rette kompetencer på skolen. 58 % af skolelederne har vurderet, at klasserne på den pågældende årgang ikke var parate til at modtage eleverne med særlige behov. Endelig har 17 % svaret "Andet" på spørgsmålet, hvilket de har kunnet uddybe i et åbent svar.

Blandt de åbne svar er der flere begrundelser, der drejer sig om, at der skal findes en balance, hvor både eleven med særlige behov og klassen som helhed trives. En skoleleder formulerer det således: "På baggrund af børnehavens beskrivelser var vi usikre på, om vi kunne løfte opgaven på en måde, så vi varetog barnets tarv, og om klassens trivsel kunne bibeholdes." Et andet synspunkt drejer sig om, at skolen vurderer, at elevens udfordringer er for store til at blive varetaget på skolen. Derudover nævnes faktorer som manglende forældresamarbejde og hensynet til at optage elever, der bor i nærområdet. En besvarelse handler anderledes konkret om forholdet til kommunen og økonomien i forbindelse med at modtage børn, der har behov for særlig støtte: "De frie grundskoler skal ikke blive et sted, hvor inklusionsbørn anbringes for at spare kommunen økonomisk."

Under interviewene blev grundene til at afvise potentielle elever også belyst. På tværs af interviewene var det på samme måde som i citatet fra de åbne svar en udbredt opfattelse, at skolen måtte finde en balance mellem hensynet til eleven med særlige behov og de øvrige elever i klassen. Som en ledelsesperson på en privat realskole udtrykker det: "Arbejdet med den enkelte elev er jo kun en del af det, for det går jo også ud over resten af klassen. Det er en balance mellem fællesskab og individ." Dog var det en udbredt holdning på flere af skolerne, at det sommetider drejer sig om at hjælpe forældrene med at vælge en anderledes type tilbud, som er mere egnet til elevens behov. Derfor var det generelt ikke skolernes oplevelse, at de decideret fravalgte elever.

På en mindre lilleskole, hvor der stort set ikke er noget optag, efter at eleverne er startet i 0. klasse, fordi skolen er fuld, er proceduren ganske enkel. Når de små elever starter, er der hverken screening, tests eller anden stillingtagen til, om eleven skal starte på skolen. Der kommer eleverne ind udelukkende efter rækkefølge på opskrivningslisten:

*Dem, vi tager ind, tager vi ind fra listen. Vi screener ikke for at se efter, hvad eleverne har eller kan. Når jeg snakker med forældre, der har børn, der starter her, så spørger jeg selvfølgelig, om der er ting, vi skal vide eller tage højde for, men det er for at vide, om der skal tilføres ressourcer, og ikke for at tjekke, om vi vil have eleverne ind.*

På en anden lilleskole er tilgangen ligeledes, at man ikke sorterer eleverne. Proceduren er, at der trækkes lod fra listen inden skolestart. Til hver børnehaveklasse er der ti drengepladser og ti pigepladser, og søskende til elever på skolen og de ansattes børn har førsteprioritet. Derudover skeles der ikke til elevers udfordringer, når de optages:

*Det er for at sikre, at vi ikke bliver en lille, elitær skole, der kun udvælger folk, der er søde og rare. Der må godt komme elever med problemer. Og det betyder jo også, at man kan risikere, at det er halvdelen af eleverne, der har diagnoser eller problemer. Men vi har ikke fundet på en mere retfærdig model. Og vi tænker, at de børn jo også skal have et sted at gå i skole.*

På en privat realskole er proceduren også, at alle elever skrives op og kommer ind, uden at der tages stilling til det: "Vi optager alle og arbejder med de elever, vi har. Der er altid en, der er den sværeste, og sådan er det." Lederen på skolen forklarer, at skolen indimellem har samtaler, forud for at elever starter på skolen, men at de samtaler drejer sig om at være på forkant med de udfordringer, der måtte være:

*Vi har et forebyggende arbejde her, hvor vi har samtaler med forældre, der er urolige for deres børn og deres skolestart. Så der kan det være, vi snakker med forældrene, før deres børn begynder. Og det er jo, for at barnet får så god en start som muligt. Og sådan at vi kan sætte klassen sammen. Hvis vi kan se, at der er nogle udfordringer, så kan vi være proaktive og forebyggende. Og det er ikke sorterende, bare forebyggende. Hvis vi kan se, at et barn har ti timers støtte i børnehaven, så kan vi spørge forældrene, hvilke problemer der er. For støtten følger jo ikke automatisk med.*

På en anden privat realskole er praksis ganske anderledes. Der gennemgår alle potentielle elever en kognitiv test forud for en samtale med skoleledelsen, inden de eventuelt optages. En afdelingsleder fortæller om de gange, skolen har afvist en elev eller frarådet elevens familie at søge om optagelse:

*I den tid, jeg har været her [tre år], er det ganske få gange. Og faktisk har forældrene været glade for det hver gang, fordi vi har snakket om det. For vi har jo et stort fagligt udbytte her. Og det vil ikke være godt for barnet. Det vil jo føre til et liv i skældud og irttesættelse. Uanset om vi laver inklusionstiltag eller ej.*

Under interviewet på en muslimsk privatskole, hvor mange af skolens forældre har flygtningebaggrund, fortæller lederen, at skolen på grund af de inklusionsudfordringer, der følger med elevgrundlaget, er nødt til at være grundig, når den optager elever:

*Der er test og optagelsesprøver, og vi skal have nogle papirer fra den nuværende skole, og de skal have en snak med mig. Så man kommer ikke bare ind. Og det er simpelthen for at beskytte alle her. Og også dem selv. Der lever jo stadig den forståelse blandt nogle forældre – det er ikke særligt udbredt mere – men der har været en forståelse blandt nogle forældre af, at man på privatskoler og friskoler kunne gemme sine børn. Og det er bestemt ikke tilfældet. Og der kan det også godt knirke, når de oplever, at det er ikke muligt. Men det sker meget sjældent efterhånden.*

På en mellemstor friskole, hvor der er omtrent dobbelt så mange årlige ansøgere, som skolen har plads til, fortæller lederen om de overvejelser, skolen gør sig, når nye elever søger om optagelse:

*Vi kigger på kønsfordelingen i klasserne og tager også stilling til, hvis der er kendte problemstillinger, om det er noget, vi kan løse som skole, eller om det er en opgave, det ikke ville have et formål at gå ind i. Hvis der er nogle, der har et handicap, som er besværligt for os at håndtere, og vi ikke har kompetencerne til det, så ville det være trist for et barn. Så det er med i overvejelserne.*

Det er dog ikke tilfældet særligt tit. På spørgsmålet om, hvor ofte skolen må afvise en elev, svarer lederen:

*Sjældent. Der er nok et tilfælde hvert tredje år. Hvis vi har et meget autistisk barn. Den måde, vi organiserer undervisningen på, er anderledes og spontan, og det vil ikke nødvendigvis være godt for et autistisk barn. Vi laver ikke om på vores grundkoncept for at få den enkelte elev til at passe ind. Vi prøver at få det til at smelte sammen, men der er nogle grundprincipper, som vi bygger vores skole på. Så det skal børnene også kunne rumme.*

Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen også blevet spurgt, om de inden for de seneste to år har opsagt samarbejdet med en elev, der har haft særlige behov. Det svarer 46 % ja til og 54 % nej til.<sup>7</sup>

I spørgeskemaundersøgelsen er de ledere, der har svaret ja, blevet spurgt, hvad de væsentligste årsager har været til at opsige samarbejdet med elever med særlige behov. Svarene fremgår af tabel 26.

**Tabel 26**  
**Årsager til at opsige samarbejdet med en elev med særlige behov: Markér de væsentligste årsager (N = 130)**

	Procent
Elevens/elevernes behov nåede et omfang, der overstiger de kompetencer, vi har på skolen	88 %
Klassen/klasserne på den pågældende årgang var ikke længere i stand til at inkludere den eller de pågældende elever	56 %
Det faldende tilskud til inklusion og specialundervisning betyder, at skolen ikke længere har tilstrækkelige økonomiske ressourcer til at varetage opgaven	35 %
Andet	9 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler, 2015.*

*Note: Kun de respondenter, der svarede ja på spørgsmålet "Har I inden for de seneste to år opsagt samarbejdet med elever med særlige behov?", fik dette spørgsmål.*

*Note: Respondenterne havde mulighed for at afgive flere besvarelser til dette spørgsmål, og derfor summerer procenttallene op til over 100 %.*

Tabellen viser, at den begrundelse, som flest ledere peger på, er, at elevens behov nåede et omfang, der oversteg skolens kompetencer. Det svarer næsten ni ud af ti ledere (88 %). Dernæst peges der på, at klassen/klasserne på den pågældende årgang ikke længere var i stand til at inkludere den eller de pågældende elever, hvilket 56 % af lederne svarer. Kun lidt mere end én ud af tre ledere (35 %) svarer, at det faldende tilskud er en af de væsentligste grunde til, at de har måttet opsige samarbejdet med en elev, da de ikke længere har haft tilstrækkelige økonomiske ressourcer til at varetage opgaven. Endelig har 9 % af lederne uddybet deres begrundelser i de åbne svar. Her peges der fx på, at eleven ikke har trivedes, og at det er blevet besluttet – typisk i samråd med forældrene og PPR – at en anden skole med et anderledes undervisningsmiljø, der lettere ville kunne håndtere elevens udfordringer, ville være at foretrække. Disse svar har det til fælles, at det fremhæves som en beslutning, som skolen og forældrene er enige om, og at det har skyldtes, at skolen ikke kunne dække de behov og håndtere de udfordringer, eleven havde. En anden begrundelse handler om det modsatte, nemlig dårligt eller mangelfuldt samarbejde med elevens forældre. Endelig peges der i de åbne svar på, at samarbejdet med en elev er stoppet, fordi eleven har været udadreagerende og/eller har skabt utryghed på skolen i et omfang, der ikke kunne håndteres.

<sup>7</sup> I analysen er det blevet undersøgt, om der er en statistisk sammenhæng mellem det at opsige samarbejdet med elever med særlige behov og en række andre forhold, heriblandt andelen af elever på skolen med behov for støtte, skolefor-  
eningstilhørsforhold, skolestørrelse, udviklingen i inklusionstilskud m.m. Analysen viser dog ingen signifikant sammen-  
hæng mellem nogen af disse forhold.

På de besøgte skoler har interviewene også berørt årsagerne til, at elever med særlige behov har måttet stoppe på skolen. På dette punkt er praksis ganske forskellig alt efter skoletype og elevgrundlag.

På en muslimsk privatskole, hvor elevernes familier overvejende har flygtningebaggrund, fortæller lederen, at skolen på grund af de omfattende faglige og pædagogiske udfordringer, der følger med elevgrundlaget, fører en stram linje, hvor der er konsekvenser for elever med udadreagerende eller anden uhensigtsmæssig adfærd. På spørgsmålet om, hvor ofte det er tilfældet, svarer lederen: "Det er en del. Og vi har også skærpet adgangskravene i år. Og det er altså stadig ikke urimelige adgangskrav." Begrundelserne, forklarer lederen, kan være mange:

*Det kan være, at forældresamarbejdet er godt, men at eleven ikke retter ind, og vedkommende får rigtig mange chancer. Men der kan også laves aftaler om forbedring. Det kan være en kombination af flere ting. Dårlig opførsel og en negativ attitude til skolen. Nogle gange er forældrene også negative. Og hvis der ikke er et grundlag for samarbejde med mig, er der ingen grund til, at barnet går her. Voldelig adfærd kan vi slet ikke acceptere. Der kan børn ryge ud fra den ene dag til den anden. For det går ikke. Grimt sprog, som nogle kommer med. Og hvis det ikke retter sig med tiden, så ryger de. Og det kan være noget så simpelt, som at fagligheden ikke er der. Og lige meget hvad vi gør, så kommer vi ikke derhen, hvor vi skal.*

På en kristen friskole fortæller lederen, at det, selvom skolen går langt for ikke at smide elever ud, har en stor betydning for samarbejdet med en elev og dennes forældre, at det er en mulighed, at eleven i princippet kan blive smidt ud, fordi det er en privatskole:

*Vi smider børn ud én gang hvert tiende år, meget sjældent, men dét, at vi har muligheden, gør en verden til forskel. Dét, at de ved, at muligheden foreligger; her er de så længe, som vi bestemmer. Det er rart for et barn at vide, at der er nogle regler. Det er ikke noget, vi truer med, men det er et grundvilkår, og det er en kæmpestor forskel fra folkeskolen. Det kunne jeg godt tænke mig, at folkeskolen havde noget mere af – for deres skyld.*

På en større realskole fortæller skolelederen, at skolen "i princippet ikke smider nogen ud", men at den har "dialoger om, om det er hensigtsmæssigt, at nogle elever skal gå her, hvis de ikke kan finde ud af at færdes ordentligt". Lederen fortæller, at skolen dog indimellem opsiges samarbejdet med en elev, hvis forholdet til forældrene er blevet for vanskeligt. I lederens øjne skyldes en opsigelse dog i princippet ikke eleven selv. Skolelederen understreger, at den private realskole rummer nogle fordele, som mange elever med særlige behov trives godt med:

*Vi har haft det sådan, at hvis vi har en elev med meget store udfordringer, hvor alternativet er, at vedkommende kan gå i folkeskolen, hvor de heller ikke kan gøre noget, så kan eleven jo lige så godt gå her. Det er ikke sådan, at vi skiber dem af. Og vi er rigtig gode til strukturer her, og det har mange børn med udfordringer rigtig godt af.*

## 6.4 Opsummering

Som vist i kapitlet anvendes inklusionstilskuddet på langt de fleste skoler enten til aktiviteter, hvor der udelukkende deltager elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner om ugen, eller til aktiviteter, hvor disse elever deltager sammen med skolens specialundervisningslever.

Kapitlet analyserer konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet og undersøger, om de hænger sammen med, om skolerne har fået øget eller reduceret deres tilskud. Det viser sig, at der blandt de skoler, der har oplevet et fald i tilskuddet, er en relativt stor andel (27 %), der anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. En mindre andel af de skoler, hvis tilskud er øget (10 %), anvender over 5 % af deres samlede lærer-/pædagogårsværk på inkluderende aktiviteter. Dette peger på, at en relativt stor andel af de skoler, der anvender mange ressourcer på inklusion, har fået reduceret deres tilskud.



Overordnet fremgår det af EVA's analyser af data fra spørgeskemaundersøgelsen, at de skoler, der har fået reduceret deres tilskud, har begrænset omfanget af timer på arbejdet med inklusion. Det viser sig desuden, at skolerne i Dansk Friskoleforening i høj grad er repræsenterede i denne gruppe. Omvendt er det særligt de skoler, der har fået mere i tilskud, der har øget timeforbruget til arbejdet med inklusion. Data viser, at det på skoleforeningsniveau primært er skolerne i Danmarks Privatskoleforening, der er repræsenteret i denne gruppe.

Spørgeskemaundersøgelsen og interviewene viser, at der er tilfredshed med, at det administrative arbejde i forbindelse med ændringerne af tilskudssystemet er blevet mindre omfattende. Denne tendens er særligt fremtrædende blandt de skoler, der har store andele af elever med særlige behov. Dog bliver der i de kvalitative interview givet udtryk for, at der kan gå viden tabt, ved at de enkelte elever ikke som tidligere skal beskrives.

Endelig fremgår det af kapitlet, at 66 % af skolerne inden for de seneste to år har undladt at optage elever med særlige behov. Det er særligt de mindre skoler, der har frarådet eller sagt nej til at optage elever med særlige behov. Derudover er der blandt friskoler og kristne friskoler en større andel, der har sagt nej til at optage elever med særlige behov inden for de seneste to år, end blandt privatskoler. Det er samtidig disse skoler, der har de største andele af elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i mindre end 12 lektioner ugen. Et flertal af skolelederne peger på det reducerede tilskud til inklusion og specialundervisning som en væsentlig årsag til, at de har undladt at optage elever med særlige behov. 46 % af skolerne har i samme periode opsagt samarbejdet med elever med særlige behov. 88 % af lederne begrundede dette med, at skolen ikke længere har haft de fornødne kompetencer til at dække elevernes behov. 35 % svarer, at det faldende tilskud til inklusion og specialundervisning er en af de væsentligste årsager til, at de har måttet opsige samarbejdet med en elev.

# Appendiks A

## Undersøgelsens metode

Dette appendiks gennemgår de metodiske overvejelser og tilgange, som ligger til grund for rapporten. Rapporten er udarbejdet på baggrund af en kvalitativ interviewundersøgelse blandt skoleledere på ti udvalgte frie grundskoler og en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler.

### Den kvalitative interviewundersøgelse

EVA gennemførte i marts 2015 interview med skoleledere på ti forskellige skoler. Som led i undersøgelsen havde interviewene et kombineret formål. Dels skulle de lægge fundamentet for at udvikle præcise og meningsfulde kategorier i det spørgeskema, der efterfølgende skulle udarbejdes og udsendes, og dels skulle interviewene give et indblik i en række udvalgte skolers erfaringer med og tilgange til arbejdet med inklusion, som ville kunne bruges selvstændigt i analysen. De centrale temaer i interviewundersøgelsen var:

- Sammensætningen af elevgruppen, som har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner
- Omfanget af aktiviteter og indsatser og antallet af lærer- og pædagogtimer, som anvendes til inkluderende aktiviteter
- Tilgange til arbejdet med inklusion
- Skolens samarbejde med PPR
- Skolens vejledere og personer med særlige kompetencer med hensyn til inklusion
- Tilskudssystemet, herunder anvendelsen af tilskuddet og konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet
- Skolernes praksis med hensyn til at opsiges samarbejdet med eller sige nej til at optage elever med særlige behov.

### Kriterier for udvælgelse af skoler

I forbindelse med undersøgelsen har EVA prioriteret, at de kvalitative interview skulle gennemføres på skoler, der har erfaring med at arbejde med inklusion. Skolernes erfaring har været af forskelligt omfang og forskellig art, men alle skoler har haft erfaring med at arbejde med inklusion. Skolerne blev derudover udvalgt, så de repræsenterede alle skoleforeninger, og så de bredt dækkede henholdsvis by- og landområder og forskellige skolestørrelser.

### Spørgeskemaundersøgelsen

EVA gennemførte i perioden 18. maj til 12. juni 2015 en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på de frie grundskoler. Undersøgelsen var tilrettelagt som en totalundersøgelse, hvilket betød, at samtlige skoler udgjorde populationen og blev inviteret til at deltage i undersøgelsen. Formålet med undersøgelsen var at afdække, hvordan der arbejdes med inklusion af elever med et støttebehov på under 12 ugentlige lektioner på de frie grundskoler, og hvilke konsekvenser det ændrede tilskudssystem med hensyn til inklusion har haft.

I det følgende vil metoden bag spørgeskemaundersøgelsen blive gennemgået med fokus på følgende punkter:

- Emner i spørgeskemaet
- Pilottest
- Spørgeskemaets struktur
- Udsendelsesstrategi og dataindsamlingsprocedure
- Svarprocent og bortfald
- Analysemetoder.

## Emner i spørgeskemaet

Spørgeskemaet blev udformet af EVA's projektgruppe i foråret 2015 og blev efterfølgende sat op elektronisk og pilottestet. Spørgsmålene i spørgeskemaet omhandlede følgende temaer i den nævnte rækkefølge:

- Omfanget af inkluderende aktiviteter på skolen, herunder:
  - Antallet af elever med behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner
  - S sammensætningen af elevgruppen, som har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner
  - Antallet af lærer- og pædagogtimer, som anvendes til inkluderende aktiviteter
- Tilgange til arbejdet med inklusion, det vil sige, hvilke typer af inkluderende aktiviteter der anvendes på skolen
- Skolens samarbejde med PPR
- Skolens vejledere og ressourcpersoner med særlige kompetencer med hensyn til inklusion
- Tilskudssystemet, herunder:
  - Anvendelsen af tilskuddet
  - Konsekvenserne af ændringerne af tilskudssystemet
  - I hvilket omfang skolerne har opsagt samarbejdet eller har sagt nej til at optage elever med særlige behov inden for de seneste år.

## Pilottest

Med henblik på at kvalificere spørgeskemaet blev det testet af ti ledere fra fem forskellige skoleforeninger. Lederne blev interviewet telefonisk i perioden 4. maj til 8. maj 2015. Rekrutteringen af pilottesterne foregik via telefonopkald til skolerne. Tabel 27 viser, hvordan pilottesterne fordelte sig på skoleforeningerne.

**Tabel 27**  
**Antal pilottestere fordelt på skoleforeninger**

Dansk Friskoleforening	Danmarks Privatskoleforening	Foreningen af Kristne Friskoler	Lilleskolernes Sammenslutning	Private Gymnasier og Studenterkurser
2 testere	2 testere	2 testere	3 testere	1 tester

Pilottesterne vurderede, at det tog ca. 25 minutter at udfylde spørgeskemaet.

## Spørgeskemaets struktur

Det endelige spørgeskema var struktureret således, at respondenterne fik højst 46 og mindst 23 spørgsmål. Det mest afgørende for, om respondenterne fik mange eller få spørgsmål, var deres svar på spørgsmålet "Har I på skolen elever, som I vurderer, har behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte under 12 ugentlige lektioner?". De, som svarede ja, fik en række uddybende spørgsmål. Tabel 28 viser, hvilke typer af spørgsmål respondenterne fik, hvis de blev præsenteret for det maksimale henholdsvis det minimale antal spørgsmål.

**Tabel 28**  
**Typer af spørgsmål**

	Single choice	Multiple choice	Tal- eller procentangivelse	Åbent spørgsmål
Maksimalt antal spørgsmål (46)	32	4	8	2
Minimalt antal spørgsmål (23)	18	1	3	1

Med "Tal- eller procentangivelse" henvises til de spørgsmål, hvor respondenterne blev bedt om at angive et antal eller procentandele. Med "Åbent spørgsmål" menes, at respondenterne blev bedt om at skrive et svar eller en kommentar med deres egne ord. Desuden havde fire af spørgsmålene i spørgeskemaet en svarkategori, hvor respondenterne kunne kommentere deres svar eller no-

tere, hvis der manglede en svarkategori, som var særligt relevant for vedkommende. I forbindelse med flere af spørgsmålene skulle respondenterne angive et svar for at komme videre i spørgeskemaet enten af spørgeskematekniske grunde, eller fordi svar på disse spørgsmål havde særlig interesse.

### **Udsendelsesstrategi og dataindsamlingsprocedure**

Invitationerne til spørgeskemaundersøgelsen blev 18. maj 2015 sendt til samtlige skolers centrale e-mailadresse med en e-mail stilet til skolelederen. Kontaktinformationerne blev leveret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. E-mailen indeholdt ud over et link til spørgeskemaet en kort præsentation af undersøgelsens formål samt en note om, at andet personale gerne måtte hjælpe med besvarelsen, hvor det var relevant. En uge efter udsendelsen af spørgeskemaet var der indkommet 79 besvarelser, og de ledere, der endnu ikke havde indsendt skemaet, modtog en første påmindelse om at udfylde skemaet. På flere leders opfordring indeholdt påmindelses-e-mailen et link til EVA's hjemmeside, hvor de kunne orientere sig i spørgeskemaet inden besvarelse. Da den anden og sidste e-mailpåmindelse blev sendt 1. juni 2015, havde 156 ledere indsendt spørgeskemaet. Ud over e-mailpåmindelserne gjorde skoleforeningerne og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet skolerne opmærksom på vigtigheden af at deltage i undersøgelsen. Ved deadline for indsendelse 4. juni 2015 var der indkommet spørgeskemaer fra 253 skoler. For at forbedre datagrundlaget besluttede EVA og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet derfor at rykke deadline til 12. juni 2015 og gennemføre en telefonisk rundringning til ledere, som ikke havde indsendt spørgeskemaet. Da undersøgelsen blev lukket 12. juni 2015, var der registreret besvarelser fra 283 skoler.

### **Svarprocent og bortfald**

Den endelige population for spørgeskemaundersøgelsen omfatter 532 skoler, efter at 8 skoler er trukket ud af undersøgelsen. 3 skoler er blevet trukket ud, fordi de har informeret EVA om, at de ikke er åbnet endnu eller ikke har været i funktion tilstrækkeligt længe til at kunne udfylde spørgeskemaet. Yderligere 6 skoler er fraregnet populationen, da e-mailinvitationerne til undersøgelsen blev afvist, eller fordi de anvendte e-mailadresser var uvirksomme. Ud fra de indkomne besvarelser bliver svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen derfor 53.

**Tabel 29**  
**Svarprocent**

Gyldige invitationer til spørgeskemaundersøgelsen	532 skoler
Registrerede besvarelser	283 skoler
Svarprocent	53 %

EVA vurderer, at den opnåede svarprocent er tilfredsstillende. Svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen siger dog ikke i sig selv noget om, i hvor høj grad de indkomne besvarelser og data er dækkende for hele populationen af frie grundskoler. Man kunne forestille sig, at skoler, som har begrænsede erfaringer med at arbejde med inklusion, eller som i færre år har modtaget et inklusionstilskud, ville være mindre tilbøjelige til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen end skoler, som har flere års erfaring med tilskudssystemet. Med henblik på at afdække, hvor retvisende data er, har EVA derfor analyseret, om skoler, der ikke modtog inklusionstilskud i 2011/12, har været mindre tilbøjelige til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen end de skoler, der modtog tilskud i 2011/12. Hvis de skoler, som ikke modtog inklusionstilskud i 2011/12, er underrepræsenteret i data, vil det svække muligheden for på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen at opnå et dækkende billede af skolernes inklusionspraksis og syn på systemet for inklusionstilskud. Ud fra analysen kan EVA konkludere, at der ikke er signifikant forskel på skolernes tilbøjelighed til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, alt efter om de modtog inklusionstilskud i 2011/12 eller ej ( $p > 0,05$ ). Det fremgår desuden af tabel 30, at 45 % af de skoler, som ikke modtog inklusionstilskud i 2011/12, har udfyldt spørgeskemaet, hvormed undersøgelsens resultater også er relevante for disse.

**Tabel 30**  
**Analyse af sammenhængen mellem tilbøjelighed til at svare og erfaring med inklusionstilskud**

		Erfaring med inklusionstilskud		Total
		Ikke tilskud i 2011/12	Tilskud i 2011/12	
Spørgeskema ikke udfyldt	Antal	60	191	251
	Procent	55 %	45 %	47 %
Spørgeskema udfyldt	Antal	50	233	283
	Procent	45 %	55 %	53 %
Total	Antal	110	424	534
	Procent	100 %	100 %	100 %

*Note: Phi-testen udført på tabellen giver en p-værdi på 0,08.*

*Note: Grunden til, at det totale antal skoler i denne tabel er 534 og ikke 532, er, at data om skolernes inklusionstilskud omfatter en liste over skoler, som ikke er helt identisk med spørgeskemaundersøgelsens udsendelsesliste.*

Som et yderligere tiltag til at afgøre, om de indkomne besvarelser er repræsentative for populationen, har EVA analyseret, om besvarelserne fordeler sig nogenlunde ligesom populationen på skoleforeningerne Dansk Friskoleforening, Danmarks Privatskoleforening (inkl. Private Gymnasier og Studenterkurser), Foreningen af Kristne Friskoler og Deutscher Schul- und Sprachverein. Hvis nogle af skoleforeningerne er underrepræsenterede med hensyn til data, svækker det muligheden for at generalisere undersøgelsens resultater, så de siger noget om hele populationen af frie grundskoler. På baggrund af bortfaldsanalysen (tabel 31) kan EVA konkludere, at der ikke er signifikant bortfald fordelt på skoleforening ( $p > 0,05$ ).

**Tabel 31**  
**Bortfaldsanalyse fordelt på skoleforening**

	Population		Besvarelser	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Dansk Friskoleforening	330	62 %	164	58 %
Danmarks Privatskoleforening	152	29 %	92	33 %
Foreningen af Kristne Friskoler	35	7 %	18	6 %
Deutscher Schul- und Sprachverein	13	2 %	9	3 %
Total	530	100 %	283	100 %

*Note:  $\chi^2$ -testen af forskellen mellem fordelingen i populationen og besvarelserne giver en p-værdi på 0,25.*

*Note: Grunden til, at det totale antal skoler i populationen her er 530 og ikke 532, er, at data om skolernes foreningstilhørsforhold omfatter en liste over skoler, som ikke er helt identisk med spørgeskemaundersøgelsens udsendelsesliste.*

Endelig har EVA undersøgt, om størrelsen (målt som elevtallet) på de skoler, som har udfyldt spørgeskemaet, svarer til fordelingen på skolestørrelse i populationen. Det er tænkeligt, at store og små skoler har forskellige perspektiver på temaerne undersøgelsen, hvorfor det har betydning for undersøgelsesresultaternes validitet, om skoler med forskellig størrelse har haft forskellig tilbøjelighed til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Ud fra tabel 32 kan det konkluderes, at der ikke er noget signifikant bortfald fordelt på skolestørrelse ( $p > 0,05$ ).

**Tabel 32**  
**Bortfaldsanalyse fordelt på skolestørrelse**

	Population		Besvarelser	
	Antal	Procent	Antal	Procent
0-74 elever	108	20 %	47	17 %
75-149 elever	127	24 %	64	23 %
150-224 elever	144	27 %	76	27 %
225-299 elever	59	11 %	38	13 %
300+ elever	96	18 %	58	20 %
Total	534	100 %	283	100 %

*Note:  $\chi^2$ -testen af forskellen mellem fordelingen i populationen og besvarelserne giver en p-værdi på 0,36.*

*Note: Grunden til, at det totale antal skoler i denne tabel er 534 og ikke 532, er, at data om skolernes størrelse omfatter en liste over skoler, som ikke er helt identisk med spørgeskemaundersøgelsens udsendelsesliste.*

Tilsammen styrker ovenstående analyser tiltroen til, at undersøgelsens resultater er bredt dækkende for de frie grundskoler og dermed kan generaliseres til at dække hele populationen.

### **Analysemetoder**

Spørgeskemaundersøgelsens data er blevet analyseret ved hjælp af frekvenstabeller for samtlige spørgsmål i spørgeskemaet (en tabelrapport med disse tabeller findes som bilag til denne rapport). Derudover har EVA krydset relevante baggrundsoplysninger om skolerne, såsom udviklingen i deres inklusionstilskud, med spørgsmål fra spørgeskemaet. I den forbindelse er flere af de absolutte tal fra spørgeskemaundersøgelsen blevet omregnet til andele ved hjælp af baggrundsoplysninger om skolerne, så antallet af inklusionselever eksempelvis beregnes som en andel af skolernes elevtal. Dette er sket ud fra en formodning om, at det i højere grad er inklusionsindsatsens andel af skolens samlede virke end de absolutte tal, der har betydning for de områder, som er denne undersøgelses fokus. Krydstabellerne i denne rapport er medtaget på baggrund af projektgruppens diskussion af interessante resultater, og  $\chi^2$ -testen er benyttet til at teste for signifikante sammenhænge.

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.