

Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov

Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand



5

*Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende
arbejdet med børn med særlige behov – Delrapport 5.
Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*

© VIVE og forfatterne, 2022

e-ISBN: 978-87-7582-022-1

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 302129

Finansiering: STUK

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

VIVE

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

Forord

Inklusion er en central skolepolitisk målsætning, og der er igennem en årrække taget en række lovgivningsmæssige, kommunale og lokale initiativer med henblik på at fremme og udvikle arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i kommuner og skoler.

I 2016 blev der gennemført et Inklusionseftersyn, der bl.a. belyste arbejdet med omstillingen til inklusion og hovedproblemstillinger i arbejdet. Ekspertgruppen tilknyttet eftersynet kom endvidere med en række anbefalinger til det fremadrettede arbejde (MBUL, 2016).

Regeringen og KL blev med 'Aftale om kommunernes økonomi for 2020' enige om at igangsætte en evaluering af inklusion og inkluderende læringsmiljøer. Formålet hermed er dels at følge op på udviklingen på nogle af de områder, der var fokus på i inklusionseftersynet i 2016, dels at belyse øvrige spørgsmål, der ikke var fokus på i forbindelse med inklusionseftersynet, men som p.t. vurderes som aktuelle.

Samlet set behandler undersøgelsen en bred vifte af temaer og undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsen er afrapporteret i fem delrapporter:

- Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Andreasen, Rangvid & Lindeberg, 2022)
- Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022)
- Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på alment skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Tegtmejer et al., 2022a)
- Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Houlberg et al., 2022)
- Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Hjortskov, Skov & Keilow, 2022).

Denne delrapport 5 indeholder en kortlægning af lærernes almen- og specialpædagogiske kompetencer vedrørende arbejdet med elever med særlige behov. Kortlægningen består dels af en registerbaseret undersøgelse, der skal give et overblik over lærernes formelle kompetencer og udviklingen over tid, dels en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, der i højere grad afdækker lærernes uformelle kompetencer og skolernes organisatoriske rammer og barrierer for kompetenceudvikling. Undersøgelsen er udarbejdet for og finansieret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

Den samlede undersøgelse har været fulgt af repræsentanter for STUK, som også har haft en styregruppe tilknyttet projektet, hvori Børne- og Undervisningsministeriet, KL og Finansministeriet var repræsenteret. STUK og styregruppen har haft mulighed for at give kommentarer til spørgeskemaet til skolelederne samt til rapportudkastet.

Vi vil gerne rette en stor tak til de skoleledere, som har bidraget til spørgeskemaundersøgelsens tilblivelse trods stor travlhed i undersøgelsesperioden, herunder også de ledere, der bidrog til pilottesten af spørgeskemaet.

Denne rapport er udarbejdet af seniorforsker Morten Hjortskov, som har gennemført spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere, og forsker Peter Rohde Skov, der har gennemført den registerbaserede undersøgelse, samt forsker Maria Keilow, der har været overordnet projektleder for rapporten. Student Ida Vidar Kristensen har bidraget til databearbejdning og survey-analyser. Projektchef Nanna Høygaard Lindeberg har desuden bidraget med sparring undervejs i projektet. Rapporten er kvalitetssikret internt og gennem eksternt review. Vi takker for værdifulde kommentarer i forbindelse med den faglige kvalitetssikring.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse

Indhold

Sammenfatning	6
1 Baggrund	9
1.1 Formål	10
1.2 Læreruddannelserne og specialpædagogik.....	11
1.3 Formelle og uformelle kompetencer	11
2 Registerundersøgelse af lærernes specialpædagogiske efteruddannelse	13
2.1 Indledning	13
2.2 Læreruddannelserne og specialpædagogik.....	17
2.3 Lærernes formelle specialpædagogiske efteruddannelse.....	18
2.4 Opsamling	27
3 Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere om specialpædagogisk kompetencedækning	29
3.1 Indledning	29
3.2 Lærernes kompetencer og skolens behov ifølge skolelederne.....	30
3.3 Lærernes specialpædagogiske kompetencer	34
3.4 Skoleledernes vurdering af kvaliteten af kompetenceudviklingen	41
3.5 Styring, organisation og ledelse af kompetenceudviklingen	44
3.6 Opsamling	51
Litteratur	52
Bilag 1 Indhold i lærernes formelle efteruddannelser	54
Bilag 2 Svarfordelinger fra spørgeskemaet udsendt til skoleledere.....	57
Bilag 3 Beregning bag strategiindekset	73
Bilag 4 Metode i spørgeskemaundersøgelsen	75

Sammenfatning

Lovkravet om øget inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning samt økonomiaftalen fra 2012, der sigtede på, at 96 % af eleverne skulle inkluderes i den almene folkeskole, satte fokus på inklusion (Regeringen & KL, 2012). Af ekspertgruppens afrapportering fra Inklusionseftersynet fra 2016 fremgik det, at det pædagogiske personales viden og kompetencer har stor betydning for kvaliteten af undervisningen. Ekspertgruppen anbefalede derfor, at læreres og pædagogers praksisnære kompetencer skulle styrkes, og at man skulle tage hensyn til det individuelle barns behov for specialundervisning eller specialpædagogisk bistand (MBUL, 2016).

Lærernes specialpædagogiske kompetencer har været undersøgt ad flere omgange. Det gælder OECD's tilbagevendende generelle undersøgelse af lærerkompetencer, Teaching and Learning International Survey (TALIS), og andre undersøgelser vedrørende eksempelvis inklusion (EVA, 2014, 2019; Flarup et al., 2020; Keilow et al., 2016; Nielsen & Skov, 2016). Der er imidlertid meget lidt viden om lærernes specialpædagogiske kompetencer, som både afdækker de *formelle* såvel som de *uformelle* kompetencer, og som samtidig sikrer en sammenlignelighed over tid. Desuden er der meget lidt viden om den lokale organisering af kompetenceudviklingen på skolerne.

Formålet med denne rapport er at kortlægge lærernes formelle og uformelle specialpædagogiske kompetencer i folkeskoler og specialskoler. Rapporten afdækker desuden rammer og barrierer for kompetenceudviklingen på skolerne, som er grundlæggende for, hvilken slags kompetenceudvikling der foregår lokalt.

Rapportens datagrundlag er registre for den formelle efteruddannelse for perioden 2016-2019 og en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt skoleledere i december 2021 om den uformelle efteruddannelse af lærernes specialpædagogiske kompetencer.

I rapporten definerer vi *formelle specialpædagogiske kompetencer* som kompetencer opnået ved uddannelse taget ved offentlige uddannelser, såsom læreruddannelsen (enkeltfag), Pædagogisk Diplomuddannelse (PD) og Masteruddannelser. En PD er rettet mod lærere, der indtager en rolle som ressourceperson på skolerne inden for det specifikke område, såsom specialpædagogik. *Uformelle specialpædagogiske kompetencer* definerer vi som kompetencer, der er opnået ved kompetenceudvikling foretaget på skolen for en eller flere medarbejdere. Det vil ofte være opkvalificering af kortere varighed. Denne efteruddannelse kan varetages af skolens eller kommunens egne ressourcepersoner eller eksterne udbydere, som kommer ud på skolerne.

Kortlægning af lærernes formelle efteruddannelse

Kortlægningen viser, at lærerne i folkeskoler og specialskoler har forskellig efteruddannelsesaktivitet, når det kommer til formelle specialpædagogiske kompetencer. Cirka 1,2 % af lærerne i folkeskolerne har været på et formelt kursus, der relaterer sig til kompetencer inden for specialpædagogik. Tilsvarende har 2,8 % af lærerne i de kommunale specialskoler været på et formelt kursus, der relaterer sig til kompetencer inden for specialpædagogik. For lærere, der er ansat i 90 timer eller mere pr. måned, er det 1,3 %

blandt lærerne i folkeskolerne og 3,6 % af lærerne i specialskoler, der har været på et formelt kursus, der relaterer sig til kompetencer inden for specialpædagogik. Disse forskelle mellem lærere på specialskoler og folkeskoler, i forhold til deltagelse i formelle efteruddannelsesaktiviteter med specialpædagogisk fokus, er også til stede, når der ses på den andel af lærere, der er ansat i mere end 90 timer pr. måned, det vil sige, når vi ikke medtager eventuelle vikarer.

Fra 2016 til 2019 har andelen af lærere, der har deltaget i kurser med specialpædagogisk fokus, været på et stabilt niveau, både overordnet og når vi opdeler på skoletyper. Sammenligner man kursusaktiviteten mellem regioner, er der dog forskelle, og den største aktivitet er at finde blandt lærerne i Region Nordjylland, både på specialskoler og folkeskoler. Lavest efteruddannelsesaktivitet findes i Region Midtjylland.

Lærere i folkeskolen, der ikke har en formel læreruddannelse, deltager i mindre grad i specialpædagogisk efteruddannelse end lærere med en formel læreruddannelse. Det gør sig også gældende, når vi opdeler på, om lærerne er ansat 90 timer eller mere pr. måned.

Lærerne deltager i en række forskellige kurser, der relaterer sig til kompetencer til at undervise elever med særlige behov. De fag, lærerne primært deltager i, er PD-kurser i Specialpædagogik og Psykologi. Andelen af lærere, der deltager i PD-kurser, er højest i Region Nordjylland, mens der er størst variation i Region Syddanmark i forhold til, hvilke fag lærerne deltager i. Analyserne viser endvidere, at særligt lærere uden en formel læreruddannelse deltager i PD-kurser i Specialpædagogik.

Kortlægning af lærernes uformelle kompetencer og kompetenceudvikling

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere supplerer registerundersøgelsens fokus på de formelle specialpædagogiske kompetencer: Undersøgelsen kortlægger de uformelle specialpædagogiske kompetencer i skolerne, det vurderede behov for kompetenceudvikling på området, skoleledernes vurdering af kvaliteten af forskellige typer kompetenceudvikling samt styring, organisation og ledelse af kompetenceudviklingen. Undersøgelsen blev gennemført i december 2021 blandt skoleledere på folkeskoler, specialskoler og folkeskoler med en specialklasserække/-afdeling og opnåede en svarprocent på 33. Repræsentativiteten i undersøgelsen vurderes at være tilfredsstillende (se Bilag 4).

Inklusion og specialpædagogik er ifølge skolelederne de to områder på folkeskoleområdet, hvor der er størst behov for kompetenceudvikling. Det er samtidig vidt forskelligt, hvor stor en andel af lærerne på de forskellige skoler der vurderes at have formelle og uformelle specialpædagogiske kompetencer. De almindelige folkeskoler har få formelle specialpædagogiske kompetencer set i forhold til folkeskoler med specialklasserække/-afdelinger og specialskoler. Til gengæld har mange almindelige folkeskoler en stor andel lærere med uformelle specialpædagogiske kompetencer – her er der dog stor forskel mellem skolerne.

Den uformelle kompetenceudvikling af lærerne foregår primært på skolerne og ved hjælp af eget personale. Således er anvendelsen af feedback fra undervisningsvejledere, ledere og lignende samt observation af kollegers undervisning og co-teaching meget udbredt på skolerne. Disse typer af intern, uformel kompetenceudvikling ser også ud til at være øget over de senere år. Og med god grund ifølge skolelederne. De vurderer samtidig, at disse typer kompetenceudvikling er de bedste til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde. Det gælder både det faglige niveau af kompetenceudviklingen, og særligt gælder det, at det giver en større praksisnærhed.

Hvad angår styringen, organiseringen og ledelsen af kompetenceudviklingen, peger skolelederne på sikring af vikardækning som den største barriere for kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område. Derudover finder mange skoleledere det som en væsentlig hindring for kompetenceudvikling, at puljemidler, der er bundet til opkvalificering, ofte ikke hjælper skolen til at nå sine strategiske mål. Ydermere opleves det som en hindring, at der mangler viden om, hvad der er den bedste opkvalificering, og at den opkvalificering, der virker, også er den dyreste.

Skolelederne benytter dog også andre værktøjer end kompetenceudvikling af det eksisterende personale, når de skal sikre en tilfredsstillende kompetencedækning på det specialpædagogiske område. Det gælder særligt rekruttering af nye medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer og inddragelse af ekstra personale i undervisningen (fx pædagoger eller ved co-teaching). Endelig viser analysen, at langt de fleste skoler i en vis udstrækning er strategiske i deres styring af kompetenceudviklingen – et resultat, som er meget lig en tidligere måling fra 2013.

Metode

Kortlægningen af de formelle efteruddannelsesaktiviteter er baseret på oplysninger fra tilgængelige registre fra Danmarks Statistik. Disse er blevet sat sammen med oplysninger fra Professionshøjskolerne for at undersøge, hvilke kurser lærerne deltager i. Analyserne giver beskrivende statistik om lærernes efteruddannelsesaktiviteter.

Kortlægningen af de uformelle efteruddannelsesaktiviteter er baseret på en spørgeskemaundersøgelse, der er udsendt til alle landets folkeskoler og kommunale specialskoler. Spørgeskemaundersøgelsen er rettet mod skoleledelsen, der er blevet spurgt om de efteruddannelsesaktiviteter, der foregår på skolerne, og om organiseringen og rammerne for at opnå tilstrækkelige kompetencer til at undervise elever med særlige behov. Spørgeskemaundersøgelsen tilvejebringer dermed viden om de uformelle efteruddannelsesaktiviteter, der ikke kan afdækkes igennem undersøgelser fra de offentligt tilgængelige registre.

Læsevejledning

Rapporten er bygget op i tre kapitler. Kapitel 1 beskriver baggrunden for undersøgelsen og indholdet af den. Kapitel 2 redegør for resultaterne af kortlægningen af den formelle efteruddannelse, lærerne har deltaget i. Kapitel 3 redegør for kortlægningen af den uformelle efteruddannelse, som lærerne har deltaget i.

1 Baggrund

I 2012 blev der indført lovkrav om øget inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning i Danmark, og samtidig sigtede økonomiaftalen fra 2012 på, at 96 % af eleverne skulle inkluderes i den almene folkeskole (Regeringen & KL, 2012, s. 14). Dette medførte et øget fokus på inklusion i skolen. Af ekspertgruppens afrapportering fra Inklusionseftersynet af 2016 fremgik, at det pædagogiske personales viden og kompetencer har stor betydning for kvaliteten af undervisningen, og det blev anbefalet, at der skulle ske en styrkelse af læreres og pædagogers praksisnære kompetencer (MBUL, 2016).

Lærernes *oplevede* egne kompetencer er blevet undersøgt flere gange de senere år, herunder i TALIS og i forbindelse med Inklusionseftersynet. Det fremgår eksempelvis af Inklusionseftersynet, at nogle lærere oplever, at de ikke har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at varetage undervisningen af elever med særlige behov (EVA, 2020). I henhold til TALIS 2018 efterspørger 29 % af grundskolelærerne i 0.-6. klasse og 19 % af grundskolelærerne på 7.-10. klassetrin kompetenceudvikling i forhold til undervisning af elever med særlige behov. Det er særligt nyuddannede lærere med læreruddannelse på 0.-6. klassetrin, der efterspørger kompetencer i forhold til at undervise elever med særlige behov. Herudover peger Inklusionseftersynets analyse på, at der er en sammenhæng mellem, hvor mange elever en lærer vurderer har særlige behov i en specifik klasse, de underviser, og lærerens behov for kompetenceudvikling inden for emnet (EVA, 2019).

Tidligere undersøgelser viser, at langt de fleste skoler har ressourcepersoner inden for specialpædagogik (Rambøll & EVA, 2013). En rapport fra Rambøll og EVA viser, at 87 % af skolerne i 2012 har en ressourceperson inden for specialpædagogik, og at omkring 5 % af lærerne deltog i opkvalificering i specialpædagogik (Rambøll & EVA, 2013). Samtidig viser andre undersøgelser, at ikke alle lærerne føler sig tilstrækkeligt klædt på til at støtte elever med særlige behov, som øget inklusion kræver (Baviskar et al., 2015; Lindeberg et al., 2022; Nielsen & Skov, 2016; Niss et al., 2016). Dog viser andre analyser, at der har været en stigning i andelen af lærere, der underviser i 7. og 9. klasse, som angiver, at de har kompetencer til at arbejde med elevens særlige behov, sammenlignet med 2015 (Lindeberg et al., 2022).

Hvor fokus i andre undersøgelser har været på oplevede kompetencer, så fokuserer denne rapport på både lærernes formelle og uformelle specialpædagogiske kompetencer. Andre studier ser også generelt på lærernes undervisningskompetencer, såsom undervisningskompetence i faget (tidligere linjefag) (Bjørnholt et al., 2017; EVA, 2021; Kristensen & Skov, 2019), men da specialpædagogik ikke længere er et selvstændigt linjefag på læreruddannelserne, indgår dette ikke i opgørelserne.

Kompetencedækningen i linjefagene har været stigende siden 2012 (Bjørnholt et al., 2017; EVA, 2021; Kristensen & Skov, 2019), men da specialpædagogik ikke indgår som et linjefag efter 2013, er der ikke viden om, hvorvidt udviklingen i specialpædagogiske kompetencer også følger den generelle kompetencedækning.

1.1 Formål

Formålet med denne undersøgelse er at afdække lærernes formelle og uformelle almen- og specialpædagogiske kompetencer i forhold til elever med særlige behov i almen- og specialundervisningen. Undersøgelsen afdækker desuden rammer og barrierer i den specialpædagogiske kompetenceudvikling på skolerne, og hvilken organisering og ledelse der søger at understøtte den.

Undersøgelsen anvender de generelle definitioner af inklusion, specialpædagogik, specialundervisning og elever med særlige behov, der er beskrevet i Boks 1.1.

Boks 1.1 Definitioner af inklusion, specialpædagogik, specialundervisning og elever med særlige behov

Inklusion

Inklusion handler om andet og mere end elevernes fysiske tilstedeværelse i almenklassen, nemlig i lige så høj grad om elevernes sociale og faglige deltagelse. Et inkluderende læringsmiljø indebærer dermed, at eleverne både er og oplever eller føler sig som en del af fællesskabet i skolen (se også Boks 1.2 i Lindeberg et al., 2022). Vi anvender i den treleddede definition af inklusion benyttet af ekspertgruppen i Inklusionseftersynet (MBUL, 2016, s. 8):

1. Fysisk inklusion: Betingelserne for det fysiske ophold
2. Social inklusion: Samspil, værdi og tilhørsforhold i det medmenneskelige felt
3. Faglig inklusion: Uddannelse og udvikling af kompetencer.

Specialpædagogik

Vores forståelse af specialpædagogik tager udgangspunkt i Videnscenter om handicaps definition:

“Specialpædagogik er kundskab og erfaring om læring og udvikling for mennesker med funktionsnedsættelse” (Videnscenter om handicap, 2022).

Specialundervisning

Begrebet specialundervisning anvendes om den undervisning, der organiseres efter folkeskolelovens § 3. Heraf fremgår det, at børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, skal tilbydes specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer om ugen (MBUL, 2016).

Elever med særlige behov

Som i Inklusionseftersynet fra 2016 ses gruppen af elever med særlige behov som elever, der i mødet med skolens læringsmiljøer og fællesskaber i kortere eller længere perioder har behov for særlig opmærksomhed, tilpasning af materialer, tilgange eller miljø, eller en indsats i forhold til deres faglige og sociale udvikling og trivsel. Jævnfør definitionen af inkluderende læringsmiljøer skal det understreges, at disse udfordringer ikke alene kan tilskrives den enkelte elev, men at det i lige så høj grad er nødvendigt at se på, hvordan elevens behov udfolder sig i samspil med skolens læringsmiljø og fællesskaber (MBUL, 2016).

1.2 Læreruddannelserne og specialpædagogik

Specialpædagogik har haft forskelligt fokus på læreruddannelserne over tid, og behovet for efteruddannelse kan derfor hænge sammen med lærernes uddannelse. I 2007 blev specialpædagogik oprettet som selvstændigt linjefag i forbindelse med oprettelsen af den nye læreruddannelse (Holmgaard, Anderskov & Molbæk, 2007). I 2013 blev specialpædagogik helt afskaffet som undervisningsfag, for i stedet at indgå i faget 'Lærerens Grundfaglighed'. Målet med denne ændring var, at alle lærere skulle have kendskab til det specialpædagogiske område, men specialpædagogik indgår ikke længere som muligt valgfag efter denne ændring af læreruddannelsen og dermed heller ikke som specialisering. Lærere, der er uddannet på 2013-ordningen, vil derfor have haft faget 'Lærerens Grundfaglighed', mens der for andre årgange vil være tale om et valgfag. Vi har i forbindelse med denne rapport undersøgt, om lærere, der har været på 2013-ordningen, og lærere, der har været på andre ordninger, adskiller sig med hensyn til deltagelse i kurser med specialpædagogisk fokus. Det har dog ikke været muligt at gennemføre disse analyser, da meget få lærere har gennemført 2013-ordningen og siden taget en efter- eller videreuddannelse. Det er dog kun en mindre del af faget 'Lærerens Grundfaglighed', der har selvstændigt specialpædagogisk fokus, hvorfor faget ikke medtages i senere analyser.

Specialpædagogik er i dag ikke et selvstændigt linjefag, men flere professionshøjskoler udbyder en specialiseringslinje i specialpædagogik. Specialiseringen giver lærerne mulighed for at arbejde inden for både det specialiserede og det almene område. Det er dog kun et kortere modul på 10 ECTS, der er rettet mod specialpædagogik. Det øvrige indhold i denne specialisering er undervisningsfag mv., som indholdsmæssigt kan have retning mod specialpædagogik.

Sideløbende med de formelle kompetencer, som opnås gennem uddannelse taget ved offentlige uddannelser, arbejdes der med lærernes *uformelle* kompetencer på skolerne. Skolelederne har ansvaret for, at lærerne har de fornødne kvalifikationer til at undervise eleverne, hvorfor efteruddannelse af lærernes kompetencer til at undervise elever med særlige behov kan være nødvendig.

1.3 Formelle og uformelle kompetencer

Sondringen mellem de formelle og uformelle kompetencer og kompetenceudvikling er en væsentlig del af undersøgelsesspørgsmålene for denne kortlægning af lærernes specialpædagogiske kompetencer. Derfor er det vigtigt her at definere, hvad de to kategorier omfatter. Ligesom det har været vigtigt, at spørgsmålene til skolelederne sonder tydeligt mellem de to typer. Med inspiration fra rapporten udarbejdet af Rambøll og EVA (Rambøll & EVA, 2013) anvendes således følgende definition (Boks 1.2).

Boks 1.2 Definition af formelle og uformelle kompetencer

Formelle kompetencer:

Kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov, og som er opnået ved kompetenceudvikling, der som udgangspunkt er offentligt reguleret. Det vil ofte være kortere eller længere forløb:

- der giver en form for formelt anerkendt kompetence/certificering (et diplom, ECTS-point, anden offentlig godkendelse)
- der oftest er gennemført på offentligt finansierede uddannelsesinstitutioner (professionshøjskoler, AMU etc.)
- der kan tilbydes til alle skoler (dvs. ikke specielt er udviklet til en specifik skole).

Uformelle kompetencer:

Kompetencer, som er relevante i undervisning af elever med særlige behov, der er opnået ved kompetenceudvikling, som foretages på skolen for en eller flere medarbejdere. Det vil ofte være opkvalificering af kortere varighed, der ikke giver en formel kvalifikation/ECTS:

- der er udviklet/bestilt specifikt til skolen – enten af kommunen eller skolelederen
- der ofte varetages af skolens eller kommunens egne ressourcepersoner (fx vejlederen i specialundervisning/specialpædagogik, som sparrer med kolleger om deres undervisning gennem deltagelse/observation i undervisningen eller holder kortere kurser for skolens lærere og pædagoger)
- der varetages af særlige projektsamarbejder med udbydere (professionshøjskoler eller private leverandører), der kommer ud på skolerne.

Uformelle kompetencer opnås derved ved kompetenceudvikling, der er af kortere varighed, som ofte foregår lokalt på skolen, og som både kan varetages af skolens eller kommunens egne ressourcepersoner eller eksterne udbydere, som kommer ud på skolerne.

2 Registerundersøgelse af lærernes specialpædagogiske efteruddannelse

2.1 Indledning

Formålet med registerundersøgelsen, der præsenteres i dette kapitel, er at give en beskrivelse og kortlægning af lærernes formelle kompetencer i forhold til at undervise børn med særlige behov.

Ved hjælp af en registerbaseret analyse angives andele af lærere på landsplan, der har en formel kompetencegivende uddannelse opnået via efter- og videreuddannelse, såsom hele diplom- eller masteruddannelser eller dele heraf. Det vil sige, at vi ser på lærernes efteruddannelsesaktiviteter generelt og ikke udelukkende de hele uddannelser. Dette kapitel belyser de formelle efteruddannelsesaktiviteter defineret ved kursusdeltagelse i åben uddannelse inden for ordinære uddannelser og kurser ved videregående voksen- og efteruddannelse, der er offentligt regulerede. I dette kapitel anvendes betegnelsen lærere, idet der skelnes mellem lærere med eller uden en læreruddannelse (se nærmere definition i afsnit 2.1.2).

2.1.1 Fremgangsmåde

I det følgende anvender vi deskriptiv statistik til at vise de relevante andele af lærere, der har formelle kompetencer i forhold til at undervise elever med særlige behov. Den deskriptive statistik forholder sig til udviklingen over tid, forskelle på tværs af regioner og forskelle på tværs af lærernes uddannelse. Hvis der er færre end fire lærere, der har deltaget i et kursus, vil det af fortrolighedshensyn ikke blive vist i tabeller eller andet.

Indholdet i efteruddannelserne afrapporteres efter beskrivelsen af kursets eller studieretningens navn. Indholdet grupperes efter indhold, således at enkelte kurser ikke vil kunne genfindes for enkelte institutioner. Vi vælger at lave denne inddeling af kurser, da der er få kursister på de enkelte professionshøjskoler for de enkelte år, og der vil derfor være diskretionshensyn for både institutioner og kursister.

Vi undersøger i dette kapitel udelukkende den *formelle* efteruddannelsesaktivitet, som lærerne har deltaget i. Vi kan derfor ikke på baggrund af disse analyser beskrive det reelle behov, skolerne eller lærerne har for efteruddannelse af lærernes specialpædagogiske kompetencer. Det skyldes bl.a., at der kan være lærere, der igennem deres uddannelse inden starten som lærere på en skole har haft uddannelsesforløb, som eksempelvis Lærerens Grundfaglighed, men som vi ikke kan observere i vores data. Ligeledes kan lærerne have specialpædagogiske kompetencer, som er erhvervet tidligere end det, der er muligt for os at observere i data. Endelig kan lærerne have tilegnet sig en række uformelle specialpædagogiske kompetencer, der opfylder behovet for formelle specialpædagogiske kompetencer. Ligeledes kan skolerne have ressourcepersoner, der kan dække en del af behovet for specialpædagogiske kompetencer (Rambøll & EVA, 2013). Analyserne forholder sig derfor ikke til lærernes eller skolernes *behov* for efter- eller videreuddannelse, men beskriver udelukkende, hvordan den formelle uddannelsesaktivitet har været i den undersøgte periode.

2.1.2 Data og metode

I denne rapport anvender vi data fra Styrelsen for It og Lærings (STIL) register for lærernes kompetencer til at undersøge den form for efteruddannelse, som lærere i folkeskoler og specialskoler har taget, og som har relevans for undervisningen af elever med særlige behov. Vi undersøger, hvilke kurser lærerne har deltaget i fra januar 2016 til og med december 2019. Vi anvender denne tidsmæssige begrænsning, fordi data for 2020 dels kun har været tilgængelig frem til og med juni 2020, samtidig med at en del uddannelser var nedlukket i løbet af dette forår som følge af covid-19-pandemien. Registrene om lærernes undervisningskompetencer blev oprettet i 2013 og dækkede i 2013 80 % af underviserpopulationen. Fra 2016 og frem dækker disse data 95 % af lærerne. Vi kobler data om lærernes undervisningskompetencer med oplysninger fra Danmarks Statistik.

I det følgende ser vi på alle forløb, som lærerne har deltaget i, hvilket betyder, at lærerne ikke behøver at have gennemført kurset for at fremgå af den præsenterede statistik. Vi ser på alle forløb, fordi lærerne kan have haft udbytte af kursusdeltagelsen, selvom kurset har været afbrudt. I vores data er ca. 6 % af uddannelsesforløbene afbrudt før tid på folkeskolerne, mens det er ca. 10 % af forløbene på specialskolerne, der er blevet afbrudt før tid.

Vi skelner i vores opgørelser mellem lærere på specialskoler og folkeskoler, da kravene til lærernes faglighed og kompetencer kan være forskellige på disse skoletyper, og da behovet for at oparbejde kompetencer inden for specialpædagogik ligeledes kan være forskelligt. Det er ikke muligt at identificere folkeskoler med specialrække særskilt i registrene.

Desuden skelner vi mellem lærere med en formel læreruddannelse og lærere *uden* en formel læreruddannelse. Også her kan der være forskellige forhold, der har indflydelse på behovet for at efteruddanne lærernes specialpædagogiske kompetencer. Som vist i andre undersøgelser kan gruppen af lærere uden formel læreruddannelse bestå af lærere med meget forskellige uddannelsesbaggrund (EVA, 2021; Kristensen & Skov, 2019), hvorfor behovet for specialpædagogiske kompetencer ligeledes kan være forskelligt. Vi behandler dog disse lærere under en samlet kategori, dvs. lærere uden formel læreruddannelse, da de samlet set udgør en mindre gruppe af de lærere, der dels er i skolerne, dels deltager i efter- og videreuddannelsesaktiviteter.

Analyserne er baseret på alle lærere i kommunale folkeskoler eller specialskoler, der er ansat i underviserstillinger. Lærere på børnehaveklasseniveau samt lærere, der har undervisning på grundskoleniveau for unge og voksne, indgår dog ikke i analyserne.

Ud fra Danmarks Statistiks register Uddannelsesforløbsregisteret (UDDF) definerer vi lærere med læreruddannelse (inklusive meritlærere) som personer, der er registreret i en af følgende kategorier i registrene:

- Folkeskolelærer, prof.bach.
- Den frie læreruddannelse
- Speciallærer
- Folkeskolelærer, årskursus.

Ved læreruddannelse skelner vi imellem, hvorvidt læreren har opnået uddannelsen eller ej, men inkluderer begge typer af uddannelsesbaggrund i opgørelserne. Det skyldes bl.a., at omkring 15 % af alle lærere ikke har en formel læreruddannelse (EVA, 2021).

I det følgende begrænser vi os til at undersøge lærere, der i den Registerbaserede Arbejdsstyrkestatistik (RAS) er defineret ved følgende arbejdsfunktioner i registrene for både de kommunale folkeskoler og de kommunale specialskoler:

- Undervisning på grundskoleniveau (inkl. 10. klasse)
- Undervisning på grundskoleniveau (1.-10. klasse)
- Specialundervisning på grundskoleniveau (1.-10. klasse).

Vi ser dermed udelukkende på personer i underviserstillinger og ikke personer, der er i registrene har en arbejdsfunktion som pædagog på skolerne. Det kan dog betyde, at der er pædagoger, der optræder i kategorierne for undervisning, men disse vil være adskilt fra lærere med en læreruddannelse, når vi laver opgørelser for lærernes uddannelsesbaggrund. I analyserne ser vi kun på personer, der er ansat i en af de tre nævnte underviserstillinger og er ansat ved enten en kommunal folkeskole eller en specialskole.

For at tage højde for, at nogle lærere i grundskolerne er vikarer og derfor kun underviser få timer, ser vi på lærere, der er ansat i 90 timer eller mere om måneden. En månedlig tidsnorm på 90 timer svarer til den gennemsnitlige undervisningstid for lærerne (EVA, 2021). Vi skelner i analyserne mellem gruppen af lærere, der er ansat 90 timer eller mere pr. måned, og gruppen af alle lærere, der har undervist i skolerne, uanset antal timer, der er undervist pr. måned. Dette gør vi for at undersøge, om der er forskelle i, hvilke lærere der bliver efteruddannet i specialpædagogik, afhængigt af deres ansættelsesforhold.

I analyserne opdeler vi endvidere resultaterne på regioner. Vi opdeler på regioner frem for kommuner, da der ikke er uddannelsesaktiviteter nok for de enkelte kommuner til at undersøge forskelle mellem dem.

2.1.3 Observationsenhed i analysen

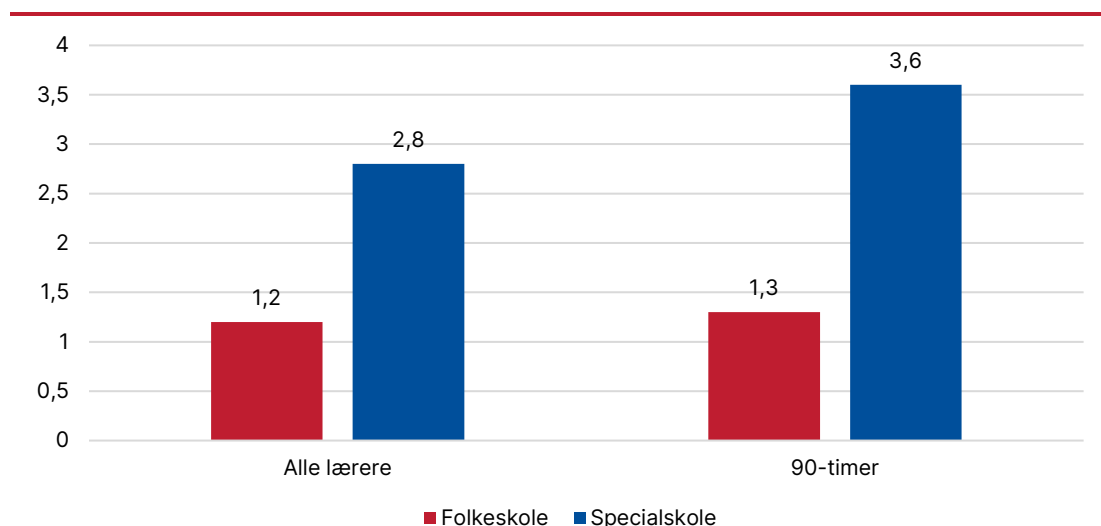
I denne del af undersøgelsen, der er baseret på registrerede forløb af formelle efter- og videreuddannelser, ser vi på lærerobservationer og ikke enkelte lærere. Det skyldes, at den enkelte underviser kan have taget et kursus i et eller flere år, og uddannelsesaktiviteten kan derfor være forskellig fra år til år. Andelene er derfor opgjort ved summen af lærere inden for den specifikke kategori, der har deltaget i mindst ét kursus med specialpædagogisk fokus, delt med alle lærere inden for den specifikke kategori. De typer af kurser, der indgår i analyserne, er beskrevet i afsnit 2.2. De konkrete kurser fremgår af Bilagstabel 1.1 i Bilag 1.

Vi observerer i data 50.142 enkelte lærere i folkeskolen for hele perioden. Af disse har 14.302 enkelte lærere været på mindst ét formelt kursus, der ikke nødvendigvis har et specialpædagogisk fokus. Og af disse har 612 enkelte lærere deltaget i mindst ét kursus med specialpædagogisk fokus. Det svarer til, at mere end 4 % af lærerne, der har taget mindst ét kursus i hele den observerede periode, har taget et kursus med specialpædagogisk fokus. Overordnet er det ca. 1,2 % af de 50.142 unikke lærere, der har deltaget i

mindst ét kursus med specialpædagogisk fokus. For lærere, der er ansat 90 timer eller mere pr. måned, er det ca. 1,3 %, der har deltaget i mindst ét kursus med specialpædagogisk fokus.

For lærere i specialskolerne observerer vi 2.570 enkelte lærere, hvoraf 422 enkelte lærere har deltaget i mindst ét formelt kursus i den observerede periode, uden at dette nødvendigvis er et kursus med specialpædagogisk fokus. Af de lærere, der har deltaget i disse kurser, er det 72 enkelte lærere, der har deltaget i mindst ét kursus med specialpædagogisk fokus, svarende til ca. 17 % af denne gruppe, der har deltaget i formelle kurser. Overordnet er det 2,8 % af de 2.570 unikke lærere i specialskolerne, der har deltaget i mindst et kursus med specialpædagogisk fokus. For lærere, der er ansat 90 timer eller mere pr. måned, er det ca. 3,6 %, der har deltaget i mindst ét kursus med specialpædagogisk fokus. Andelen fremgår af Figur 2.1.

Figur 2.1 Andel af enkelte lærere, der har deltaget i specialpædagogisk efteruddannelse opdelt på folkeskoler og specialskoler og antal timer ansat. Procent af lærere inden for skoletyperne og ansættelse.



Anm.: Antal observationer i folkeskoler: 50.142. Antal observationer i specialskole: 2.570. Observationer samlet over hele perioden.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Når det gælder den formelle efteruddannelse af lærere, viser tallene her, at specialpædagogik er noget mere fremtrædende på specialskolerne end på folkeskolerne.

For begge grupper af lærere i de kommunale specialskoler og folkeskoler er det også muligt at deltage i efteruddannelse på professionshøjskolerne i form af deltagelse i faget Lærernes Grundfaglighed. Som det forklares senere, så er en del af dette fag rettet mod specialpædagogiske kompetencer. Der er dog en del usikkerhed ved at inkludere dette fag i opgørelserne af lærernes efter- og videreuddannelse. Det skyldes, at kun en mindre del af dette fag indeholder specialpædagogiske kompetencer (10 ECTS ud af 60 ECTS). Der er endvidere usikkerhed om, hvilken del af dette fag, som lærerne deltager i, og om det er den specialpædagogiske del, som lærerne har deltaget i. Vi udelader derfor dette fag fra analyserne. Hvis man inkluderer faget, så har ca. 4 % af alle lærerne i folkeskolen

deltaget i et kursus med specialpædagogisk fokus, mens det er ca. 3,5 % af alle lærerne i de kommunale specialskoler, der har gjort det samme.

2.2 Læreruddannelserne og specialpædagogik

For at opnå viden om lærernes formelle efteruddannelse anvender vi Undervisnings- og Forskningsministeriets takstkatalog over de uddannelser, der udbydes for videreuddannelse af lærerne. Koderne i dette takstkatalog kan genfindes i Danmarks Statistiks registre for Voksen- og Efteruddannelse (VEU). Alle koder for de enkelte kurser, som lærerne deltager i, er beskrevet i Bilagstabel 1.1 i Bilag 1. I tabellen indgår også en indikator for, om faget er medtaget i de præsenterede analyser. Indholdet i takstkatalogerne dækker over kurser, som lærerne har taget som en del af en pædagogisk diplomuddannelse (PD), og efteruddannelse ved fag på læreruddannelsen, såsom faget Lærernes Grundfaglighed, der dog ikke indgår i vores endelige opgørelser. Vi har i udvælgelsen af relevante kurser inkluderet kurser, der dels er rettet imod specialpædagogiske kompetencer, dels kurser, der er rettet mod elever i den rette aldersgruppe. Det vil sige, at vi har sorteret kurser fra, der eksempelvis retter sig mod børn i alderen 0-6 år, og kurser, der er rettet mod anbragte børn og unge.

2.2.1 Den pædagogiske diplomuddannelse

Den efteruddannelse, som lærerne oftest deltager i, når det drejer sig om formelle uddannelser, der har specialpædagogisk fokus, er taget ved professionshøjskolerne og består af kurser, der enten er hele eller dele af den pædagogiske diplomuddannelse (PD). Den pædagogiske diplomuddannelse er tiltænkt lærere, der ønsker at videreudanne sig inden for et specifikt område eller vil have en PD uden retning. En PD er dermed rettet mod lærere, der indtager en rolle som ressourceperson på skolerne inden for det specifikke område såsom specialpædagogik. En PD er en efteruddannelse, der er normeret til 60 ECTS-point, svarende til et helt studieår, og hvert modul, som uddannelsen består af, er af længere varighed (5 til 15 ECTS-point). Indholdet i et PD-modul er det samme på tværs af alle professionshøjskolerne. Hvis en lærer vil have en PD med retning, skal vedkommende have gennemført de to obligatoriske kurser Pædagogisk viden og forskning og Undersøgelse af pædagogisk praksis. Disse to fag har ikke et eksplicit fokus på specialpædagogiske kompetencer, men er som nævnt et krav, for at lærerne kan tage en fuld PD i specialpædagogik. Herudover er det valgfrit, hvilke tre andre fag, læreren vil have, mens det afsluttende projekt er en valgfri problemstilling inden for den enkelte retning. Læreren deltager i PD-kurser sideløbende med arbejdet som lærer. Vi udelader de obligatoriske PD-kurser i analyserne, da indholdet af dem ikke er direkte relateret til specialpædagogiske kompetencer.

Følgende PD-retninger har vi identificeret som værende relevante for at undervise elever med særlige behov:

- Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde
- Specialpædagogik
- Logopædi
- Psykologi.

I Bilagstabel 1.1 i Bilag 1 er en oversigt over samtlige de enkelte kurser, der indgår i PD-retningerne, samt en beskrivelse af kursernes indhold.

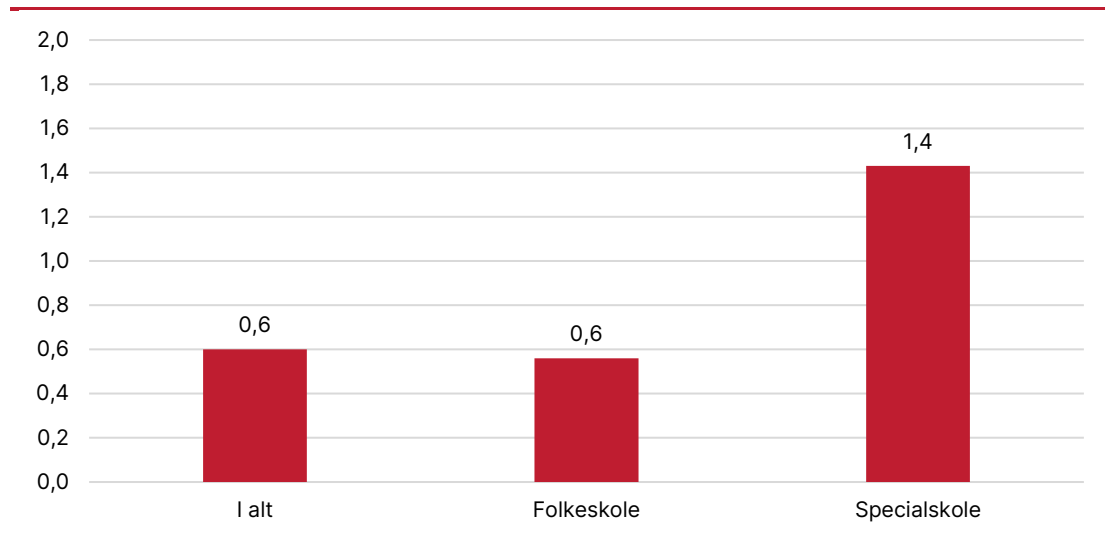
2.2.2 Kurser ved læreruddannelsen

En anden type af efteruddannelse, som lærerne deltager i i forbindelse med at opnå yderligere kompetencer til at undervise elever med særlige behov, er fag taget på læreruddannelsen. Disse fag dækker over specialpædagogik og Lærerens Grundfaglighed. Begge fag er enkeltfag, der tages ved professionshøjskolerne. Faget Lærerens grundfaglighed omhandler elevernes læring og udvikling, almen undervisningskompetence, specialpædagogik og undervisning af tosprogede elever. Begge fag er også normeret til et års studietid og kan, i lighed med PD, tages, mens læreren arbejder. I Bilagstabel 1.1 i Bilag 1 er en beskrivelse af fagenes indhold, og hvilke fag der er medtaget i denne analyse. Som beskrevet tidligere er der en del usikkerhed om, hvilke dele af Lærerens Grundfaglighed, som lærerne deltager i. I Lærerens Grundfaglighed er 10 ECTS-point ud af 60 ECTS-point dedikeret til specialpædagogik. Vi kan dog ikke i registrene skelne mellem de forskellige dele af Lærerens Grundfaglighed, som lærerne deltager i, hvorfor vi ikke medtager Lærerens Grundfaglighed i de senere opgørelser, medmindre det nævnes.

2.3 Lærernes formelle specialpædagogiske efteruddannelse

Af Figur 2.2 fremgår andelen af lærere, der har deltaget i kurser med fokus på specialpædagogiske kompetencer, i alt og særskilt for folke- og specialskoler, over hele perioden fra 2016-2019. Figuren bygger hermed på lærerobservationer og ikke enkeltlærere. Det fremgår af figuren, at en lidt større andel blandt de ansatte i de kommunale specialskoler har deltaget i efteruddannelsesaktiviteter med specialpædagogisk fokus, end det er tilfældet for folkeskolerne. En mulig forklaring er, at specialskoler generelt fordrer kompetencer til at undervise elever med særlige behov, som lærerne derfor skal opkvalificeres til at håndtere.

Figur 2.2 Andel af lærere, der har deltaget i specialpædagogisk efteruddannelse, samlet og opdelt på folkeskoler og specialskoler. Procent af lærere inden for skoletyperne.



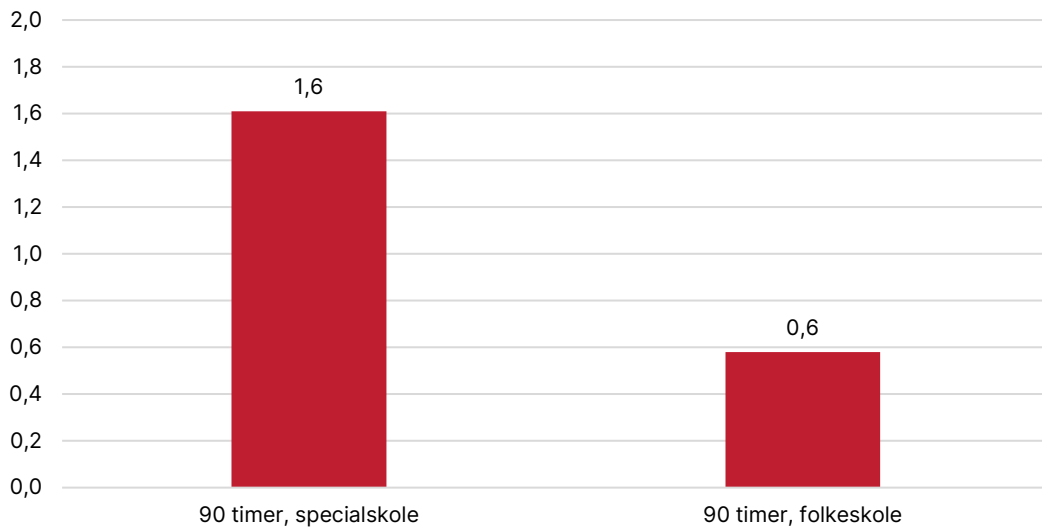
Anm.: Antal observationer for lærere i alt: 172.813. Antal lærere i folkeskoler 164.685. Antal lærere i specialskoler: 8.128. Observationer samlet over hele perioden. Forskellen mellem folkeskoler og specialskoler er statistisk signifikant.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Figuren viser, at 1,4 % af lærerne, der er ansat på en specialskole, har deltaget i et kursus med specialpædagogisk fokus, mens det gælder ca. 0,6 %, når der er tale om lærere i folkeskolen.

Figur 2.3 viser andelen af lærere, der har deltaget i specialpædagogisk efteruddannelse, vist for lærere, der er ansat mere end 90 timer om måneden, og opdelt på folkeskole og specialskole, over hele perioden fra 2016 til 2019. Figuren viser, at 1,6 % af lærerne, der er ansat på en specialskole, har deltaget i et kursus med specialpædagogisk fokus, mens andelen er 0,6 %, når der er tale om lærerne i folkeskolen, der er ansat i 90 timer eller mere om måneden. Hvis man sammenholder resultaterne for Figur 2.2, så viser resultaterne, at lærere, der er ansat 90 timer eller mere pr. måned, har en lidt større andel blandt lærere på specialskolerne, der deltager i kurser med specialpædagogisk fokus. Omvendt er der ingen forskel for lærere i folkeskolerne.

Figur 2.3 Andel af lærere, der har deltaget i specialpædagogisk efteruddannelse, samlet og opdelt på folkeskoler og specialskoler. Procent af lærere inden for skoletyperne. Lærere ansat 90 timer eller mere pr. måned.

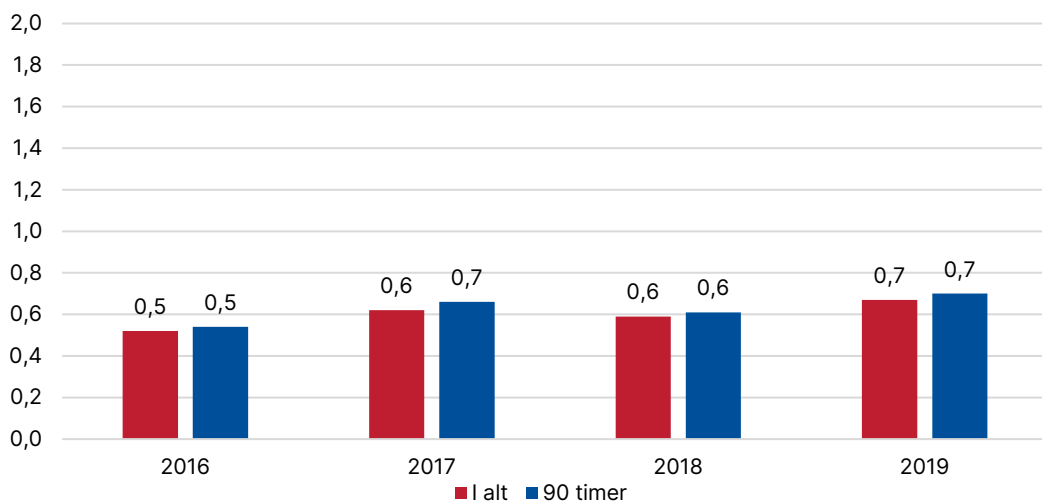


Anm.: Antal observationer for lærere i folkeskoler 153.834. Antal lærere i specialskoler: 7.072. Observationer samlet over hele perioden. Forskellen mellem folkeskoler og specialskoler er statistisk signifikant.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Over tid har udviklingen i andelen af lærere, der har deltaget i et kursus med specialpædagogisk fokus, været nogenlunde konstant. Det fremgår af Figur 2.4. Når der opdeles i antal timer, lærerne arbejder pr. måned, er lærernes aktiviteter nogenlunde konstante. Andelen af lærere, der er ansat 90 timer eller mere om måneden, og som deltog i specialpædagogiske kurser, var 0,5 % i 2016 og steg til 0,7 % i 2019. Når vi ser på alle lærere og ikke opdeler på arbejdstid, så er billedet overordnet set det samme.

Figur 2.4 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. Lærere i alt og ansatte i mere end 90 timer pr. måned, over år. I procent af alle lærere inden for ansættelse og år.

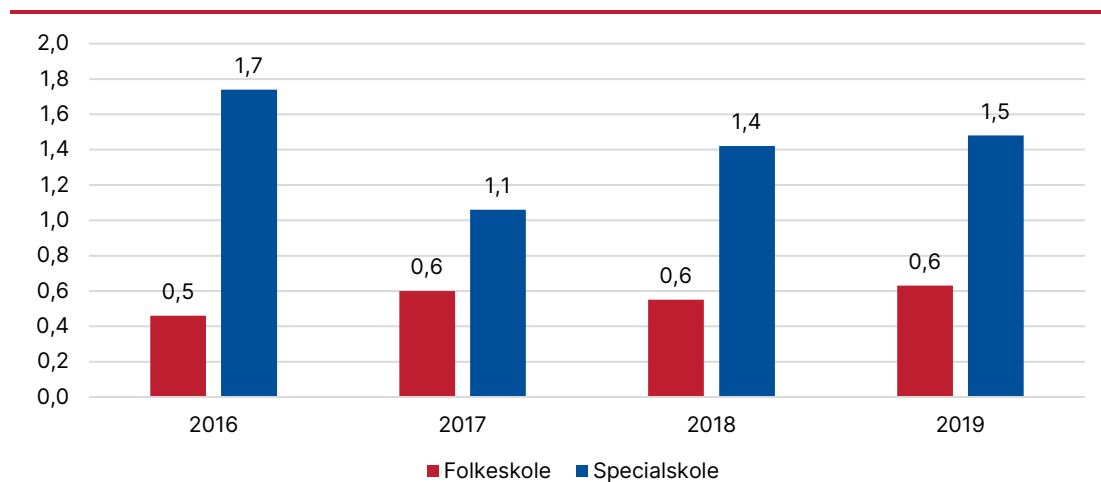


Anm.: Antal observationer for lærere i alt: 2016: 39.464, 2017: 39.247, 2018: 38.518, 2019: 36.605. Forskellen mellem 2016 og 2017, 2016 og 2019 statistisk signifikant. Øvrige forskelle er ikke statistisk signifikante.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Opdelt på folkeskoler og specialskoler er der også her tale om nogenlunde den samme andel af lærere, der deltager i kurser med specialpædagogisk fokus, over tid. Figur 2.5 viser, at 0,5 % af lærerne i folkeskolerne deltog i et kursus med specialpædagogisk fokus i 2016, og at denne andel steg en smule til 0,6 % i perioden fra 2017-2019, hvor andelen var konstant. For lærere på specialskoler var 1,7 % på kursus med specialpædagogisk fokus i 2016, hvilket faldt en smule til 1,1 % i 2017 og 2018. I 2019 steg denne andel en smule til 1,5 %. Andelen er dermed nogenlunde ens over tid, både for de kommunale folkeskoler og specialskolerne.

Figur 2.5 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. Opdelt på folkeskoler og specialskoler og år. I procent af alle lærere inden for skoletype og år.

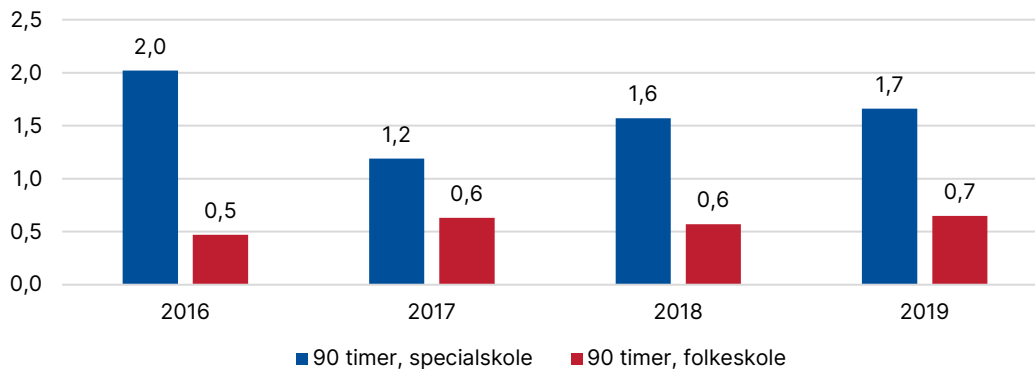


Anm.: Antal observationer for lærere i folkeskoler: 2016: 41.969, 2017: 41.830, 2018: 41.388, 2019: 39.498. Antal observationer for lærere i specialskoler: 2016: 2.070, 2017: 1.986, 2018: 1.976, 2019: 2.096. Forskellene for specialskoler mellem år er ikke statistisk signifikante. Forskellene mellem folkeskoler er statistisk signifikante for 2016 og 2017, 2016 og 2019. Øvrige forskelle er ikke statistisk signifikante.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Når man opdeler på folkeskoler og specialskoler og antal timer, som lærerne er ansat, så er der et andet mønster. I 2016 var en større andel af lærere på specialskoler (ca. 2 % for alle lærere ansat mere end 90 timer om måneden) på et kursus med specialpædagogisk fokus end de øvrige år. I 2017 var 1,2 % af de lærere, der var ansat i mere end 90 timer på specialskolerne, på kursus med specialpædagogisk fokus. Denne andel steg til ca. 1,6 % i 2018 og ca. 1,7 % i 2019. For lærere ansat på folkeskolerne er der tale om uændrede andele af lærere, der har været på kurser med specialpædagogisk fokus fra 2016 til 2019. Ser vi på lærere, der er ansat i 90 timer eller mere pr. måned, deltog ca. 0,5 % i efteruddannelse med specialpædagogisk kursus i 2016, hvilket steg til ca. 0,6 i 2017 og 2018 og steg til 0,7 i 2019. Sammenlignet med resultaterne fra Figur 2.5 er der blandt lærerne, der er ansat 90 timer eller mere pr. måned på specialskolerne, generelt en lidt større andel, der deltager i kurser med specialpædagogisk fokus.

Figur 2.6 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. Opdelt på år, folkeskoler og specialskoler. For lærere, der er ansat 90 timer eller mere pr. måned. I procent af lærere inden for de enkelte skoletyper og år.

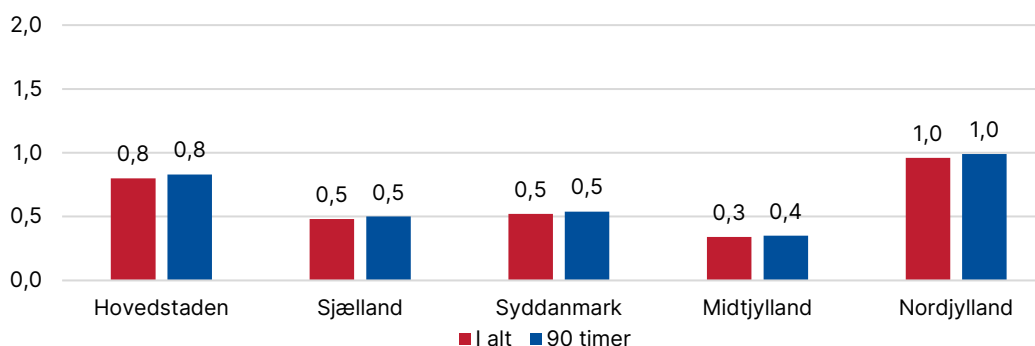


Anm.: Antal observationer for lærere i folkeskoler: 2016: 39.464, 2017: 39.247, 2018: 38.518, 2019: 36.605. Antal observationer for lærere i specialskoler: 2016: 1.778, 2017: 1.758, 2018: 1.725, 2019: 1.811. Forskellene for specialskoler i mellem år er ikke statistisk signifikante. Forskellene mellem folkeskoler er statistisk signifikante for 2016 og 2017, 2016 og 2019. Øvrige forskelle er ikke statistisk signifikante.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Af Figur 2.7 fremgår andelen af lærere, der er ansat i mere end 90 timer pr. måned, opdelt på regioner, og har taget et kursus med specialpædagogisk fokus, over hele perioden fra 2016 til 2019. Figuren viser, at der i Region Nordjylland er en lidt større andel af lærere (ca. 1 %), der har deltaget i efteruddannelse med specialpædagogisk fokus, end i de øvrige regioner. Blandt lærerne i Region Hovedstaden og Region Sjælland har hhv. 0,8 % og 0,5 % deltaget i et kursus med specialpædagogisk fokus. Lærere i Region Midtjylland er dem, der har haft den laveste deltagelse i efteruddannelse med specialpædagogisk fokus, med hhv. 0,7 % og 0,6 % af lærere, der har deltaget i mindst ét kursus i den undersøgte periode.

Figur 2.7 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. Opdelt på lærere i alt og lærere, der er ansat i mere end 90 timer pr. måned, samt regioner. I procent af alle lærere inden for de enkelte grupper.

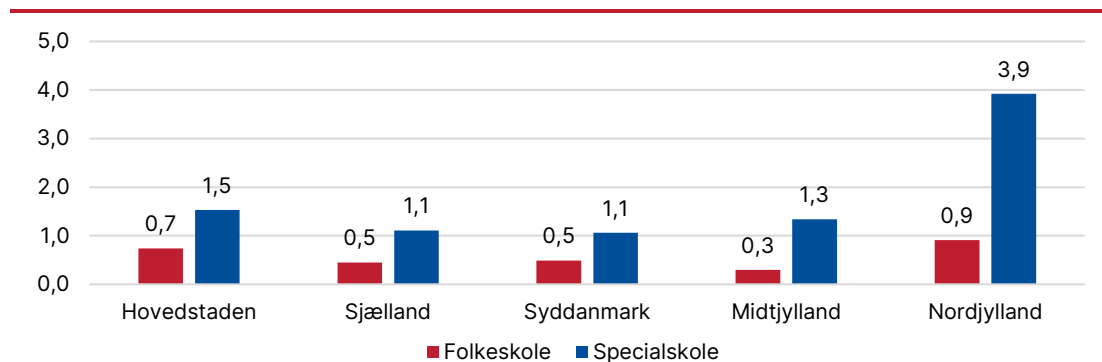


Anm.: Antal observationer for lærere i alt, for Region Hovedstaden, Sjælland, Syddanmark, Midtjylland og Nordjylland er hhv. 51.815, 23.126, 35.994, 39.743 og 17.128. Antal observationer for lærere i ansat 90 timer eller mere pr. måned, for Region Hovedstaden, Sjælland, Syddanmark, Midtjylland og Nordjylland er hhv. 49.258, 21.960, 34.724, 38.336, og 16.628. Observationer samlet over hele perioden. Forskellene er statistisk signifikante mellem Region Hovedstaden og Region Sjælland, Region Hovedstaden og Region Syddanmark, Region Hovedstaden og Region Midtjylland, Region Sjælland og Region Midtjylland, Region Sjælland og Region Nordjylland, Region Syddanmark og Region Midtjylland, Region Syddanmark og Region Nordjylland, samt Region Midtjylland og Region Nordjylland.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Figur 2.8 viser andelene af lærere, der er ansat i folkeskoler eller specialskoler, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse, fordelt på de fem regioner, over hele perioden fra 2016 til 2019. Også af denne figur fremgår det, at særligt Region Nordjylland har en højere andel af lærere, der deltager i kurser med specialpædagogisk fokus. Det gælder både ansatte ved folkeskoler og specialskoler, om end der blandt lærerne på specialskole er en langt højere andel, der har deltaget i kurser med specialpædagogisk fokus.

Figur 2.8 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. Opdelt på folkeskoler og specialskoler samt regioner. Procent.

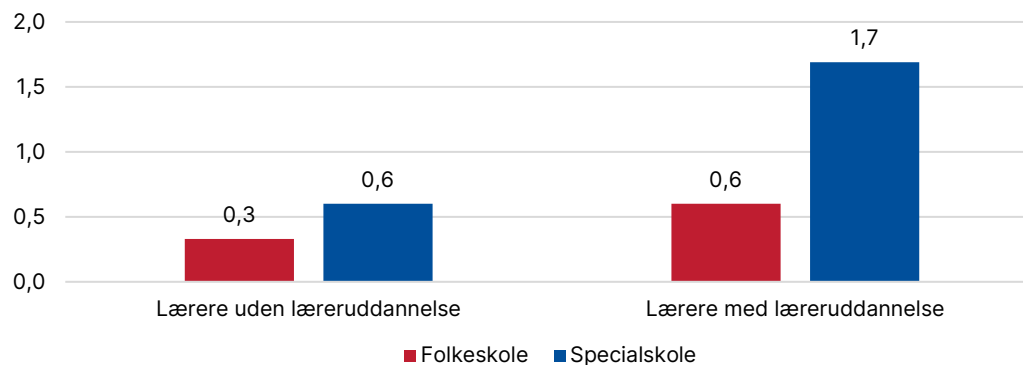


Anm.: Antal observationer for lærere i folkeskolen, for Region Hovedstaden, Sjælland, Syddanmark, Midtjylland og Nordjylland er hhv. 48.414, 22.134, 34.202, 38.106 og 16.822. Antal observationer for lærere i specialskole, for Region Hovedstaden, Sjælland, Syddanmark, Midtjylland og Nordjylland er hhv. 3.401, 992, 1.792, 1.637 og 306. Observationer samlet over hele perioden. For folkeskolerne er forskellene statistisk signifikante mellem Region Hovedstaden og Region Sjælland, Region Hovedstaden og Region Syddanmark, Region Hovedstaden og Region Midtjylland, Region Hovedstaden og Region Nordjylland, Region Sjælland og Region Nordjylland, Region Syddanmark og Region Midtjylland, Region Syddanmark og Region Nordjylland samt Region Midtjylland og Region Nordjylland. For specialskoler er forskellene statistisk signifikante for Region Hovedstaden og Region Nordjylland, Region Sjælland og Region Nordjylland, Region Syddanmark og Region Nordjylland samt Region Midtjylland og Region Nordjylland.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Figur 2.9 viser andelene af lærere med og uden en læreruddannelse over hele perioden fra 2016 til 2019, der har taget et kursus med specialpædagogisk fokus i den årrække, som vi undersøger. Figuren viser, at på folkeskoler er andelen af lærere uden læreruddannelse, der har deltaget i kurser med specialpædagogisk fokus mindre, end den er for lærere med læreruddannelse. Forskellen er dog ikke stor; 0,3 % mod 0,6 %. Tilsvarende gør sig gældende for lærere på specialskoler. Her viser figuren, at der er en større andel af lærere med læreruddannelse (1,7 %), der deltager i kurser med specialpædagogisk fokus, end lærere uden læreruddannelse (0,6 %).

Figur 2.9 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. Opdelt på læreruddannelse. I procent af alle lærere og læreruddannelse.

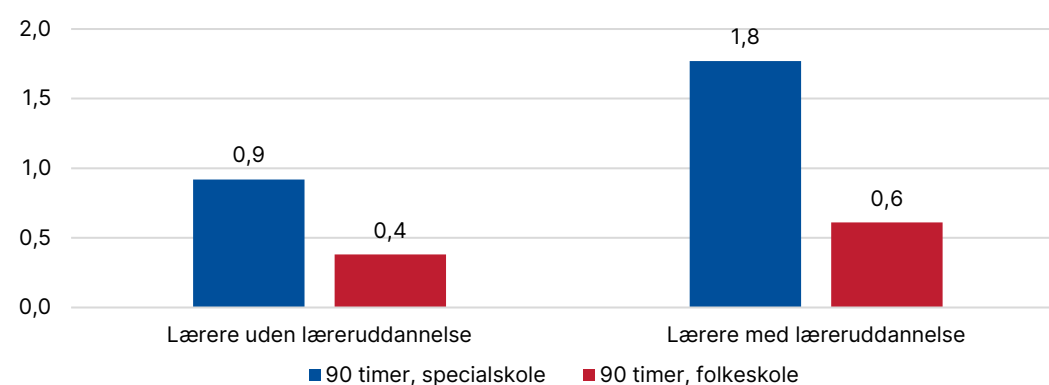


Anm.: Antal observationer for lærere uden læreruddannelse ansat i folkeskolen: 24.273. Antal observationer for lærere med læreruddannelse ansat i folkeskolen: 139.858. Antal observationer for lærere uden læreruddannelse ansat i specialskole: 1.985. Antal observationer for lærere med læreruddannelse ansat i specialskolen: 6.143. Observationer samlet over hele perioden. Forskellen mellem specialskoler og folkeskoler er statistisk signifikant. Forskellene er statistisk signifikant mellem lærere uden læreruddannelse og lærere med læreruddannelse i specialskoler. Forskellene er statistisk signifikant mellem lærere uden læreruddannelse og lærere med læreruddannelse i folkeskoler.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Figur 2.10 viser andelen af lærere, der har deltaget i et kursus med specialpædagogisk fokus, opdelt på lærernes uddannelse og ansættelse, over hele perioden fra 2016 til 2019. Figuren viser, at lærerne uden en læreruddannelse generelt har den laveste andel af deltagelse i kurser med specialpædagogisk fokus, og dette gør sig gældende på tværs skoletype.

Figur 2.10 Lærere, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse. For ansatte i mere end 90 timer pr. måned, over læreruddannelse. I procent af alle lærere inden for ansættelse og læreruddannelse.



Anm.: Antal observationer for lærere uden læreruddannelse ansat i specialskoler, 1.310. Antal observationer for lærere uden læreruddannelse ansat i folkeskoler, mere end 90 timer: 20.139. Antal observationer for lærere med læreruddannelse ansat i folkeskoler, mere end 90 timer: 133.288. Antal observationer for lærere med læreruddannelse ansat i specialskole, mere end 90 timer: 5.762. Observationer samlet over hele perioden. Forskellen mellem specialskoler og folkeskoler er statistisk signifikant. Forskellene er statistisk signifikant mellem lærere uden læreruddannelse og lærere med læreruddannelse i specialskoler. Forskellene er statistisk signifikante mellem lærere uden læreruddannelse og lærere med læreruddannelse i folkeskoler.

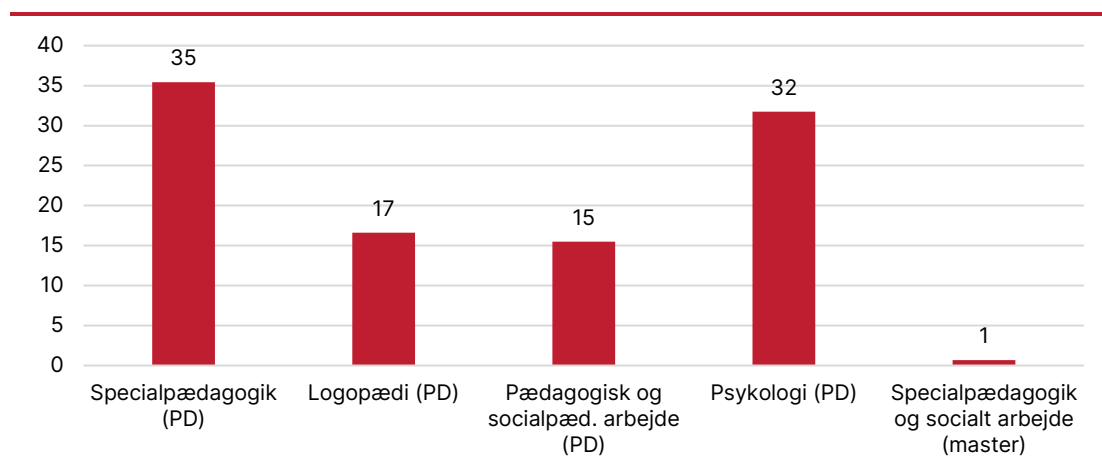
Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

De følgende figurer viser de kurser, som lærerne har deltaget i. For simplicitetens skyld dækker disse tabeller over lærere, der har været ansat i 90 timer eller mere om måneden

i folkeskolen over hele perioden fra 2016 til 2019. Vi medtager ikke lærere i specialskoler i disse opgørelser, da der i enkelte kategorier er for få kursister til at vise figuren.

Figur 2.11 viser, at omkring 35 % af lærerne, der deltog i et kursus med specialpædagogisk fokus, deltog i et PD-kursus i specialpædagogik. 32 % af lærerne deltog i et PD-kursus i psykologi. Stort set lige store andele af lærerne har deltaget i et kursus i logopædi (17 %) og pædagogisk og socialpædagogisk arbejde (15 %). Under 1 % af lærerne har deltaget i masterkurserne i specialpædagogik og vises ikke i øvrige figurer.

Figur 2.11 Opdelte kurser. I procent af alle lærere, ansat i folkeskoler og 90 timer eller mere pr. måned, der har deltaget i formel specialpædagogisk efteruddannelse.

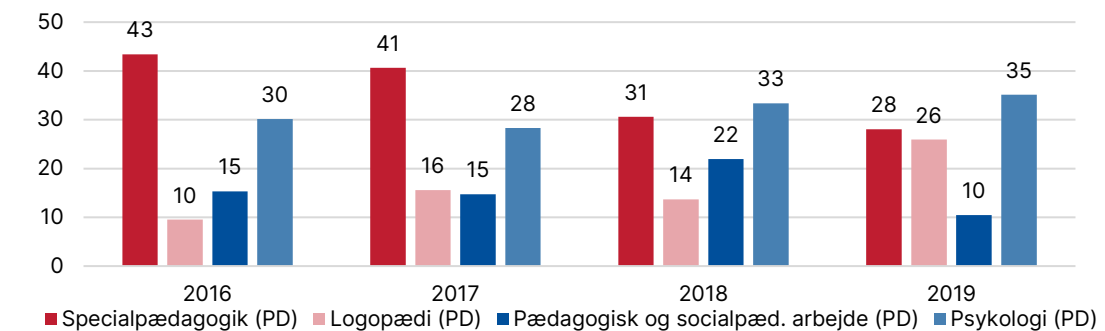


Anm.: Antal observationer: 898. Observationer samlet over hele perioden.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Hvis man ser på ændringerne over tid i deltagelsen i lærerkurserne, er der generelt tale om et nogenlunde stabilt aktivitetsniveau fra 2016 til 2019, med et fald fra 68 % i 2016, over 69 % i 2018 til 63 % i 2019. Deltagelsen i PD i specialpædagogik er faldende fra 2016 (43 %) til 2019 (28 %). Andelen af lærere, der deltager i PD-kurser i psykologi, er stigende over tid. Her er der en stigning fra 2016 (30 %) til 2019 (35 %). Andelen af lærere, der deltager i logopædi-kurser, er steget fra 10 % i 2016 til 26 % i 2019. Deltagelse i PD i pædagogisk og socialpædagogisk arbejde har ligget på samme niveau fra 2016 til 2019, dog med en stigning fra 15 % i 2016 og 2017 til 22 % i 2018 og et fald til 10 % i 2019.

Figur 2.12 Andele af lærere, der har deltaget i forskellige kurser med specialpædagogisk fokus. I procent af alle lærere ansat i folkeskoler og 90 timer eller mere pr. måned. Fordeling over år.

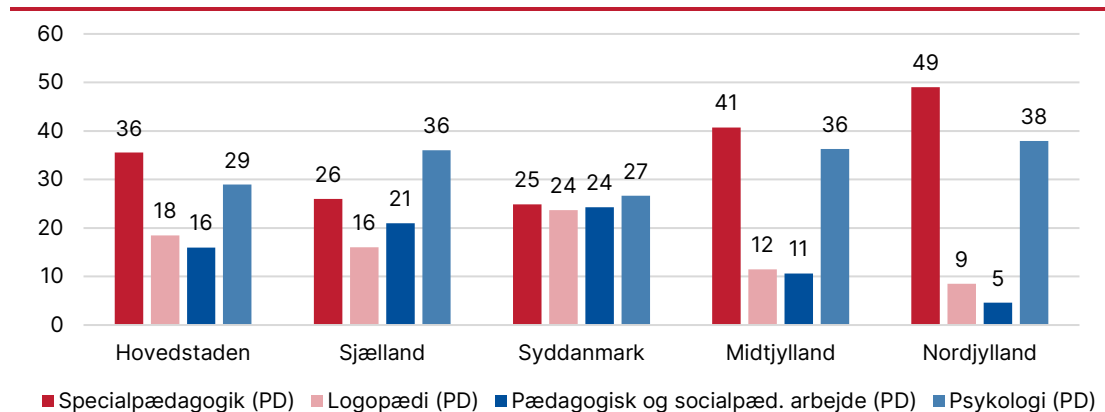


Anm.: Antal observationer i 2016: 189. Antal observationer i 2017:251. Antal observationer i 2018: 219. Antal observationer i 2019: 239. For deltagelse i specialpædagogik er der statistisk signifikante forskelle mellem 2016 og 2018, 2016 og 2019, 2017 og 2018, 2017 og 2019. For logopædi er der statistisk signifikante forskelle mellem 2016 og 2019, 2017 og 2018, 2017 og 2019 samt 2018 og 2019. For pædagogisk og socialpædagogisk arbejde er der statistisk signifikante forskelle mellem 2017 og 2018 samt 2018 og 2019. For psykologi er der ingen statistisk signifikante forskelle.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Opdelt på regioner er der forskelle på deltagelsen i PD-kurser. Figur 2.13 viser, at det særligt er i Region Nordjylland, at lærerne har deltaget i PD-kurser i specialpædagogik, samt i Region Midtjylland (41 %) og i Region Hovedstaden (36 %). Til sammenligning er det 26 % af lærerne i Region Sjælland 26 % og 25 % i Region Syddanmark, der har gjort det samme. Deltagelsen i PD-kurser i psykologi er nogenlunde ens på tværs af regionerne, fra 27 % i Region Syddanmark til 38 % i Region Nordjylland.

Figur 2.13 Andel af lærere, der har deltaget i forskellige kurser med specialpædagogisk fokus. I procent af alle lærere ansat i folkeskoler og 90 timer eller mere pr. måned. Fordeling over regioner.

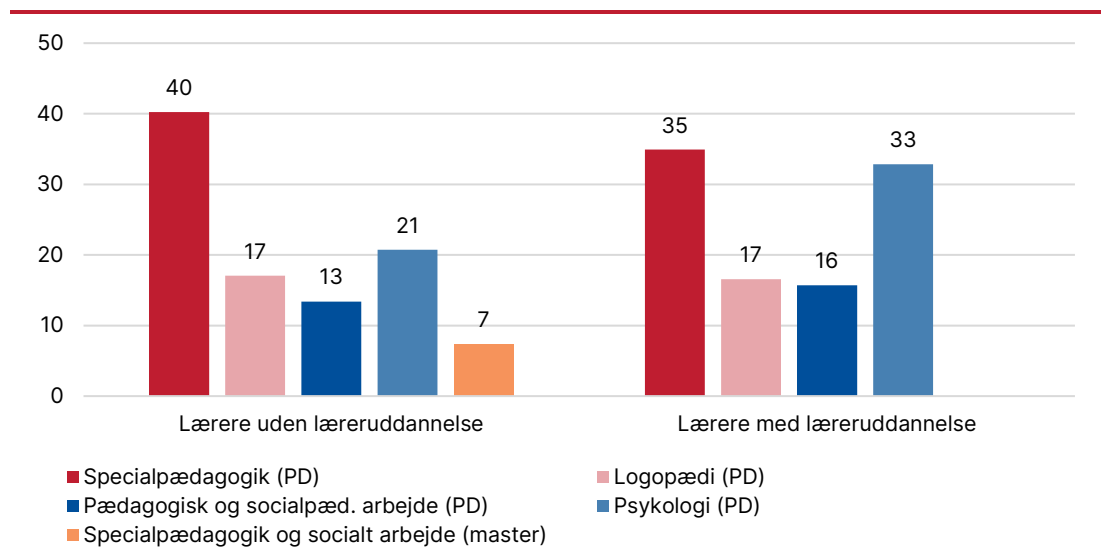


Anm.: Antal observationer i Region Hovedstaden: 363. Antal observationer i Region Sjælland: 100. Antal observationer i Region Syddanmark: 169. Antal observationer i Region Midtjylland: 113. Antal observationer i Region Nordjylland: 153. Observationer samlet over hele perioden. For specialpædagogik er der statistisk signifikante forskelle mellem Region Hovedstaden og Region Syddanmark, Region Hovedstaden og Region Nordjylland, Region Sjælland og Region Midtjylland, og Region Sjælland og Region Nordjylland, Region Midtjylland og Region Nordjylland. For Logopædi er der statistisk signifikante forskelle mellem Region Hovedstaden og Region Nordjylland, Region Syddanmark og Region Midtjylland samt Region Syddanmark og Region Nordjylland. For pædagogisk og socialpædagogisk arbejde er der statistisk signifikante forskelle mellem Region Hovedstaden og Region Syddanmark, Region Hovedstaden og Region Nordjylland, Region Sjælland og Region Midtjylland, og Region Sjælland og Region Nordjylland, Region Syddanmark og Region Midtjylland samt Region Syddanmark og Region Nordjylland. For psykologi er der statistisk signifikante forskelle mellem Region Midtjylland og Region Nordjylland.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

Figur 2.14 viser andelen af lærere, der har deltaget i kurser med specialpædagogisk fokus, opdelt på lærere med og uden læreruddannelse. Figuren viser, at det blandt lærere med læreruddannelse er 35 %, der har deltaget i et PD-kursus i specialpædagogik, mens det er 40 % blandt lærere uden læreruddannelse, der har gjort det samme. Blandt lærere med en læreruddannelse har 33 % deltaget i PD-kurser i psykologi. Blandt lærere uden læreruddannelse er det ca. 21 %. Stort set lige store andele af lærerne med og uden læreruddannelse har deltaget i PD-kurser inden for pædagogisk og socialpædagogisk arbejde med specialpædagogisk fokus og logopædi.

Figur 2.14 Andele af lærere med eller uden læreruddannelse, der har deltaget i forskellige kurser. I procent af alle lærere, ansat i folkeskoler og 90 timer eller mere pr. måned, der har deltaget i kurser med specialpædagogisk fokus.



Anm.: Antal observationer ikke-læreruddannede: 82. Antal observationer læreruddannede: 816. Observationer samlet over hele perioden. Forskellene mellem deltagelse i de enkelte PD-kurser er ikke statistisk signifikante.

Kilde: Danmarks Statistik, egne beregninger.

2.4 Opsamling

Lærerne i folkeskoler og specialskoler har forskellig efteruddannelsesaktivitet. Cirka 1,2 % af lærerne i folkeskolerne har været på et formelt kursus, der relaterer sig til kompetencer inden for specialpædagogik. Tilsvarende har 2,8 % af lærerne i specialskolerne været på et formelt kursus, der relaterer sig til kompetencer inden for specialpædagogik. Generelt er disse forskelle, hvad angår deltagelse i formelle efteruddannelsesaktiviteter med specialpædagogisk fokus, mellem lærere på specialskoler og lærere i folkeskolerne, også til stede, når der ses på den andel af lærere, der er ansat i mere end 90 timer pr. måned.

Fra 2016 til 2019 har andelen af lærere, der har deltaget i kurser med specialpædagogisk fokus, været på et stabilt niveau, både overordnet og når vi opdeler på skoletyper.

I forhold til regioner er der tale om større forskelle. Den største aktivitet er at finde blandt lærerne i Region Nordjylland, både blandt lærere på specialskoler og folkeskoler. Lavest aktivitet findes i Region Midtjylland.

Lærere i folkeskolen uden en formel læreruddannelse har en lavere andel af deltagelse i kurser med specialpædagogisk fokus end lærere med en formel læreruddannelse.

Lærerne deltager i en række forskellige kurser, der relaterer sig til kompetencer til at undervise elever med særlige behov. De fag, lærerne primært deltager i, er PD-kurser i specialpædagogik og psykologi. Andelen af lærere, der deltager i PD-kurser, er højest i Region Nordjylland, mens der er størst forskellighed, hvad angår de fag, lærerne deltager i, i Region Syddanmark. Analyserne viser endvidere, at lærere uden en formel læreruddannelse deltager i PD-kurser i specialpædagogik.

3 Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere om specialpædagogisk kompetencedækning

3.1 Indledning

VIVE har i perioden 17/11/2021 til 4/1/2022 gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets skoleledere på folkeskoler og specialskoler. Den opnåede svarprocent er 33. I Bilag 4 beskrives metoden for dataindsamlingen, herunder en undersøgelse af undersøgelsens repræsentativitet.

Formålet med denne del af kortlægningen er at supplere den registerbaserede delundersøgelse med skoleledernes syn på og vurdering af lærernes specialpædagogiske kompetencer, behovet for kompetenceudvikling inden for området og kvaliteten af kompetenceudviklingen samt at give et indblik i, hvordan kompetenceudviklingen ledes. Et særligt fokus er de uformelle specialpædagogiske kompetencer hos lærerne, som ikke kan belyses via registeranalyser, men som spørgeskemaundersøgelsen kan spørge ind til. Det er dog værd at have for øje, at skolelederne kan have andre vurderinger og opfattelser af kompetencerne, end eksempelvis lærerne, pædagogerne eller skolecheferne i kommunerne har. Der kan med fordel sammenlignes med resultaterne i Lindeberg et al. (2022), som bl.a. præsenterer resultaterne fra en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, PPR-ledere og skolechefer omkring kompetencer på skolerne.

Spørgeskemaet er udsendt bredt til skoleledere på alle folkeskoler, folkeskoler med specialklasserækker og specialskoler (herunder også særlige 10. klasse-tilbud på ungdomsuddannelser, hospitalsskoler mv.). Tabel 3.1 viser fordelingen af forskellige skoletyper i undersøgelsen. Ikke overraskende fylder de almindelige folkeskoler uden specialklasserække/-afdeling mest med næsten halvdelen af svarene (48,4 %). Dernæst udgør folkeskoler med specialklasserække/-afdeling 27,8 % af svarene, specialskoler udgør 11,4 %, og andre typer af folkeskoler (fx hospitalsskoler, dagbehandlingsskoler, 10. klasse på ungdomsuddannelser og folkeskoler med særlige tilbud) udgør 12,3 %.

Tabel 3.1 Typer af skoler, der deltager i undersøgelsen

	Frekvens	Procent
Folkeskole uden specialklasserække/-afdeling	200	48,4%
Folkeskole med specialklasserække/-afdeling	115	27,8%
Folkeskole med funktion som specialskole	47	11,4%
Andet	51	12,3%

Anm.: N = 413.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Nedenfor kortlægges svarene fra skolelederne på spørgeskemaundersøgelsen. De overordnede temaer omhandler lærernes generelle kompetencer og skolens behov for kompetenceudvikling, lærernes specialpædagogiske kompetencer, herunder de uformelle og

formelle kompetencer, styringen og ledelsen af kompetenceudviklingen samt skoleledernes vurdering af kvaliteten af kompetenceudviklingstilbuddene.

Blandt skolelederne er der blevet spurgt ind til *lærernes* kompetencer og kompetenceudvikling. Det betyder, at skolelederne med al sandsynlighed kun har svaret ud fra skolens læreruddannede personale, og dermed forventer vi ikke, at svarene fx vedrører ikke-læreruddannede lærere eller pædagoger.

3.2 Lærernes kompetencer og skolens behov ifølge skolelederne

3.2.1 Eksisterende lærerkompetencer på forskellige områder

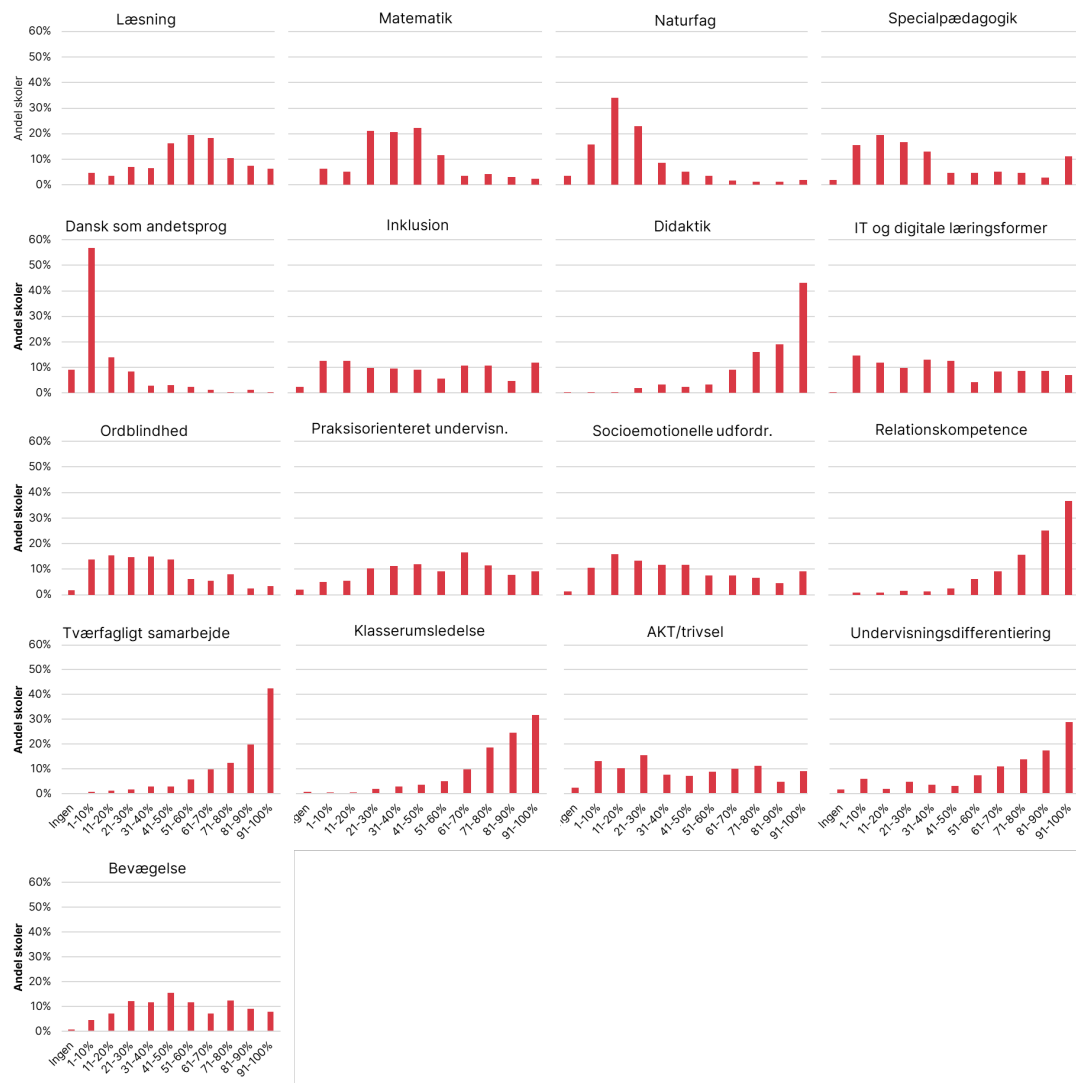
Vi begynder med at se på lærernes generelle kompetencer på en række områder for at placere de specialpædagogiske kompetencer i sammenhæng med skolernes og lærernes andre kompetencer og behov. Figur 3.1 viser fordelingen af skolerne på spørgsmålet om, hvor stor en andel af lærerne på skolen der ifølge skolelederne har de pågældende kompetencer. Det er med andre ord kompetencedækningen på den enkelte skole, vi har spurgt ind til.

Hver enkelt figur i Figur 3.1 viser, hvordan skolerne fordeler sig inden for den pågældende kompetence ifølge skolelederne. Er figuren jævnt fordelt, er der stor forskel på skolerne: Nogle har en lav andel af lærere med den pågældende kompetence, andre har en høj kompetencedækning (fx inklusion). Er figuren skævt fordelt i den ene eller anden side, er skolerne mere ensartede med enten en lille andel lærere med den pågældende kompetence (fx dansk som andetsprog) eller mange lærere med den pågældende kompetence (fx relationskompetence). Figurerne skal først og fremmest lette sammenligningen af fordelingen af kompetencer på tværs af skolerne og er derfor holdt små. De præcise tal på hver enkelt kompetence kan ses i Bilagstabel 2.7 i Bilag 2.

Det fremgår, at fordelingen af de forskellige kompetencer hos lærerne på skolerne er meget forskellig. Det er ikke så overraskende, da behovet kan være meget forskelligt på de forskellige skoler, og nogle skoler vil derfor kunne klare sig med en lav kompetencedækning. For nogle kompetencer må behovet dog nok også betragtes som relativt konstant på tværs af de fleste af skolerne, fx matematik og naturfag. For kompetencer som didaktik, relationskompetence, tværfagligt samarbejde, klasserumsledelse og undervisningsdifferentiering ligger skolerne ifølge skolelederne generelt højt med en dækning på mellem 60 og 100 % af lærerne på langt de fleste skoler. For kompetencer som dansk som andetsprog, specialpædagogik og naturfag ligger de fleste skoler til gengæld lavt. Helt generelt har meget få skoler 'ingen' kompetencedækning.

For en række kompetencer er fordelingen på spørgsmålet relativt ligelig, dvs. at der ligger omtrent 10 % af skolerne i hver kategori. Med andre ord er skolerne er ret forskellige i forhold til, hvor stor en andel af lærerne der vurderes at have kompetencerne, hvilket som nævnt kan afspejle et meget forskelligt behov. Det gælder for inklusion, IT og digitale læringsformer, ordblindhed, praksisorienteret undervisning, socio-emotionelle udfordringer, AKT/trivsel og bevægelse.

Figur 3.1 Andel af lærerne på skolen, der på nuværende tidspunkt har følgende kompetencer



Anm.: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere, på nuværende tidspunkt har kompetencer (enten formelle eller uformelle) inden for følgende emner?". Figurene viser fordelingen af skolerne på spørgsmålet fra 'ingen' til '91-100%' af lærerne. De præcise tal kan ses i Bilagstabel 2.7 i Bilag 2.
N = 239-257.

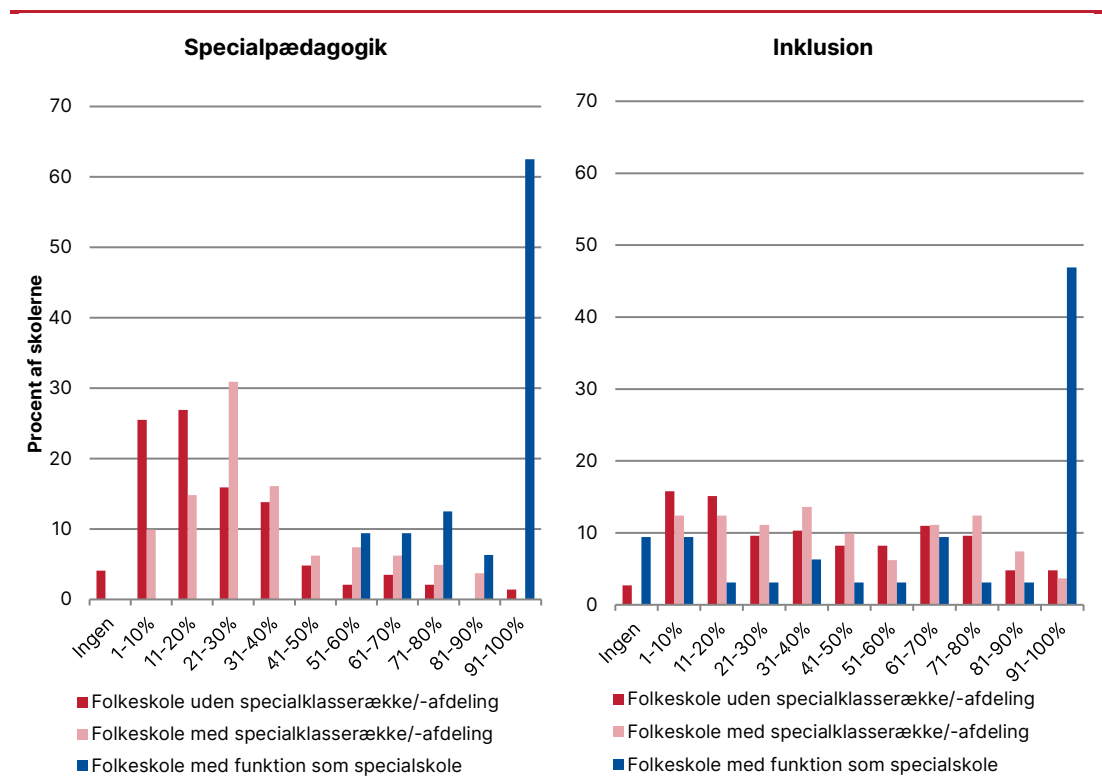
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Resultaterne i Figur 3.1 kan suppleres med resultaterne fra Lindeberg et al. (2022), hvor skolelederne i 11 kommuner svarer på spørgsmålet "I hvilken grad vurderer du, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer på kommunens almenskoler i forhold til elever med ...?". Her fremgår det, at kompetencedækningen på områderne læse-, skrivanskeligheder og opmærksomhedsforstyrrelser er god. Til gengæld er den mindre god på områderne høre-, syns-, tale- og bevægelsesvanskeligheder. Det overordnede billede er altså heller ikke helt entydigt i denne undersøgelse i 11 kommuner.

Figur 3.2 viser fordelingen på samme spørgsmål ("Hvor stor en andel af lærerne har på nuværende tidspunkt følgende kompetencer?") men her vises alene kompetencerne inklusion og specialpædagogik. Her er det igen værd at bemærke, at vores forståelse af

de to begreber følger definitionerne af inklusion og specialpædagogik fra Boks 1.1 i indledningen, men at skoleledernes naturligvis kan have andre opfattelser af begreberne, når de svarer. Søjlerne er endvidere opdelt på skoletype, da specialskolerne naturligt vil have en større dækningsgrad på disse spørgsmål end de almindelige folkeskoler.

Figur 3.2 Andel af lærere med kompetencer inden for inklusion og specialundervisning/specialpædagogik opdelt på skoletype



Anm.: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere, på nuværende tidspunkt har kompetencer (enten formelle eller uformelle) inden for følgende emner:"
N = 290.

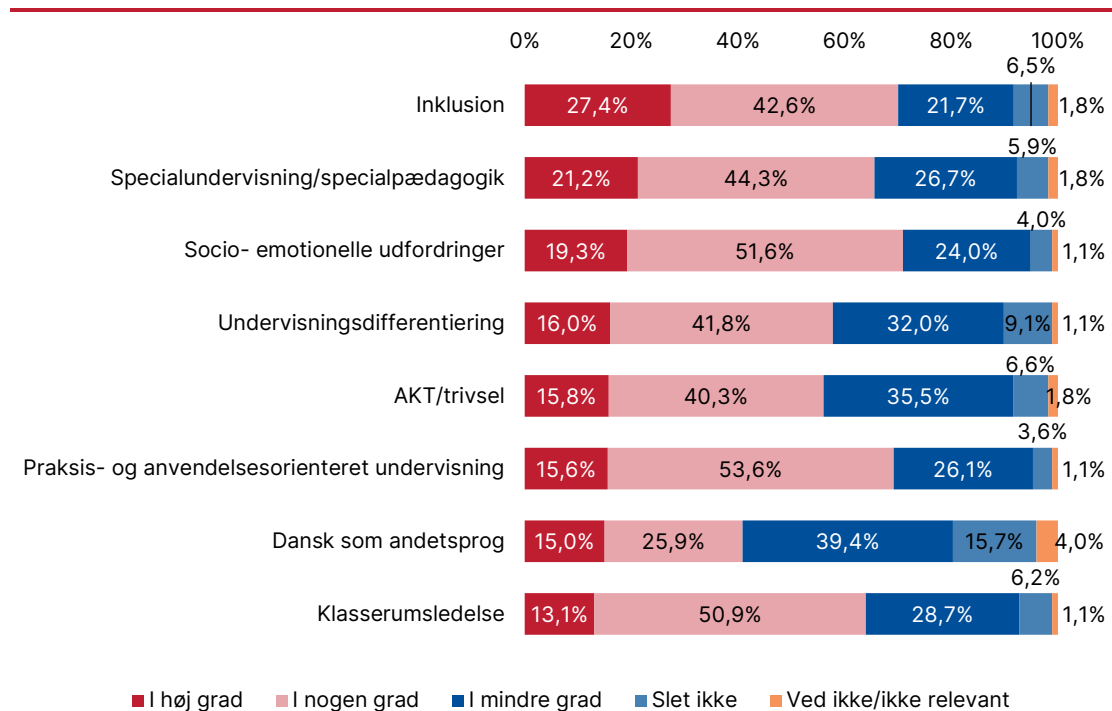
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Ikke overraskende har specialskolerne, og til dels folkeskolerne med en specialklasserække/-afdeling, en meget anderledes og højere kompetencedækning på begge områder. Det betyder også, at de almindelige folkeskoler ligger en smule lavere på kompetencedækningen på de to områder end først antydnet i Figur 3.1, om end de antalsmæssigt fylder mere. Forskellen er dog mest udtalt med hensyn til specialpædagogikken. På inklusionsområdet er fordelingen noget mere lige mellem de almindelige folkeskoler og dem, som har en specialklasserække.

3.2.2 Skolens nuværende behov for lærerkompetencer på forskellige områder

Som nævnt kan fordelingen af kompetencer på skolerne i høj grad skyldes et varierende behov på de forskellige skoler. Derfor har vi spurgt ind til netop kompetencebehovet på skolerne. Spørgsmålet lød: "I hvor høj grad er der i øjeblikket behov for kompetenceudvikling (enten formel eller uformel) inden for disse områder på skolen?". Figur 3.3 viser første del af resultatet.

Figur 3.3 Behov for kompetenceudvikling på tværs af fagområder. Fordelt efter størst behov.



Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvor høj grad er der i øjeblikket behov for kompetenceudvikling (enten formel eller uformel) inden for disse områder på skolen?"

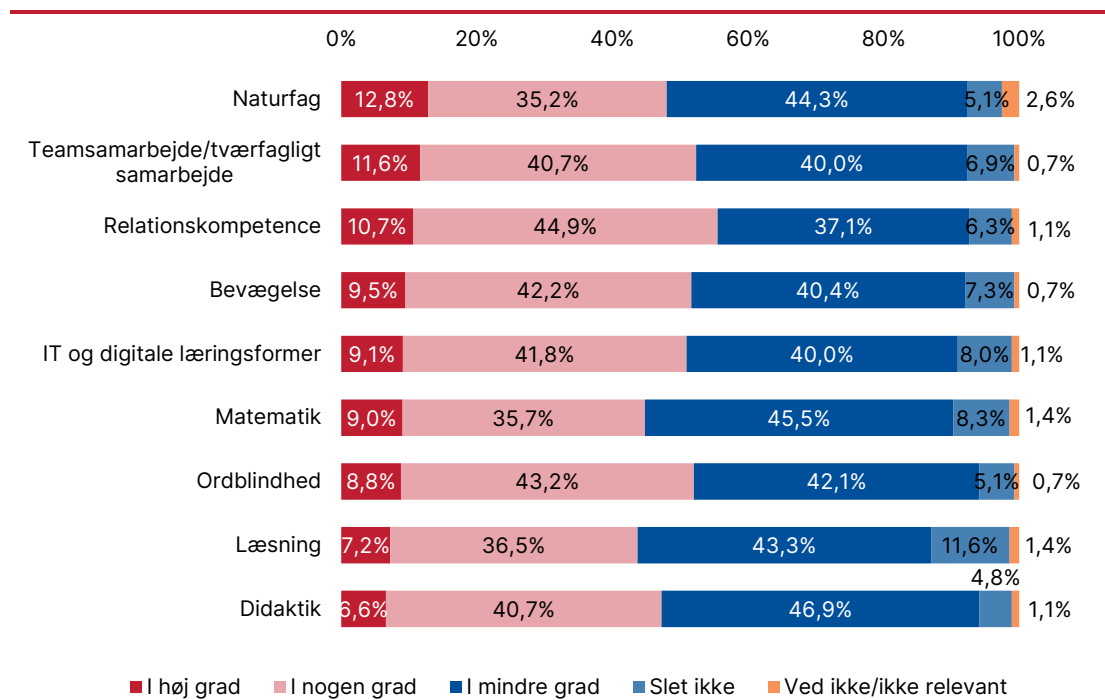
N = 273-277. For at se alle procentsatser se Bilagstabel 2.8 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Resultaterne i Figur 3.3 er sorteret efter 'i høj grad', således at emnet med flest svar i denne kategori, og dermed det største behov for kompetenceudvikling ifølge skolelederne, står øverst. Som det fremgår af tabellen, så er det især på områderne inklusion og specialundervisning/specialpædagogik, at der i høj grad er et behov for kompetenceudvikling ifølge skolelederne. 27 % mener i høj grad, at der er behov for kompetenceudvikling på området inklusion. Den tilsvarende andel er 21 % for specialundervisning/specialpædagogik. Det gælder dog også for socio-emotionelle udfordringer, hvilket stemmer overens med resultaterne fra skoleledere og lærere i de 11 kommuner i Lindeberg et al. (2022). Både det nærværende resultat og resultaterne i Lindeberg et al. (2022) peger på en oplevelse af flere elever med socio-emotionelle udfordringer samt et stort behov for at adressere det med kompetenceudvikling på området. Hvis 'i nogen grad'-kategorien også medregnes, er der også et væsentligt behov for kompetenceudvikling på områderne praksis- og anvendelsesorienteret undervisning samt klasserumsledelse.

Figur 3.4 illustrerer de resterende emner, hvor skolelederne vurderer, at der er mindst behov for kompetenceudvikling. Det gælder især didaktik, læsning, ordblindhed og matematik. Dog har ordblindhed en lidt større andel i kategorien 'i nogen grad' end de andre tre.

Figur 3.4 Behov for kompetenceudvikling på tværs af fagområder. Fordelt efter mindst behov.



Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvor høj grad er der i øjeblikket behov for kompetenceudvikling (enten formel eller uformel) inden for disse områder på skolen?"

N = 272-277. For at se alle procentsatser se i Bilagstabel 2.8 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

3.3 Lærernes specialpædagogiske kompetencer

3.3.1 Definition af formelle og uformelle kompetencer

I denne rapport har vi anlagt de to definitioner af formelle og uformelle kompetencer, som er oplyst i fuld længde i Boks 1.2. Begge definitioner blev drøftet med skolelederne i den pilottest, der blev foretaget af spørgeskemaet forud for udsendelsen. Definitionerne var også en del af spørgeskemaet, således at skolelederne har kunnet orientere sig i dem, før de svarede.

Med formelle kompetencer forstås således kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov, og som er opnået ved kompetenceudvikling, der som udgangspunkt er offentligt reguleret og kan tilbydes alle skoler, og som er formelt anerkendt eller certificeret (ofte ECTS).

Uformelle kompetencer, som er relevante i undervisning af elever med særlige behov, kan være opnået ved kompetenceudvikling, som foretages på skolen for en eller flere medarbejdere. Det vil ofte være opkvalificering af kortere varighed, der ikke giver en formel kvalifikation eller ECTS-point, som i flere tilfælde kan varetages af skolens egne ressourcepersoner eller gennem private leverandører, og som typisk er udviklet og bestilt specifikt til skolen. Det er dog vigtigt for afgrænsningen, at formålet med tiltaget er kompetenceudvikling af medarbejderne i arbejdet med elever med særlige behov og ikke

blot med henblik på almindelig opgaveløsning. Således vil en tolærer- eller co-teaching-ordning kun være uformel kompetenceudvikling, hvis ordningen har kompetenceudvikling som formål, og hvis indholdet af ordningen understøtter dette formål.

3.3.2 Den specialpædagogiske kompetencedækning – andel af lærerne med formelle og uformelle specialpædagogiske kompetencer

Tabel 3.2 opregner svarene på de første overordnede vurderinger fra skolelederne angående kompetencedækningen for kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov. De tre spørgsmål omhandler hhv. andelen af lærere på deres skole, der besidder hhv. formelle kompetencer, uformelle kompetencer eller ingen eller begrænsede uformelle/uformelle kompetencer, der er relevante i undervisningen af elever med særlige behov. For den enkelte skole kan andelen summe til mere end 100 %, da en lærer sagtens kan besidde både formelle og uformelle kompetencer.

Tabel 3.2 Andel med specialpædagogiske kompetencer. Procent.

	Ingen 1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%	Total	
... har formelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?	2,8	21,3	21,3	19,4	13,4	6,7	4,0	3,6	2,8	1,2	3,6	100
... har uformelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?	0,8	3,6	9,5	11,1	11,1	12,6	8,7	12,3	11,9	8,3	10,3	100
... har ingen eller kun begrænsede formelle eller uformelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?	15,4	29,2	17,8	10,7	7,9	4,3	6,3	3,6	2,4	2,4	0,0	100

Anm: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere på nuværende tidspunkt..."
N = 253.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

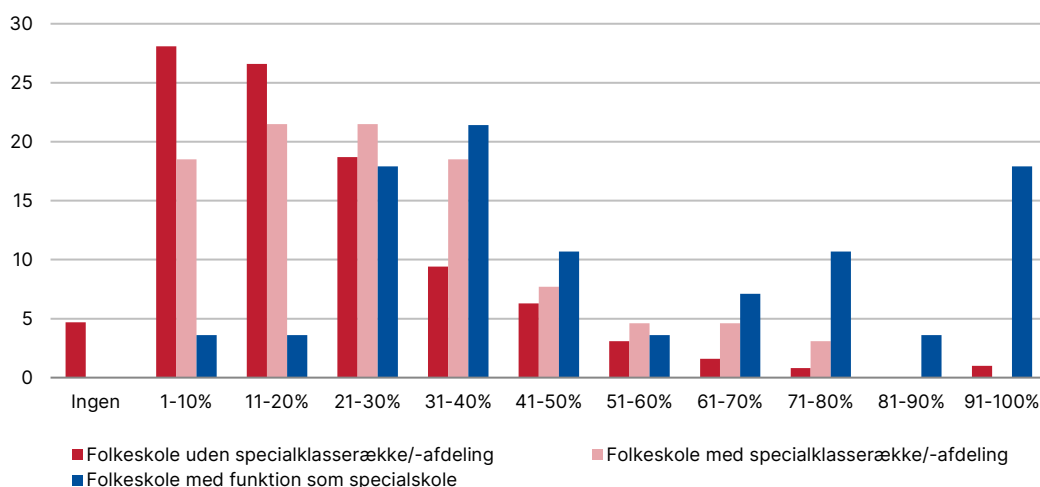
De fleste skoler ligger i den lave ende, hvad angår den *formelle* specialpædagogiske kompetencedækning. Således vurderer 78 % af skolelederne, der har svaret på spørgeskemaet, at mellem 0 og 40 % af deres lærere har formelle specialpædagogiske kompetencer. Det er dog kun 3 %, der har svaret 'ingen' af deres lærere. Resultatet skal naturligvis holdes op mod behovet, som kan variere på de enkelte skoler.

Hvad angår den *uformelle* specialpædagogiske kompetencedækning, fordeler skolerne sig meget mere jævnt mellem 11-20 % og 91-100 %, hvor ca. 10 % af skolerne placerer sig i hver kategori. Kun få skoler har mange lærere med *ingen eller begrænsede formelle eller uformelle* kompetencer. Således vurderer 62 % af skolelederne, at mellem 0 og 20 % af deres lærere har ingen eller begrænsede specialpædagogiske kompetencer. Der er

få skoler i undersøgelsen (15 %), hvor flere end 50 % af lærerne har ingen eller begrænsede specialpædagogiske kompetencer, og der er ingen skoler, hvor det gælder for alle lærerne.

Figur 3.5 viser skoleledernes vurdering af den *formelle* specialpædagogiske kompetencedækning fra Tabel 3.2 opdelt på skoletyper i undersøgelsen. Særligt specialskolerne har en høj andel af lærere med formelle specialpædagogiske kompetencer. Figuren viser også, at under halvdelen af lærerne i de fleste almindelige folkeskoler og folkeskoler med specialklasserække har formelle specialpædagogiske kompetencer.

Figur 3.5 Andel af lærere med **formelle** specialpædagogiske kompetencer

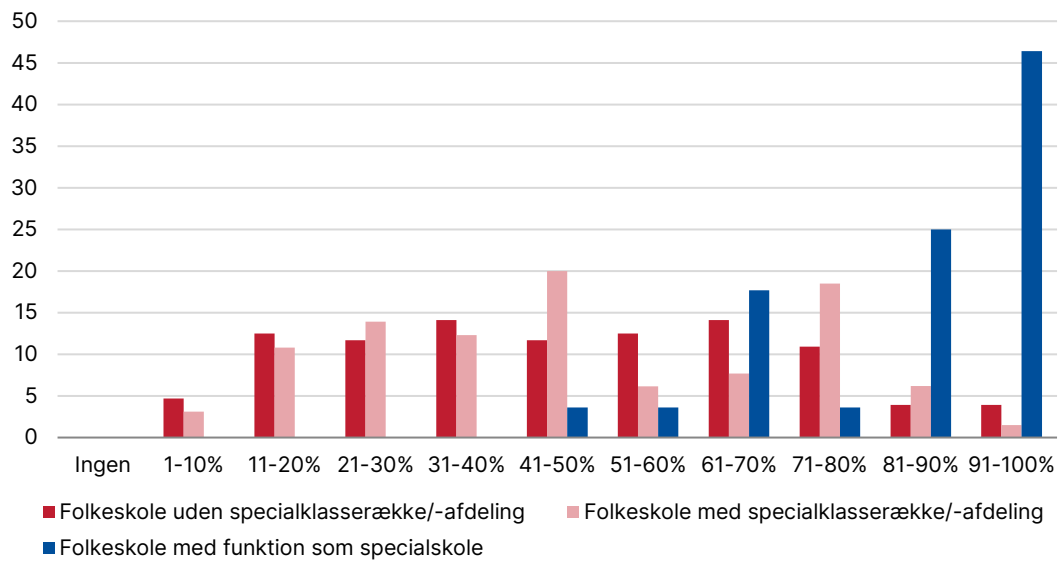


Anm: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere, på nuværende tidspunkt har formelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?"
N = 251.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Skoleledernes vurdering af den *uformelle* specialpædagogiske kompetencedækning blandt deres lærere (Figur 3.6) ser lidt anderledes ud end den formelle kompetencedækning (Figur 3.5). Forskellen mellem specialskolerne og de to andre skoletyper er mere udtalt her, idet langt de fleste lærere af skolelederne på specialskolerne vurderes at have uformelle specialpædagogiske kompetencer. Samtidig er de almindelige folkeskoler og folkeskolerne med specialklasserækkers uformelle lærerkompetencer mere jævnt fordelt end de formelle. Der er således både en række skoler med lav uformel kompetencedækning inden for det specialpædagogiske felt og en række skoler med høj dækning.

Figur 3.6 Andel af lærere med **uformelle** specialpædagogiske kompetencer

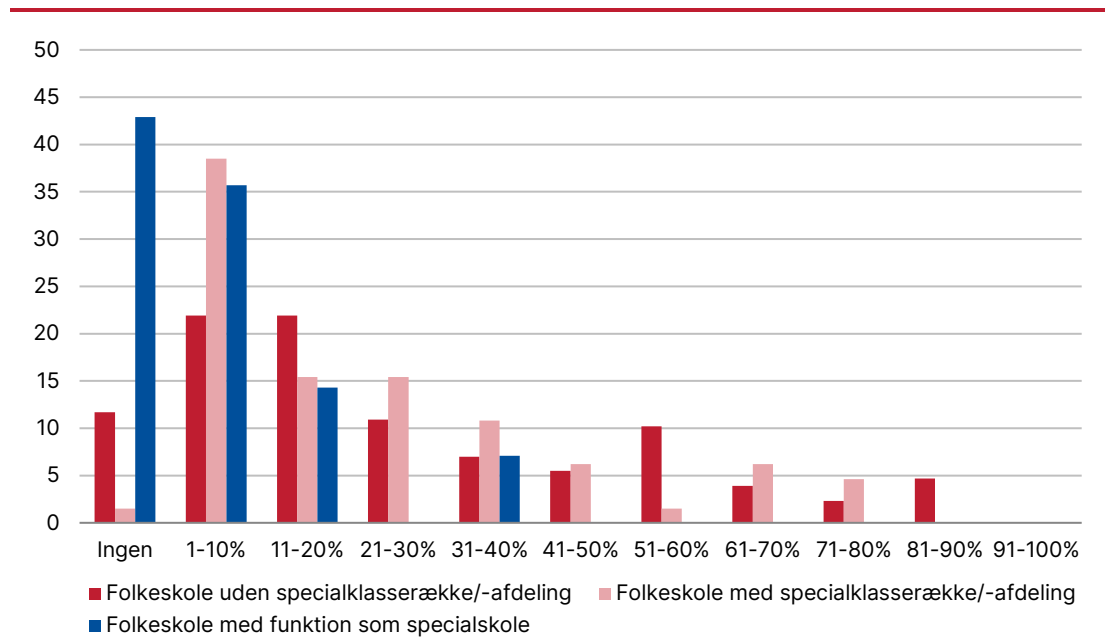


Anm: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere, på nuværende tidspunkt har uformelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?"
N = 251.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

I Figur 3.7 ses skoleledernes vurdering af, hvor stor en andel af deres lærere der har ingen eller kun begrænsede specialpædagogiske kompetencer. Fordelingen imellem de tre skoletyper er også her forventelig, således at specialskolerne ikke har ret mange lærere uden eller med begrænsede specialpædagogiske kompetencer. For folkeskoler med en specialklasserække er billedet ikke meget anderledes – dog har lidt flere skoler en større andel lærere uden eller med begrænsede specialpædagogiske kompetencer. Endelig har også få almindelige folkeskoler mange lærere uden eller kun med begrænsede specialpædagogiske kompetencer. Dog er der igen lidt flere skoler med en større andel end både specialskolerne og folkeskolerne med specialklasserækker.

Figur 3.7 Andel lærere med **ingen eller kun begrænsede formelle eller uformelle specialpædagogiske kompetencer**



Anm.: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere, på nuværende tidspunkt har ingen eller kun begrænsede formelle eller uformelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?"

N = 251.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

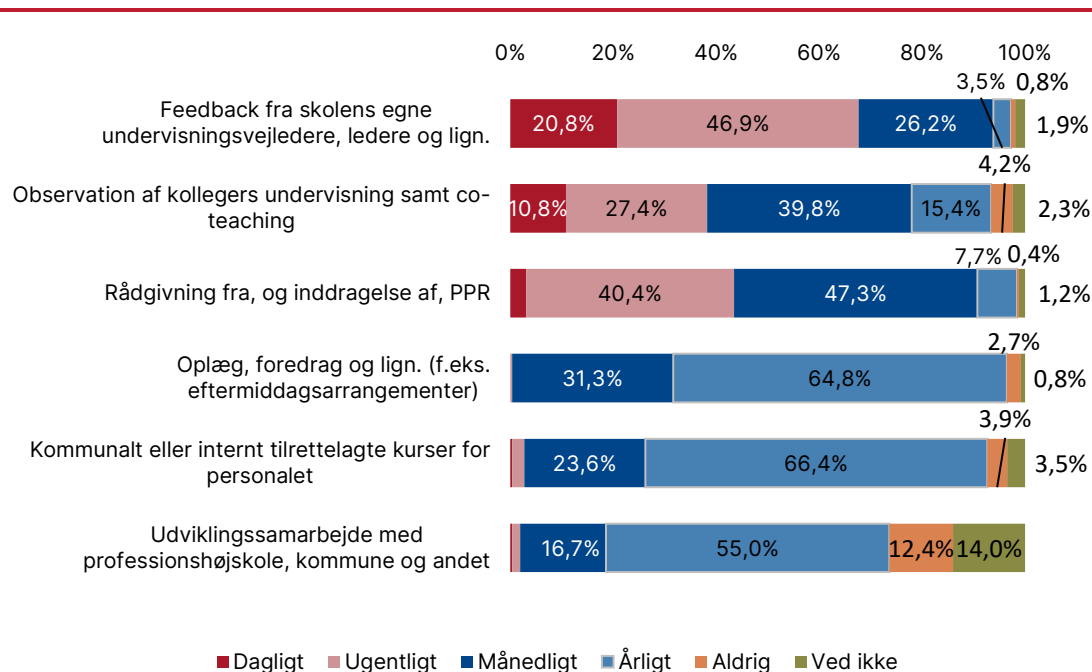
3.3.3 Hvilke typer af uformel opkvalificering benyttes?

Ovenfor har vi set på kompetencedækningen på det specialpædagogiske område opdelt på formelle og uformelle kompetencer. Begge former for kompetencer og kompetenceudvikling er defineret i Boks 1.2 i indledningen. Samtidig er de formelle specialpædagogiske kompetencer og kompetenceudvikling gennemgået dybdegående i kapitel 2 ved hjælp af registerdata. Den *uformelle* specialpædagogiske kompetenceudvikling er derfor søgt afdækket igennem en række spørgsmål til skolelederne. Resultaterne fra denne del af undersøgelsen præsenteres i dette afsnit for alle skolerne under et. Figur 3.8 illustrerer, hvilke typer af uformel kompetenceudvikling skolen ifølge skolelederen benytter sig af, mens Figur 3.9 forholder sig til, hvilke leverandører der benyttes til kompetenceudviklingen.

Figur 3.8 viser tydeligt, at den mest benyttede uformelle kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område foregår internt på skolerne i form af feedback fra skolens egne ressourcepersoner og observationer af kollegers undervisning samt co-teaching. På 21 % af skolerne benyttes feedback fra ressourcepersoner således dagligt, og på yderligere 47 % af skolerne benyttes dette ugentligt. Observation og co-teaching benyttes dagligt af 11 % af skolerne og ugentligt på 27 % af skolerne. Det må betragtes som forventeligt, at de mest benyttede metoder til uformel kompetenceudvikling foregår i det nære på skolen, hvor det kan igangsættes hurtigt og relativt ukompliceret. Resultatet hænger også tæt sammen med skoleledernes tilkendegivelse af, at det meste af den uformelle kompetenceudvikling varetages af skolens ansatte, og at de betragter disse

former for kompetenceudvikling som de bedste til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde (se nedenfor).

Figur 3.8 Hvor ofte anvender skolen forskellige former for uformel opkvalificering af lærere på det specialpædagogiske område?



Anm.: Spørgsmålet lød: "Hvor ofte anvender I på skolen nedenstående uformelle opkvalificering af lærere på det specialpædagogiske område?"

Note: N = 256-260. For at se alle procentsatser, se i Bilagstabel 2.10 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Kommunernes PPR inddrages også relativt ofte på mange skoler. På 3 % af skolerne foregår denne inddragelse dagligt, på 40 % af skolerne foregår det ugentligt, og på 47 % af skolerne foregår det månedligt. Oplæg, foredrag og lignende bruges månedligt på 31 % af skolerne og på 65 % af skolerne årligt. Kun få benytter det slet ikke. Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet benyttes også mestendels månedligt (24 %) eller årligt (66 %).

Udviklings samarbejder med professionshøjskoler, kommune og andet har den laveste hyppighed blandt skolerne. Alligevel vurderer 17 % af skolelederne, at de benytter sig af den form for uformel kompetenceudvikling månedligt, og 55 % vurderer, de bruger det årligt. Der er dog også en vis procentandel, 14 %, der ikke ved, hvor ofte de benytter det.

Figur 3.9 viser skoleledernes vurdering af, hvem der leverer den uformelle kompetenceudvikling på skolerne. Skolelederne er blevet bedt om at angive en procentandel på spørgsmålet "Hvem leverer den uformelle kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område på din skole?" for hver kategori oplistet i figuren. Tallene skulle samlet summere til 100 for hver skoleleder. Figur 3.9 viser den gennemsnitlige angivelse for hver kategori i form af en rød prik. Et gennemsnit kan som bekendt dække over store forskelle mellem skoler, så i dette tilfælde har vi også angivet spredningen omkring gennemsnittet. De to pinde ud fra hver prik angiver spredningen i skoleledernes angivelser.

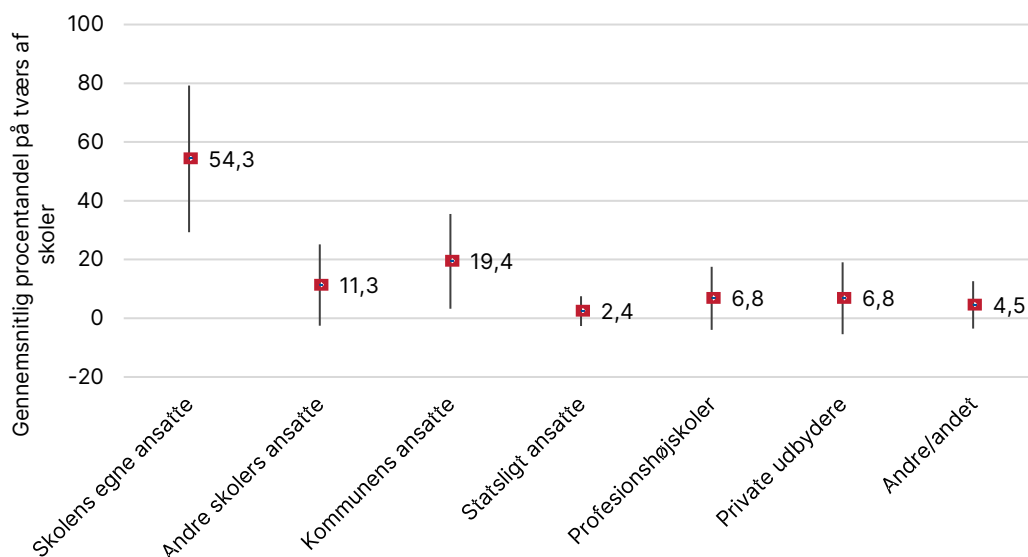
For nogle leverandørers vedkommende er der stor forskel på, hvor meget skolerne benytter dem. Det gælder fx skolens egne ansatte. Det illustreres med lange pinde ud fra gennemsnittet. For andre leverandørers vedkommende er spredningen lille, fx statsligt ansatte, hvilket betyder, at skolelederne benytter dem i ret ens (her lille) omfang.

I overensstemmelse med resultaterne vist i Figur 3.8 anvender skolerne i overvejende grad deres egne ansatte i den uformelle specialpædagogiske kompetenceudvikling. I gennemsnit angiver skolelederne, at 54 % af den uformelle kompetenceudvikling leveres af skolens egne ansatte. Gennemsnittet dækker dog over en væsentlig variation imellem skolerne, illustreret ved de lange pinde ud fra gennemsnittet (1 standardafvigelse på hver side af gennemsnittet).

Andre skolers ansatte dækker i gennemsnit 11 % af kompetenceudviklingen. Kommunens ansatte varetager samtidig i gennemsnit 19 % af den uformelle kompetenceudvikling. Statsligt ansatte, ansatte på professionshøjskoler eller university colleges og private udbydere vurderes til i gennemsnit at levere under 10 % af den uformelle specialpædagogiske kompetenceudvikling.

Det er værd at bemærke, at mange skoleledere for nogle leverandørtyper har angivet, at de benytter vedkommende 0 %. Det betyder, at standardafvigelsen kan blive større end gennemsnittet, og derfor kan pinden nå under 0.

Figur 3.9 Skoleledernes vurdering af omfanget af brugen af forskellige leverandører af uformel kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område



Anm.: Spørgsmålet lød: "Hvem leverer den uformelle kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område på din skole?" Respondenterne er blevet bedt om at angive procentandele for alle kategorier. Tallene skulle for hver skole samlet summere til 100. Plottet angiver gennemsnittet inden for hver kategori (den røde prik) og summerer derfor ikke helt til 100. Pindene på hver side af gennemsnittet angiver 1 standardafvigelse på hver side af gennemsnittet for at illustrere spredningen omkring gennemsnittet.

N = 170-251. For flere oplysninger, se Bilagstabel 2.11 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

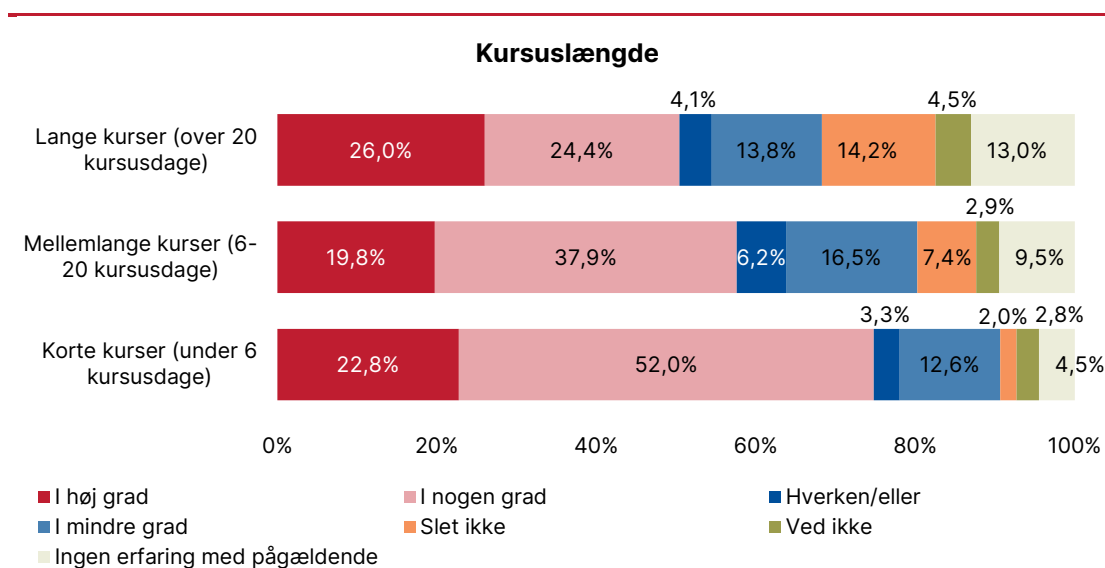
3.4 Skoleledernes vurdering af kvaliteten af kompetenceudviklingen

Vi har yderligere bedt skolelederne om at vurdere kvaliteten af den kompetenceudvikling, som skolens lærere deltager i. Det er vigtigt at understrege, at disse vurderinger naturligvis er set fra skolelederens perspektiv med de hensyn og afvejsninger, som gør sig gældende for dem, herunder også de forhold, der gør sig gældende på den pågældende skole. Nedenfor redegør vi for resultaterne på disse spørgsmål for alle skoler under et.

Først ser vi på selve strukturen af opkvalificeringskurserne. Figur 3.10 afrapporterer tre spørgsmål angående formelle opkvalificeringskursers længde og skoleledernes vurdering af kursernes evne til at bidrage til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde. Det fremgår af figuren, at skolelederne ikke helt er enige om den optimale længde på de formelle kurser. Ser man på andelen af skoleledere, der svarer, at et kursus 'i høj grad' bidrager til at øge kvaliteten, så gælder dette for de lange kurser (26 % svarer dette). Men lægger man besvarelsen 'i høj grad' sammen med 'i nogen grad', så gælder det de korte kurser (75 % i alt svarer dette).

Det er også værd at bemærke, at mange skoleledere ikke har erfaring med lange, formelle kurser (det gælder 13 % af skolelederne), ligesom en vis andel mener, at de lange, formelle kurser 'slet ikke' øger kvaliteten af de deltagende læreres arbejde (det gælder 14 %).

Figur 3.10 Skoleledernes vurdering af, hvordan **formel** kompetenceudvikling bidrager til kvaliteten af lærernes arbejde på det specialpædagogiske område: kursuslængde



Anm: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad bidrager nedenstående FORMELLE opkvalificering på det specialpædagogiske område til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde?"

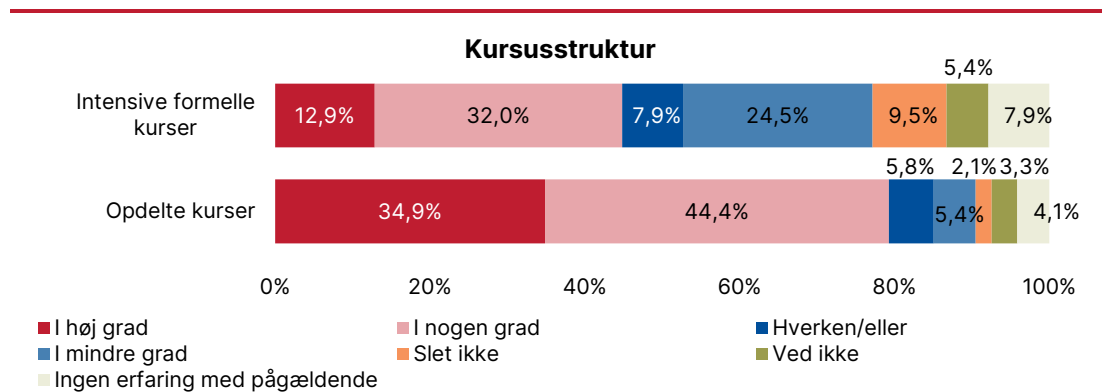
N = 243-246. For at se alle procentsatser, se Bilagstabel 2.12 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Resultaterne fra de spørgsmål, der er afrapporteret i Figur 3.11, omhandler kursusstrukturen: "I hvor høj grad bidrager hhv. intensive og opdelt kurser med mulighed for at afprøve teori i praksis ind imellem kursusgangene til at øge kvaliteten af de deltagende

læreres arbejde?”. Flere skoleledere mener, at de opdeltede kurser ’i høj grad’ bidrager (35 %) sammenlignet med de intensive formelle kurser (13 %). Der er også flere skoleledere, der mener, at de opdeltede kurser ’i nogen grad’ (44 %) bidrager sammenlignet med de intensive kurser (32 %). Dermed er vurderingen fra skolelederne i overvejende grad, at de opdeltede kurser bidrager mest til kvaliteten.

Figur 3.11 Skoleledernes vurdering af, hvordan **formel** kompetenceudvikling bidrager til kvaliteten af lærernes arbejde på det specialpædagogiske område: kursusstruktur



Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad bidrager nedenstående FORMELLE opkvalificering på det specialpædagogiske område til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde?".

N = 241. For at se alle procentsatser, se Bilagstabel 2.12 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

I forhold til den uformelle opkvalificering af lærerne, så fremgår det af Figur 3.8, at særligt feedback fra skolens egne undervisningsvejledere, ledere og lignende vurderes i høj grad at bidrage til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde. 51 % af skolelederne vurderer i høj grad, at det er tilfældet, og 45 % vurderer i nogen grad, at det er tilfældet.

Også observation af kollegers undervisning samt co-teaching vurderes at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde på det specialpædagogiske område. Her er det 37 % af skolelederne, der vurderer, at denne type uformelle opkvalificering i høj grad bidrager, og 44 %, at det i nogen grad bidrager. Dermed er det også de former for uformel kompetenceudvikling, der benyttes mest på skolerne (se Figur 3.8), som også bidrager mest til kvaliteten i lærernes arbejde på det specialpædagogiske område.

Rådgivning fra og inddragelse af PPR vurderes af 27 % af skolelederne at bidrage i høj grad, mens 53 % vurderer, det i nogen grad bidrager til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde. Oplæg, foredrag og lignende samt kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet vurderes at bidrage nogenlunde ens med godt 9 % af skolelederne, der mener, at det i høj grad bidrager, og hhv. 49 % og 47 %, der vurderer, at det bidrager i nogen grad. Slutteligt vurderer 6 % af skolelederne, at uformel opkvalificering i form af udviklings samarbejde med professionshøjskoler, kommune og andet i høj grad bidrager til at øge kvaliteten, mens 35 % vurderer, at det bidrager i nogen grad.

Tabel 3.3 Skoleledernes vurdering af, i hvor høj grad **uformel** kompetenceudvikling bidrager til kvaliteten af lærernes arbejde på det specialpædagogiske område. Procent.

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaring	Total
Feedback fra skolens egne undervisningsvejledere, ledere og lign.	51,3	44,5	1,3	2,5	0	0,4	0	100
Observation af kollegers undervisning samt co-teaching	37,2	44,4	6,3	7,5	1,7	1,7	1,3	100
Rådgivning fra, og inddragelse af, PPR	26,8	53,1	6,7	10,9	0,4	0,8	1,3	100
Oplæg, foredrag og lign. (fx eftermiddagsarrangementer)	9,3	49,2	11,9	26,3	1,7	0,4	1,3	100
Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet	9,2	47,1	12,6	25,6	2,5	1,7	1,3	100
Udviklingssamarbejde med professionshøjskole, kommune og andet	6,4	34,7	10,2	28,0	6,8	5,5	8,5	100

Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad bidrager nedenstående UFORMELLE opkvalificering på det specialpædagogiske område til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde?".

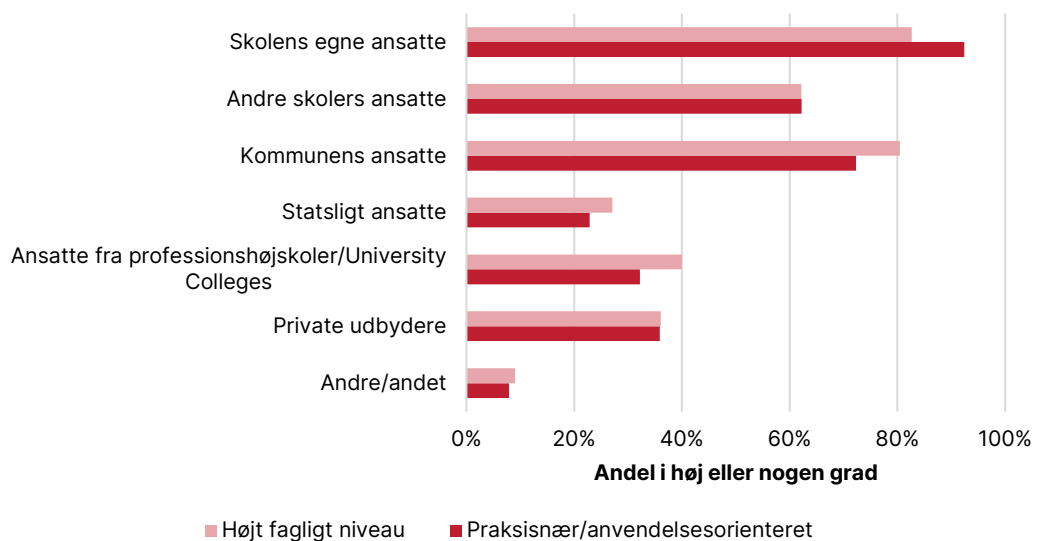
N = 236-239.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Sidst har vi bedt skolelederne forholde sig til de personer eller leverandører, som leverer opkvalificeringen. Figur 3.12 afrapporterer svarene fra to spørgsmål angående personerne og leverandørerne af opkvalificering: hvorvidt den udbudte opkvalificering er praksisnær/anvendelsesorienteret, og hvorvidt opkvalificeringen foregår på et højt fagligt niveau. Figuren afrapporterer, hvor stor en andel der har svaret 'i høj grad' eller 'i nogen grad' til disse spørgsmål.

Opkvalificering, der leveres af skolens egne ansatte, vurderes af have den højeste praksisnærhed og faglighed: Her svarer hhv. 92 % og 83 % af skolelederne 'i høj grad' eller 'i nogen grad'. Skolelederne finder særligt skolens egne ansatte mest i stand til at levere praksisnærhed og anvendelsesorientering i opkvalificeringen i forhold til de andre leverandører. Også andre skolers ansatte og kommunens ansatte leverer praksisnærhed (hhv. 62 % og 72 %) og et fagligt højt niveau (hhv. 62 % og 82 %).

Figur 3.12 Skolelederens vurdering af kompetenceudvikling inden for det specialpædagogiske område



Anm.: I grafen er der angivet de andele, der har svaret 'i høj grad' eller 'i nogen grad' til, at kompetenceudviklingen udført af de forskellige medarbejdere eller leverandører er hhv. "Praksisnær/anvendelsesorienteret" og "Foregår på et højt fagligt niveau". Spørgsmålet lød: "Hvordan vil du vurdere kompetenceudvikling inden for det specialpædagogiske område udført af disse medarbejdere eller leverandører?".

N = 203-237. For de fulde fordelinger på spørgsmålet, se Tabel 3.19 og Tabel 3.20 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

3.5 Styring, organisation og ledelse af kompetenceudviklingen

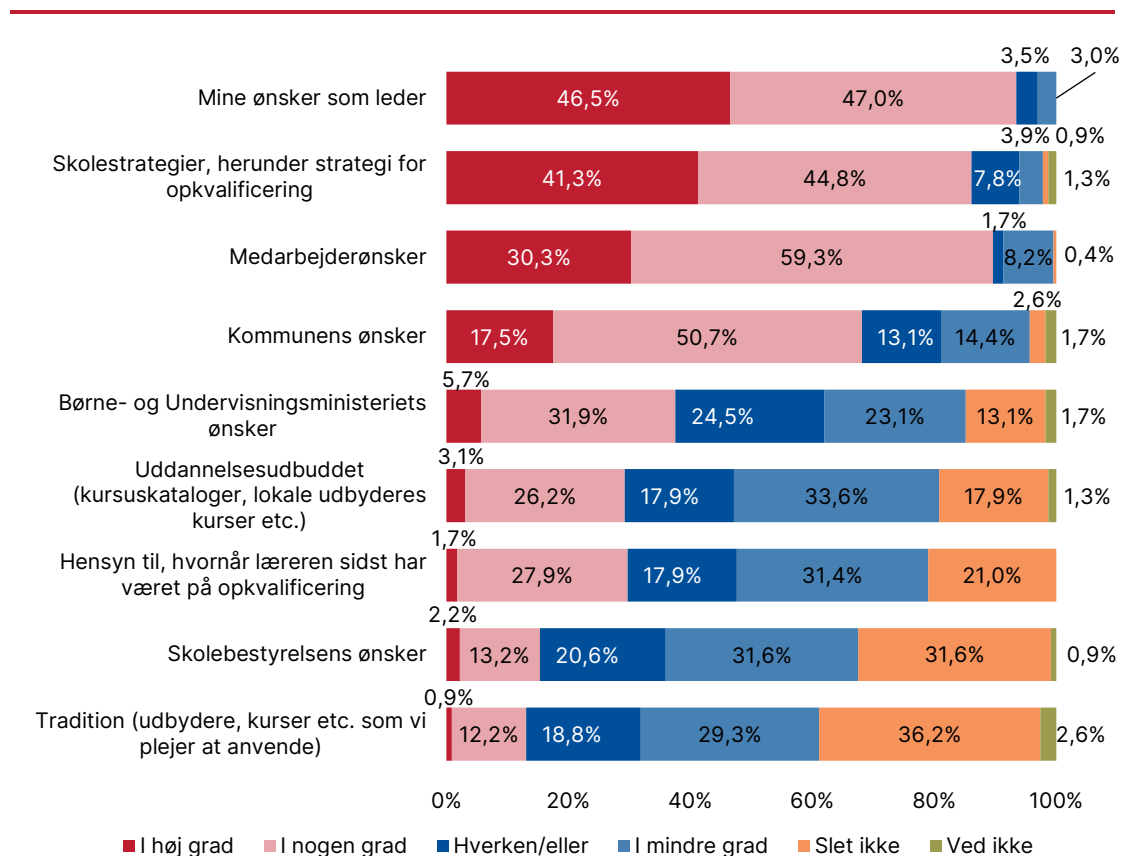
En vigtig del af den samlede kompetenceudvikling og -dækning på skolerne er, hvordan denne ledes og organiseres. Vi har i spørgeskemaet spurgt skolelederne om deres ledelse og organisering af kompetenceudviklingen på deres egen skole og deres relationer til kommunen. Spørgsmålene handler om hhv. den strategiske styring af kompetenceudviklingen, således at skolerne har mulighed for både at nå egne og politisk vedtagne målsætninger på området, om at prioritere knappe midler, om samarbejde på tværs af medarbejdergrupper og om at identificere barrierer for kompetenceudviklingen.

Figur 3.13 afrapporterer først svarfordelingen på spørgsmålet om, hvilke hensyn der for skolelederen betyder mest, når vedkommende vælger opkvalificering til medarbejderne. Her vægtes skolelederens egne ønsker som leder, skolestrategierne og medarbejderønskerne højest. Kommunens ønsker vægtes også relativt højt af de fleste skoleledere. Det er med andre ord hensyn, der findes internt i organisationen og kommunen, der spiller den største rolle for skolelederne. Dog er der en undtagelse hertil i form af skolebestyrelsen, hvis ønsker ikke i samme udstrækning er et hensyn, som skolelederne vægter højt. Det kan skyldes, at skolebestyrelsen er med til at fastsætte skolens strategier, som til gengæld vægtes højt af skolelederne. Dermed kan skolebestyrelsens holdninger godt indgå i skolelederens overvejelser i større udstrækning, end det fremgår af figuren.

Der er en klar forskel fra kommunens ønsker til de næste hensyn i rækken, som der er blevet spurgt ind til i spørgeskemaet: Børne- og Undervisningsministeriets ønsker, uddannelsesudbuddet, rækkefølgen af opkvalificering iblandt lærerne, skolebestyrelsens

ønsker og tradition. Skolebestyrelsens ønsker og tradition vægtes særligt lavt i forhold til de andre hensyn ifølge skolelederne, når der vælges kompetenceudvikling til lærerne.

Figur 3.13 Skoleledernes vurdering af, hvilke hensyn der spiller en rolle, når der vælges opkvalificering af lærerne

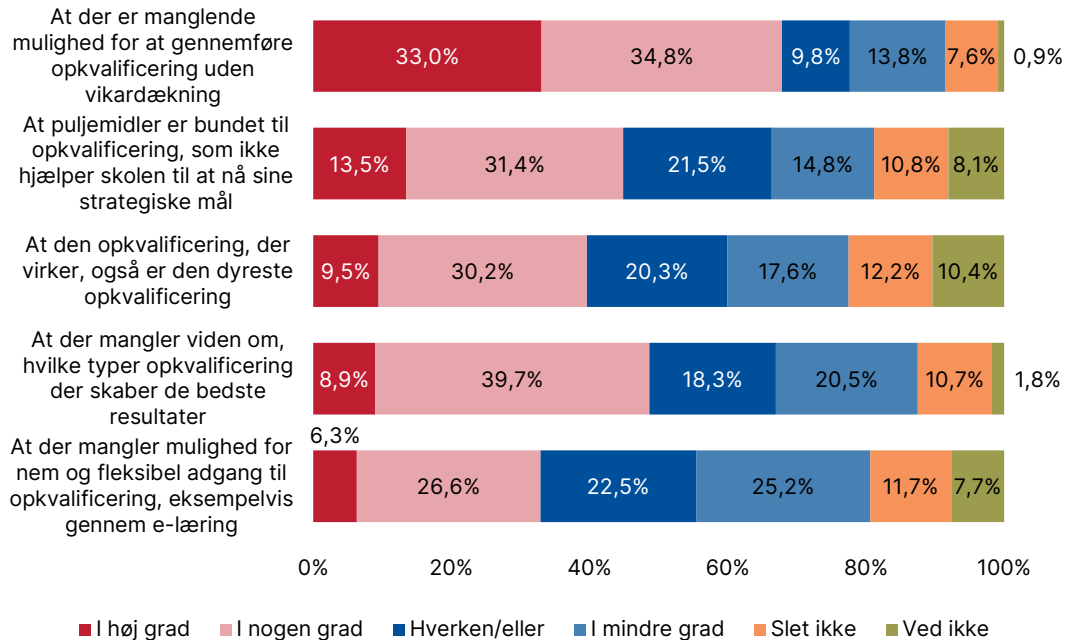


Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad spiller følgende hensyn en rolle, når der vælges opkvalificering af lærerne?".
 N = 228-231. For at se alle procentsatser, se Bilagstabel 2.19 i Bilag 2.
 Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Figur 3.14 og Figur 3.15 viser, hvilke faktorer skolelederne oplever som mest hindrende i forhold til at nå skolens strategiske mål. De tungest vejende hindringer er listet i Figur 3.14 med manglende mulighed for at gennemføre opkvalificering uden vikardækning som den væsentligste barriere ifølge skolelederne. Små 68 % af skolelederne er i høj eller nogen grad enige i, at vikardækningen er en udfordring i forhold til at gennemføre opkvalificering.

At puljemidler er bundet til opkvalificering, som ikke hjælper skolen til at nå sine strategiske mål, er også en vigtig faktor, der kan hindre opkvalificering ifølge skolelederne. Små 45 % af skolelederne er i høj eller nogen grad enige i dette. Dernæst vurderes prisen på den virksomme opkvalificering og manglende viden om, hvilken opkvalificering der skaber de bedste resultater, at være vigtige faktorer, der hindrer opkvalificering. Omkring 40 % af skolelederne mener i høj eller nogen grad, at det er tilfældet.

Figur 3.14 Skoledernes vurdering af faktorer, der hindrer, at opkvalificering på det specialpædagogiske område anvendes til at nå skolens strategiske mål – **Faktorer, der hindrer mest**

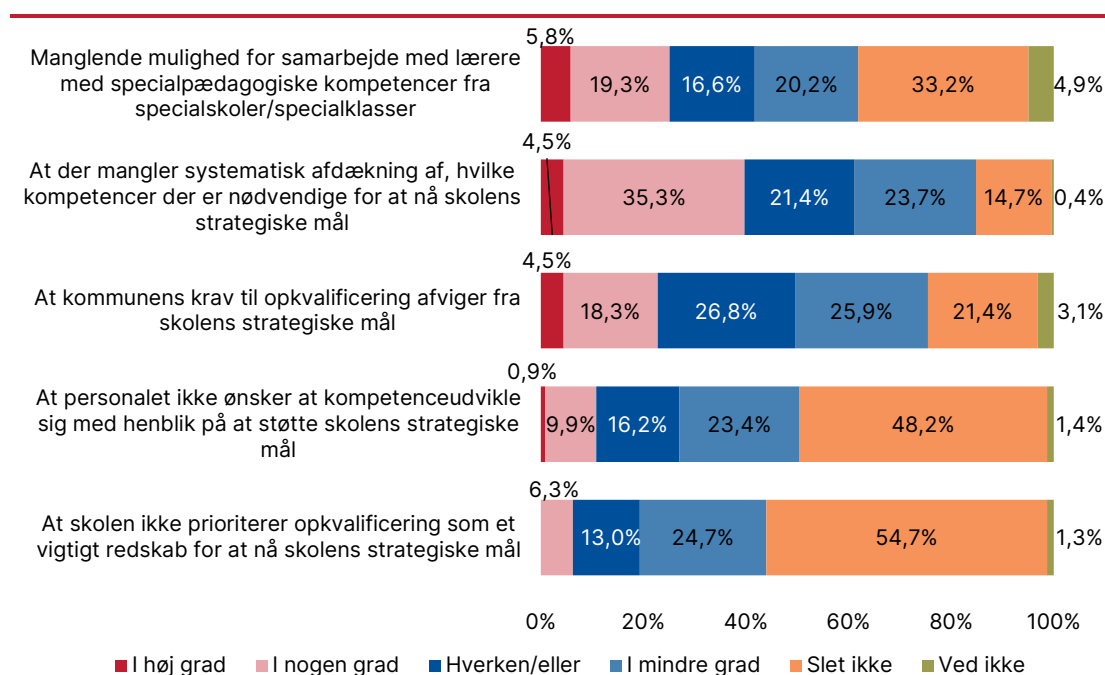


Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad vurderer du, at nedenstående faktorer hindrer, at opkvalificering på det specialpædagogiske område anvendes til at nå skolens strategiske mål?".
 N = 222-224. For at se alle procentsatser, se Bilagstabel 2.21 i Bilag 2.
 Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Figur 3.15 afrapporterer svarene på det samme spørgsmål vedrørende de faktorer, der af færre skoleledere vurderes at hindre skolen i at nå de strategiske mål. Manglende mulighed for samarbejde med lærere fra specialklasser/specialskoler vurderes også at have en vis hindrende effekt (25 % i høj eller nogen grad), mens en substantiel andel finder en manglende systematisk viden om, hvilke kompetencer der er nødvendige for at nå skolens strategiske mål, som hindrende (40 % i høj eller nogen grad).

Samlet set virker det., som om det mest er praktiske, ressource- og til dels videnskabsmæssige faktorer, der hindrer, at opkvalificeringen på det specialpædagogiske område kan benyttes til at nå skolens strategiske mål. Til gengæld er det ifølge skolelederne ikke modstand fra lærerne eller prioritering i forhold til at nå skolens strategiske mål, der udgør en hindring.

Figur 3.15 Skoledernes vurdering af faktorer, der hindrer, at opkvalificering på det specialpædagogiske område anvendes til at nå skolens strategiske mål? – **Faktorer, der hindrer mindst**



Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad vurderer du, at nedenstående faktorer hindrer, at opkvalificering på det specialpædagogiske område anvendes til at nå skolens strategiske mål?".

N = 222-224. For at se alle procentsatser, se Bilagstabel 2.21 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Der er selvfølgelig flere måder at sikre kompetencedækning på, også på det specialpædagogiske område. Opkvalificering eller kompetenceudvikling af det eksisterende personale er én af dem. Men der findes også andre måder, og i Tabel 3.4 afrapporteres en række spørgsmål om, hvilke af sådanne øvrige metoder, skolelederne benytter sig af.

Resultaterne viser, at særligt rekruttering af medarbejdere ud fra deres specialpædagogiske kompetencer samt inddragelse af ekstra personale i undervisning (fx pædagoger eller co-teaching) er værktøjer, som skolelederne benytter mest til at sikre kompetencedækningen på det specialpædagogiske område. Således benytter 88 % i høj eller nogen grad rekruttering, mens 85 % i høj eller nogen grad benytter ekstra personale som en metode til at sikre kompetencedækningen. Også sammensætningen af teams efter specialpædagogiske kompetencer er en yndet metode – her svarer 76 % i høj eller nogen grad.

Kompetenceudvikling af medarbejdere på det specialpædagogiske område (som mange af de øvrige spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen drejer sig om) er også en almindelig måde at sikre kompetencedækning på. Her vurderer 82 % i høj eller nogen grad, at det er en benyttet metode – dog med en lidt lavere andel 'i høj grad' end rekruttering, inddragelse af ekstra personale og sammensætning af teams.

Table 3.4 Skoleledernes vurdering af, hvilke forskellige metoder de benytter til at sikre en tilfredsstillende kompetencedækning på det specialpædagogiske område. Procent.

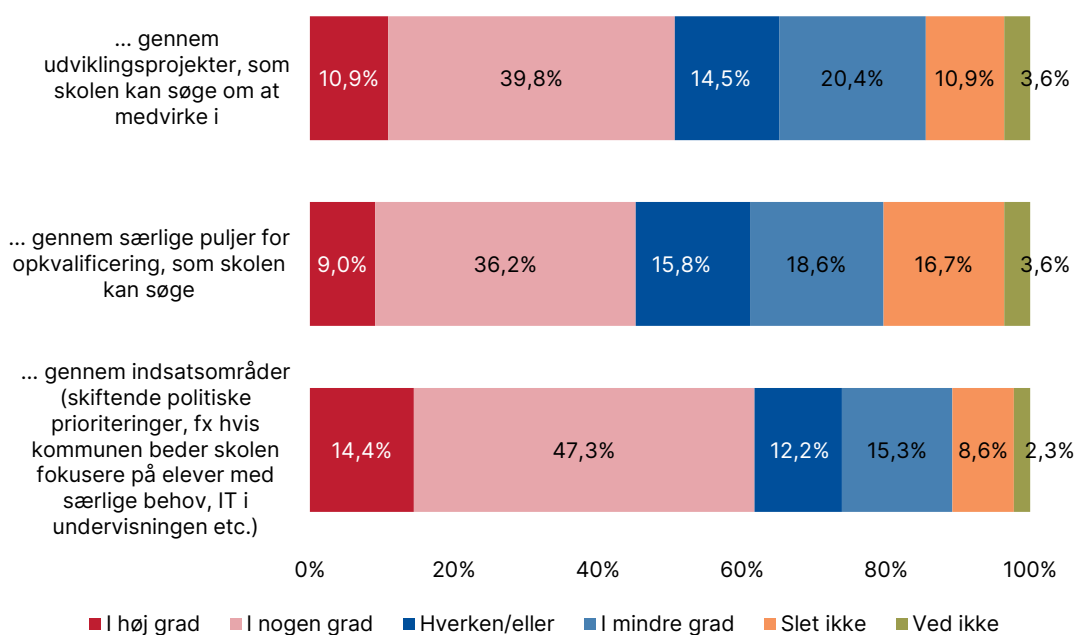
	I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
Rekruttering af medarbejdere ud fra deres specialpædagogiske kompetencer	46,9	41,1	5,4	5,8	0,4	0,4	100
Sammensætning af teams efter specialpædagogiske kompetencer	31,5	44,6	13,1	8,6	1,8	0,5	100
Kompetenceudvikling af medarbejdere på det specialpædagogiske område	26,1	55,4	10,8	6,8	0,5	0,5	100
Inddragelse af ekstra personale i undervisningen (fx pædagoger eller co-teaching)	39,5	45,3	6,7	6,3	1,8	0,4	100
Inddragelse af eksterne undervisere/ressourcepersoner i undervisningen (fx fra andre skoler eller PPR)	13,9	45,7	10,8	22,4	6,3	0,9	100

Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad benytter du følgende metoder til at sikre en tilfredsstillende kompetencedækning på det specialpædagogiske område på skolen ...?".

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021

For at få et bedre indtryk af de omgivelser og krav, som en skoleledelse skal agere i, når der er tale om kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område, har vi spurgt skolelederne om kommunens styring af området. De tre spørgsmål herom er afrapporteret i Figur 3.16.

Figur 3.16 Skoleledernes vurdering af, i hvilken grad kommunen styrer skolens opkvalificeringsindsats på det specialpædagogiske område



Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad oplever du, at kommunen styrer skolens opkvalificeringsindsats på det specialpædagogiske område ...".

N = 221-222. For at se alle procentsatser, se Bilagstabel 2.22 i Bilag 2.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Flest skoleledere oplever, at kommunen styrer skolens opkvalificeringsindsats på det specialpædagogiske område gennem indsatsområder, som politikerne har prioriteret. Således vurderer 62 % i høj eller nogen grad det til at være tilfældet for deres kommune. Dette resultat stemmer godt overens med resultaterne fra Lindeberg et al. (2022), som viser, at både skoleledere og skolechefer oplever, at den kommunale strategiske retning omsættes til praksis.

Desuden er der 51 %, der i høj eller nogen grad vurderer, at kommunen styrer opkvalificeringsindsatsen gennem udviklingsprojekter, som skolen kan medvirke i, mens 45 % vurderer, at kommunen i høj eller nogen grad benytter sig af særlige puljer til formålet. Hele 17 % vurderer tillige, at kommunen 'slet ikke' benytter sig af puljestrategien.

For yderligere at afdække skoleledelsens arbejde med forskellige samarbejdsrelationer på skolen har vi spurgt ind til disse i relation til arbejdet med elever med særlige behov. Tabel 3.5 viser, at det særligt er samarbejdet mellem lærere og pædagoger og indbyrdes mellem lærere, der er i højsædet, når det angår børn med særlige behov. Ifølge 56 % af skolelederne arbejdes der med dette samarbejde mellem lærere og pædagoger 'i meget høj grad', og yderligere 31 % vurderer, at de arbejder med det 'i høj grad'. Lidt færre, 50 %, vurderer, at de 'i meget høj grad' arbejder for at fremme samarbejdet mellem lærerne. Til gengæld vurderer hele 40 %, at de gør det 'i høj grad'.

Skolelederne vurderer i lavere grad, at pædagogisamarbejdet og forældresamarbejdet bliver søgt fremmet af skolernes ledelse. 38 % og 39 % svarer således, at det foregår i

hhv. meget høj og høj grad med hensyn til pædagog samarbejdet, og 35 % og 36 % siger det samme om forældresamarbejdet. Samlet set er det overvejende billede dog, at der ifølge skolelederne arbejdes med alle fire former for samarbejde i en eller anden grad.

Tabel 3.5 Skoleledernes vurdering af, i hvilken grad skolens ledelse arbejder aktivt for at fremme følgende samarbejdsformer vedr. elever med særlige behov. Procent.

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	Slet ikke	Ikke relevant/ved ikke	Total
Samarbejdet mellem lærere og pædagoger	55,6	31,4	8,1	0,9	0,4	3,6	100
Lærersamarbejdet	49,8	40,4	8,5	0,4	0,4	0,4	100
Pædagog samarbejdet	37,8	39,2	17,1	0,5	0,9	4,5	100
Forældresamarbejdet	35,1	36,0	23,9	4,1	0,0	0,9	100

Anm.: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad arbejder skolens ledelse aktivt for at fremme følgende samarbejdsformer vedr. elever med særlige behov (fx via vision, handleplan eller dialog)".

N = 222-223.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

3.5.1 Strategiindeks

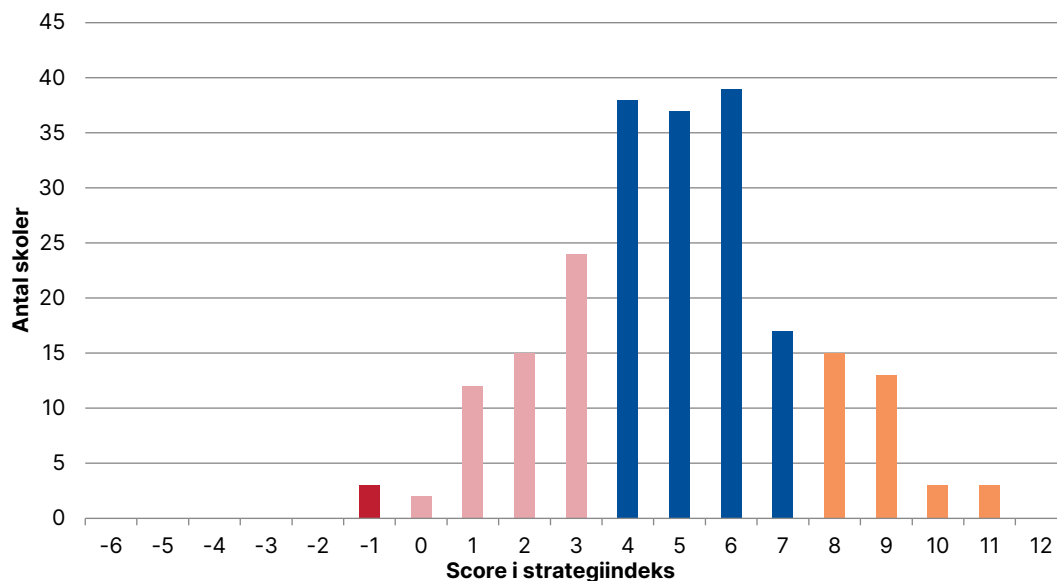
Rambøll og EVA opstiller i deres gennemgang af lærerkompetencer et strategiindeks, som har til formål at vurdere, hvor strategiske skolerne er i deres tilgang til kompetenceudvikling (Rambøll & EVA, 2013, s. 30-31 samt rapportens Bilag 6). Vi har gentaget de tre overordnede skolelederspørgsmål i vores spørgeskema med underspørgsmål for at kunne vurdere udviklingen i skolernes strategiske tilgang til kompetenceudvikling fra 2013 til 2021. De specifikke spørgsmål samt beregningen af strategiindekset fremgår i Bilag 3.

Rambøll og EVA karakteriserer en strategisk skole ved følgende:

- Skolen afdækker systematisk medarbejdernes kompetencer.
- Skolen vægter i nogen eller i høj grad skolestrategier og lederens egne ønsker, når det kommer til valg af opkvalificering for lærere, mens medarbejderønsker og traditioner vægtes lavere.
- Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres gennem flere forskellige initiativer som observation af undervisning, etablering af erfaringsgrupper og support til kolleger.

Figur 3.17 illustrerer, hvordan de deltagende skoler fordeler sig i henhold til strategiindekset. Ligesom i 2013 er der stor variation i, hvor strategiske skolerne vurderes at være ud fra indekset. Ifølge indekset er omkring 1 % af skolerne 'ikke strategiske' (rød farve) i 2021, mens 24 % er 'begrænset strategiske' i deres tilgang til kompetenceudviklingen på skolen (lyserød farve) i 2021. Hele 59 % er 'strategiske' i deres tilgang, mens omkring 15 % er 'meget strategiske'. Resultaterne svarer nogenlunde til Rambøll og EVAs resultat fra 2013, som har under 1 % 'ikke strategiske', 19 % 'begrænset strategiske', 63 % 'strategiske' og 18 % 'meget strategiske' (Rambøll & EVA, 2013, s. 31).

Figur 3.17 Fordeling af skoler på score i strategiindeks, antal



Anm.: Beregningen bag strategiindekset samt de tre spørgsmål, det består af, kan ses i Bilag 3.

N=221. For at se nærmere score, se Bilagstabel 3.1 i Bilag 3.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

3.6 Opsamling

Skolelederne i denne spørgeskemaundersøgelse vurderer, at inklusion og specialpædagogik er de to områder med størst behov for kompetenceudvikling i folkeskolen. Det er imidlertid meget forskelligt, hvor stor en andel af lærerne der ifølge skolelederne har hhv. formelle og uformelle specialpædagogiske kompetencer. De almindelige folkeskoler råder over relativt få specialpædagogiske kompetencer i forhold til folkeskoler med specialklasserækker og specialskoler ifølge skolelederne.

Den uformelle kompetenceudvikling foregår mest på skolerne og ved hjælp fra eget personale i form af fx feedback og observation kollegaerne imellem samt co-teaching. En grund kan være, at skolelederne vurderer, at det også er den type af kompetenceudvikling, der er bedst til at øge kvaliteten af lærernes arbejde. Det gælder både på det faglige og på det praksisorienterede plan.

Når skolelederne skal vurdere rammerne, styringen og ledelsen af kompetenceudviklingen i deres skoler, så lægger de meget vægt på nødvendigheden af vikardækning som en hindring for, at der foregår mere kompetenceudvikling. Derudover finder mange skoleledere, at det hindrer kompetenceudviklingen, at puljemidler, der er bundet til opkvalificering, ofte ikke hjælper skolen til at nå sine strategiske mål. Kompetenceudvikling er dog ikke den eneste metode, skolelederne benytter sig af, når de skal sikre specialpædagogiske kompetencer i deres skoler. Her nævnes især rekruttering af medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer samt inddragelse af ekstra personale i undervisningen. Endelig viste vores strategiindeks, at langt de fleste skoler i en vis udstrækning kan kaldes strategiske ifølge Rambøll og EVAs definition fra 2013, samt at der ikke er de store forskelle i fordelingen af skoler set i forhold til denne undersøgelse.

Litteratur

- Andreasen, A.G., Rangvid, B.S. & Lindeberg, N.H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N. & De Montgomery, C. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Bjørnholt, B., Kristensen, N., Jacobsen, R.H., Bæk, T.A., Iversen, K., Skov, P.R., Justesen, K. & Jensen, J.M. (2017). *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- EVA (2014). *TALIS 2013: OECD's lærer- og lederundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2019). *TALIS 2018 – 1. rapport. Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i professionen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020). *Opfølgning på Inklusionseftersynet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2021). *Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse. En registeranalyse af uddannelse, efteruddannelse og kompetencedækning i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flarup, L.H., Tegtmejer, T., Jensen, S.V., Mikkelsen, M. & Jacobsen, R.H. (2020). *Plads til forskellighed. Evaluering af indsatsen i satspuljeprojektet Mestring af skoledag og hverdagsliv*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Haziza, D. & Lesage, E. (2016). A Discussion of Weighting Procedures for Unit Nonresponse. *Journal of Official Statistics*, 32, 129-145.
- Holmgaard, A., Anderskov, K. & Molbæk, M. (2007). Specialpædagogik – et nyt fag i en ny læreruddannelse. *Specialpædagogik*, 5, 80-87.
- Houlberg, K., Kollin, M.S., Dalsgaard, C., Ibsen, J.T., Kloppenborg, H.S. & Ruge, M. (2022). *Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Keilow, M., Friis-Hansen, M., Henze-Pedersen, S. & Ravn, S. (2016). *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Kristensen, N. & Skov, P.R. (2019). *Betydningen af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A.G., Ibsen, J.T., Rangvid, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellerman, K.G. (2022). *Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- MBUL (2016). *Af rapportering af Inklusionseftersynet: Den samlede af rapportering*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Nielsen, C.P. & Skov, P.R. (2016). *Støtte til elever med særlige behov: En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i inklusionspanelet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Niss, N.K., Dannesboe, K.I., Nielsen, C.P. & Christiansen, C.P. (2016). *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rambøll & EVA (2013). *Kortlægning og analyse – Opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen*. København: Rambøll.
- Regeringen og KL (2012). *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*. København: Regeringen og KL.
- Tegtmejer, T., Nicolajsen, J.S., Bech, A. & Lindeberg, N.H. (2022a). *Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almen-skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N.H., Nøhr, K. & Johansson, G. (2022b). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning. Casestudier af mellemformer på to skoler*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Videnscenter for Handicap (2022). *Centrale begreber: Specialpædagogik*.
<https://videnomhandicap.dk/da/vores-temaer/centrale-begreber/specialpaedagogik/>

Bilag 1 Indhold i lærernes formelle efteruddannelser

Bilagstabel 1.1 Indholdet af lærernes formelle efteruddannelser

Navn	Beskrivelse	Niveau	Retning	Medtaget i analyser
Pædagogisk viden og forskning (obl.)	Obligatorisk modul inden for PD-retninger, der giver indsigt i pædagogisk teori og videnskabsteoretisk refleksion kan udvikle din egen professionelle selvforståelse og pædagogiske praksis	PD		Nej
Undersøgelse af pædagogisk praksis (obl.)	Obligatorisk modul inden for PD-retninger, der giver viden om og kompetencer til at udføre små empiriske undersøgelser af egen eller kollegers pædagogiske praksis på metodisk velbegrunder grundlag	PD		Nej
Afgangsprojekt (for hver retning)	Frit projekt inden for den valgte retning	PD		
Brugerperspektiv, ressourceorientering og selvbestemmelse	Modulet giver viden om metoder til at øge borgernes selvbestemmelse og deltagelse i samfund og demokrati; emner er fx brugerperspektiv, empowerment, modstandsdygtighed, resiliens, demokratisk organisering og inddragelse	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Nej
Børn, unge og familier i udsatte positioner	Modulet indeholder teorier, begreber og viden om bl.a. chance-ulighed og levevilkår, børn og unges egen oplevelse af deres situation, syn på børns udvikling, socialpædagogiske indsatser og tværfagligt samarbejde om børn, unge og familier i udsatte positioner	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Ja
Den pædagogiske læreplan og udvikling af læringsmiljøer i dagtilbud	Modulet giver forudsætninger for at være med til at udvikle læreplaner; desuden til at samarbejde om børns trivsel, dannelse og læring med forældre og andre samarbejdspartnere	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Nej
Ledelse af pædagogiske processer	Modulet indeholder teorier, begreber og viden om bl.a. offentlig organisationsudvikling og udvikling af pædagogiske organisationer, pædagogisk ledelse i forskellige kontekster, konsulentvirksomhed, kommunikation, formidling og metoder til evaluering	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Nej
Leg, kreativitet og læring	Modulet handler om at styrke børns leg fra et børneperspektiv – bl.a. gennem udvikling af læringsmiljøer, der faciliterer børns dannelse gennem deltagelse, leg, kreativ udfoldelse og børnefællesskaber	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Nej
Pædagogik og relationsarbejde	Modulet indeholder teorier, begreber og viden om bl.a. individ, fællesskaber og samfund, samfundsmæssige og institutionelle rammer, professionsforståelse, identitetsdannelse, kompetenceudvikling og metoder til vidensindsamling og dokumentation	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Nej
Social inklusion	Teorier, begreber og viden om bl.a. marginaliseringsprocesser, normalitet og afvigelse i kontekst, udvikling af social deltagelse, inkluderende pædagogik, diversitet og fællesskaber, brugerinddragelse og andre strategier til en inkluderende indsats	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Ja
Tidlig indsats i dagtilbud i de første leveår	Modulet giver forudsætninger for at samarbejde med kollegaer, forældre og tværprofessionelle om	PD	Pædagogisk og	Ja

Navn	Beskrivelse	Niveau	Retning	Medtaget i analyser
for børn i udsatte positioner	de 0 til 2-årige fra sårbare og udsatte familier og skabe læringsmiljøer, der støtter det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse		socialpædagogisk arbejde	
Nedsat funktionsevne, udvikling og inklusion	Modulet giver viden om funktionsnedsættelser og de forhindringer, der kan være for fuld deltagelse og livskvalitet; du kan samarbejde med såvel borgere med funktionsnedsættelse som med professionelle om udvikling af medborgerskab og deltagelse for borgere med funktionsnedsættelser	PD	Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde	Ja
Erhvervet hjerneskade	Modulet giver både viden om hjernens udvikling, opbygning og funktion og om dysfunktioners konsekvenser for deltagelse i sociale sammenhænge, familieliv, uddannelse, fritidsliv og arbejde; lovgivning på området indgår også	PD	Specialpædagogik	Ja
Intellektuelle funktionsnedsættelser	Modulet giver bl.a. indsigt i forskellige medfødte årsager til udviklingshæmning og kendskab til betegnelser og diagnoser samt pædagogiske arbejdsformer, metoder og hjælpemidler; lovgivning på området og vanskeligheder ved læring og deltagelse i relation til familieliv, uddannelse, fritidsliv og arbejde indgår også	PD	Specialpædagogik	Ja
Kommunikationskompetencer – i arbejdet med mennesker med komplekse kommunikationsbehov	Modulet giver forudsætninger for at gå i dybden med konkrete færdigheder i at etablere og udvikle kommunikationen med mennesker, der har komplekse kommunikationsbehov	PD	Specialpædagogik	Ja
Komplekse kommunikationsindsatser vedrørende mennesker med funktionsnedsættelser.	Modulet giver redskaber til at afdække kommunikationsbehov, opstille alternative kommunikationsløsninger og give støtte til så selvstændig kommunikation som muligt for det enkelte barn, den unge eller voksne med komplekse kommunikationsbehov	PD	Specialpædagogik	Ja
Læring, kontakt og trivsel	Modulet giver bl.a. redskaber til at fremme udvikling, trivsel og deltagelse hos en konkret målgruppe og til at udvikle emotionelle og sociale kompetencer; emner er fx lovgivning, arbejdsformer, hjælpemidler og kompensationsmuligheder	PD	Specialpædagogik	Ja
Motoriske vanskeligheder og multiple funktionsnedsættelser	Modulet giver viden om den motoriske udvikling og funktion og om årsager til atypiske motoriske funktioner og multihandikap; lovgivning på området, pædagogiske arbejdsformer og relation til familieliv, uddannelse, fritidsliv og arbejde indgår også	PD	Specialpædagogik	Ja
Sanssemæssige funktionsnedsættelser	Modulet giver bl.a. viden om det sensoriske systems betydning for menneskets udvikling og undersøger, hvad sensoriske vanskeligheder betyder i relation til familieliv, uddannelse, fritidsliv og arbejde; lovgivning på området og pædagogiske arbejdsformer indgår også	PD	Specialpædagogik	Ja
Social-kognitive udviklingsforstyrrelser	Modulet giver viden om forskellige former for udviklingsforstyrrelser som ADHD og autisme; emner er fx forstyrrelserne i relation til familieliv, uddannelse, fritidsliv og arbejde samt lovgivning, arbejdsformer, hjælpemidler og kompensationsmuligheder	PD	Specialpædagogik	Ja
Specialpædagogik i samtiden	Modulet giver indsigt i både lovgivning og de organisatoriske og samfundsmæssige betingelser for specialpædagogikken; emner er fx normalitet, afvigelse og diagnosticering, professionsforståelse og etik	PD	Specialpædagogik	Ja

Navn	Beskrivelse	Niveau	Retning	Medtaget i analyser
Hørevanskeligheder	Modulet indeholder emner som ørets anatomi og fysiologi, øresygdomme og hørenedsættelser, teknisk og pædagogisk audiologi og hørehæmmedes udviklingsbetingelser	PD	Logopædi	Ja
Skriftsproglige vanskeligheder i relation til dysleksi	Modulet indeholder emner som dysleksi i forhold til børn og unge samt indsatser og samarbejde med fx læsevejleder og dansklærer	PD	Logopædi	Ja
Sproglige vanskeligheder	Modulet indeholder emner som diagnose, sprogtilegnelse, forskellige indsatser, lovgivning og kompensation	PD	Logopædi	Ja
Talevanskeligheder	Modulet indeholder emner som taleorganernes fysiologi og anatomi, stemmevanskeligheder og dysfunktioner samt differentieret indsats	PD	Logopædi	Ja
Gruppe- og organisationspsykologi	Modulet indeholder teorier om gruppedannelse og gruppers funktionsbetingelser, roller i grupper, ledelse og ledelsesfunktioner, problemer og konflikter i grupper eller team samt interventionsmuligheder; metoder og strategier til analyse af udviklingsmuligheder indgår også	PD	Psykologi	Nej
Neuropsykologi og neuropædagogik	Modulet belyser centrale temaer inden for området, også i relation til kognitiv udvikling; emner er fx hjernen, dens struktur og processer og forholdet mellem kognition, emotion og motivation samt det kognitionspsykologiske grundlag for individets opfattelse af sig selv og sin omverden og for forståelse af funktionsvanskeligheder	PD	Psykologi	Ja
Pædagogisk psykologi	Modulet omhandler lærings- og dannelsesprocesser, intervention og arbejdsformer på individ-, gruppe- og organisatorisk niveau, kommunikation, emotion og motivation som forudsætninger for læring, praksisformer og samspil mellem læringsuniverser	PD	Psykologi	Nej
Pædagogisk-psykologisk rådgivning og intervention	Modulet fokuserer på at omsætte teorier og metoder til rådgivning og intervention; emner er fx forståelse af egne muligheder og begrænsninger samt etiske problemstillinger i forbindelse med rådgivning og intervention	PD	Psykologi	Ja
Udviklingspsykologi	Modulet indeholder emner som personers livslange udvikling, socialisering og personlighedsdannelse, udviklingsrelaterede vanskeligheder, forebyggende indsatser og metoder til vurdering af udviklingspsykologiske problemstillinger	PD	Psykologi	Ja
Lærerens Grundfaglighed	Lærerens Grundfaglighed består af to hovedfag: Almen dannelse og Pædagogik og Lærerfaglighed. Delen Lærerfaglighed fokuserer på elevernes læring og udvikling, almen undervisningskompetence, specialpædagogik og undervisning af tosprogede. Almen dannelse fokuserer på kristendom, livsoplysning og medborgerskab	Læreruddannelse	Læreruddannelse, enkeltfag	Nej
Specialpædagogisk videreuddannelse	Giver mulighed at lære at skabe et inkluderende miljø i klasselokalet.	Læreruddannelse	Læreruddannelse, enkeltfag	Ja

Kilde: [Specialpædagogik – Københavns Professionshøjskole \(kp.dk\)](#), [Logopædi – Københavns Professionshøjskole \(kp.dk\)](#), [Psykologi, PD | UddannelsesGuiden \(ug.dk\)](#), <https://www.ug.dk/uddannelser/diplomuddannelser/paedagogik/diplomuddannelsepaedagogik/boerns-sprog-pd>, [Specialpædagogik og socialpædagogik \(au.dk\)](#), [Lærerens Grundfaglighed \(læreruddannelsen\) | UddannelsesGuiden \(ug.dk\)](#), [Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde, PD | UddannelsesGuiden \(ug.dk\)](#)

Bilag 2 Svarfordelinger fra spørgeskemaet udsendt til skoleledere

Bilagstabel 2.1 Hvad er dit køn?

	Frekvens	Procent
Mand	213	50,6
Kvinde	204	48,5
Ønsker ikke at svare	4	1,0

Anm.: N = 421.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.2 Aldersfordeling for de deltagende i undersøgelsen

	Aldersfordeling
Gennemsnitlig alder	52,6 år
Standardafvigelse	6,6 år
Minimum	33 år
Maximum	70 år

Anm.: N = 406.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.3 Hvor mange års erfaring som skoleleder har du (inklusive erfaring som skoleleder på andre skoler)?

	Antal års skoleledererfaring
Gennemsnit	12,2
Standardafvigelse	7,4
Minimum	1
Maximum	36

Anm.: N = 405.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.4 Har du gennemført nedenstående uddannelser/kurser?

		Ja	Nej	Total
Diplom eller master	Frekvens	346	48	394
	Procent	87,8%	12,2%	100%
Lærer/pæd. udd. mv.	Frekvens	398	6	404
	Procent	98,5%	1,5%	100%
Pædagogisk ledelse	Frekvens	309	49	358
	Procent	86,3%	13,7%	100%
Anden lederuddannelse	Frekvens	179	106	285
	Procent	62,8%	37,2%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.5 Hvilken type skole er du skoleleder for?

	Frekvens	Procent
Folkeskole uden specialklasserække/-afdeling	200	48,4
Folkeskole med specialklasserække/-afdeling	115	27,8
Folkeskole med funktion som specialskole	47	11,4
Andet, beskriv venligst:	51	12,3

Anm.: N = 413.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.6 Har en større andel af skolens medarbejdere inden for de seneste tre år deltaget i kompetenceudviklingsforløb af minimum en dags samlet varighed (på eller uden for skolen) med henblik på ...?

		Ja	Nej	Ved ikke	Total
Forældresamarbejde	Frekvens	81	282	28	391
	Procent	20,7%	72,1%	7,2%	100%
Øget anvendelse af data	Frekvens	144	225	22	391
	Procent	36,8%	57,5%	5,6%	100%
Stærke børnefællesskaber	Frekvens	169	195	27	391
	Procent	43,2%	49,9%	6,9%	100%
Didaktisk udvikling og undervisningsmiljø	Frekvens	248	125	18	391
	Procent	63,4%	32,0%	4,6%	100%
Relationskompetencer og konflikthåndtering	Frekvens	263	116	12	391
	Procent	67,3%	29,7%	3,1%	100%
Fagfaglig udvikling	Frekvens	272	101	18	391
	Procent	69,6%	25,8%	4,6%	100%
Styrket samarbejde	Frekvens	313	68	10	391
	Procent	80,1%	17,4%	2,6%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021

Bilagstabel 2.7 Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere på nuværende tidspunkt har kompetencer (enten formelle eller uformelle) inden for følgende emner?

		Ingen	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%	Total
Inklusion	Frekvens	9	37	38	26	31	25	19	30	29	15	33	292
	Procent	3,1%	12,7%	13,0%	8,9%	10,6%	8,6%	6,5%	10,3%	9,9%	5,1%	11,3%	100%
Specialundervisning/specialpædagogik	Frekvens	7	47	57	52	37	15	12	13	13	7	32	292
	Procent	2,4%	16,1%	19,5%	17,8%	12,7%	5,1%	4,1%	4,5%	4,5%	2,4%	11,0%	100%
Socio- emotionelle udfordringer	Frekvens	3	29	51	37	30	31	21	20	18	15	23	278
	Procent	1,1%	10,4%	18,3%	13,3%	10,8%	11,2%	7,6%	7,2%	6,5%	5,4%	8,3%	100%
Undervisningsdifferentiering	Frekvens	6	21	5	12	12	10	22	31	40	47	85	291
	Procent	2,1%	7,2%	1,7%	4,1%	4,1%	3,4%	7,6%	10,7%	13,7%	16,2%	29,2%	100%
AKT/trivsel	Frekvens	7	39	34	46	20	20	26	29	30	12	28	291
	Procent	2,4%	13,4%	11,7%	15,8%	6,9%	6,9%	8,9%	10,0%	10,3%	4,1%	9,6%	100%
Praksis- og anvendelsesorienteret undervisning	Frekvens	5	15	19	29	32	31	24	44	32	24	26	281
	Procent	1,8%	5,3%	6,8%	10,3%	11,4%	11,0%	8,5%	15,7%	11,4%	8,5%	9,3%	100%
Dansk som andetsprog	Frekvens	28	164	43	23	9	8	6	3	1	3	2	290
	Procent	9,7%	56,6%	14,8%	7,9%	3,1%	2,8%	2,1%	1,0%	0,3%	1,0%	0,7%	100%
Klasserumsledelse	Frekvens	3	2	2	5	8	12	13	25	57	67	88	282
	Procent	1,1%	0,7%	0,7%	1,8%	2,8%	4,3%	4,6%	8,9%	20,2%	23,8%	31,2%	100%
Naturfag	Frekvens	11	48	94	76	24	13	10	4	3	3	6	292
	Procent	3,8%	16,4%	32,2%	26,0%	8,2%	4,5%	3,4%	1,4%	1,0%	1,0%	2,1%	100%
Teamsamarbejde/tværfagligt samarbejde	Frekvens	0	3	4	5	9	9	19	29	34	52	117	281
	Procent	0,0%	1,1%	1,4%	1,8%	3,2%	3,2%	6,8%	10,3%	12,1%	18,5%	41,6%	100%
Relationskompetence	Frekvens	0	2	4	4	3	7	18	25	44	73	101	281
	Procent	0,0%	1,1%	1,4%	1,4%	1,1%	2,5%	6,4%	8,9%	15,7%	26,0%	35,9%	100%
Bevægelse	Frekvens	2	15	20	34	34	40	30	21	32	26	24	278
	Procent	0,7%	5,4%	7,2%	12,2%	12,2%	14,4%	10,8%	7,6%	11,5%	9,4%	8,6%	100%

		Ingen	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%	Total
IT og digitale læringsformer	Frekvens	2	44	38	28	37	35	14	23	24	23	24	292
	Procent	0,7%	15,1%	13,0%	9,6%	12,7%	12,0%	4,8%	7,9%	8,2%	7,9%	8,2%	100%
Matematik	Frekvens	0	18	17	63	61	68	33	10	11	8	8	297
	Procent	0%	6,1%	5,7%	21,2%	20,5%	22,9%	11,1%	3,4%	3,7%	2,7%	2,7%	100%
Ordblindhed	Frekvens	5	36	44	39	44	36	18	18	20	7	11	278
	Procent	1,8%	12,9%	15,8%	14,0%	15,8%	12,9%	6,5%	6,5%	7,2%	2,5%	4,0%	100%
Læsning	Frekvens	0	13	13	23	18	50	58	50	29	22	21	297
	Procent	0%	4,4%	4,4%	7,7%	6,1%	16,8%	19,5%	16,8%	9,8%	7,4%	7,1%	100%
Didaktik	Frekvens	1	2	2	5	8	6	10	23	45	54	124	280
	Procent	0,4%	0,7%	0,7%	1,8%	2,9%	2,1%	3,6%	8,2%	16,1%	19,3%	44,3%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.8 I hvor høj grad er der i øjeblikket behov for kompetenceudvikling (enten formel eller uformel) inden for disse områder på skolen?

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ikke relevant	Total
Inklusion	Frekvens	76	118	60	18	5	277
	Procent	27,4%	42,6%	21,7%	6,5%	1,8%	100%
Specialundervisning/specialpædagogik	Frekvens	58	121	73	16	5	273
	Procent	21,2%	44,3%	26,7%	5,9%	1,8%	100%
Socio- emotionelle udfordringer	Frekvens	53	142	66	11	3	275
	Procent	19,3%	51,6%	24,0%	4,0%	1,1%	100%
Undervisningsdifferentiering	Frekvens	44	115	88	25	3	275
	Procent	16,0%	41,8%	32,0%	9,1%	1,1%	100%
AKT/trivsel	Frekvens	43	110	97	18	5	273
	Procent	15,8%	40,3%	35,5%	6,6%	1,8%	100%
Praksis- og anvendelsesorienteret undervisning	Frekvens	43	148	72	10	3	276
	Procent	15,6%	53,6%	26,1%	3,6%	1,1%	100%
Dansk som andetsprog	Frekvens	41	71	108	43	11	274
	Procent	15,0%	25,9%	39,4%	15,7%	4,0%	100%
Klasserumsledelse	Frekvens	36	140	79	17	3	275
	Procent	13,1%	50,9%	28,7%	6,2%	1,1%	100%
Naturfag	Frekvens	35	96	121	14	7	273
	Procent	12,8%	35,2%	44,3%	5,1%	2,6%	100%
Teamsamarbejde/tværfagligt samarbejde	Frekvens	32	112	110	19	2	275
	Procent	11,6%	40,7%	40,0%	6,9%	0,7%	100%
Relationskompetence	Frekvens	29	122	101	17	3	272
	Procent	10,7%	44,9%	37,1%	6,3%	1,1%	100%
Bevægelse	Frekvens	26	116	111	20	2	275
	Procent	9,5%	42,2%	40,4%	7,3%	0,7%	100%
IT og digitale læringsformer	Frekvens	25	115	110	22	3	275

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ikke relevant	Total
Matematik	Procent	9,1%	41,8%	40,0%	8,0%	1,1%	100%
	Frekvens	25	99	126	23	4	277
Ordblindhed	Procent	9,0%	35,7%	45,5%	8,3%	1,4%	100%
	Frekvens	24	118	115	14	2	273
Læsning	Procent	8,8%	43,2%	42,1%	5,1%	0,7%	100%
	Frekvens	20	101	120	32	4	277
Didaktik	Procent	7,2%	36,5%	43,3%	11,6%	1,4%	100%
	Frekvens	18	111	128	13	3	273
	Procent	6,6%	40,7%	46,9%	4,8%	1,1%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.9 Hvor stor en andel af lærerne på skolen vil du vurdere på nuværende tidspunkt ... (kategorierne er overlappende, så svarene behøver ikke summere til 100 %)

		Ingen	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%	Total
... har formelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?	Frekvens	7	54	54	49	34	17	10	9	7	3	9	253
	Procent	2,8%	21,3%	21,3%	19,4%	13,4%	6,7%	4,0%	3,6%	2,8%	1,2%	3,6%	100%
... har uformelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?	Frekvens	2	9	24	28	28	32	22	31	30	21	26	253
	Procent	0,8%	3,6%	9,5%	11,1%	11,1%	12,6%	8,7%	12,3%	11,9%	8,3%	10,3%	100%
... har ingen eller kun begrænsede formelle eller uformelle specialpædagogiske kompetencer, som er relevante i undervisningen af elever med særlige behov?	Frekvens	39	74	45	27	20	11	16	9	6	6	0	253
	Procent	15,4%	29,2%	17,8%	10,7%	7,9%	4,3%	6,3%	3,6%	2,4%	2,4%	0,0%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.10 Hvor ofte anvender I på skolen nedenstående UFORMELLE opkvalificering af lærere på det specialpædagogiske område?

		Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Årligt	Aldrig	Ved ikke	Total
Feedback fra skolens egne undervisningsvejledere, ledere og lign.	Frekvens	28	71	103	40	11	6	260
	Procent	20,8%	46,9%	26,2%	3,5%	0,8%	1,9%	100%
Observation af kollegers undervisning samt co-teaching	Frekvens	28	71	103	40	11	6	259
	Procent	10,8%	27,4%	39,8%	15,4%	4,2%	2,3%	100%
Rådgivning fra og inddragelse af PPR	Frekvens	8	105	123	20	1	3	260
	Procent	3,1%	40,4%	47,3%	7,7%	0,4%	1,2%	100%
Oplæg, foredrag og lign. (fx eftermiddagsarrangementer)	Frekvens	1	80	166	7	2	0	256
	Procent	0,0%	0,4%	31,3%	64,8%	2,7%	0,8%	100%
Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet	Frekvens	1	6	61	172	10	9	259
	Procent	0,4%	2,3%	23,6%	66,4%	3,9%	3,5%	100%
Udviklingssamarbejde med professionsskole, kommune og andet	Frekvens	1	4	43	142	32	36	258
	Procent	0,4%	1,6%	16,7%	55,0%	12,4%	14,0%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.11 Hvem leverer den UFORMELLE kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område på din skole? Procent.

	Gennemsnitlig procent
Skolens egne ansatte (fx lærerkolleger, vejledere eller ledere)	54,3
Andre skolers ansatte (fx lærere med specialpædagogiske kompetencer)	11,3
Kommunens ansatte (fx pædagogiske konsulenter)	19,4
Statsligt ansatte (fx læringskonsulenterne fra Børne- og Undervisningsministeriet, universitetsforskere)	2,4
Ansatte fra professionshøjskoler/university colleges	6,8
Private udbydere (fx konsulenthuse)	6,8
Andre/andet	4,5

Anm.: Respondenterne er blevet bedt om at angive procentandele for alle kategorier. Tallene skulle samlet summere til 100.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.12 I hvilken grad bidrager nedenstående FORMELLE opkvalificering på det specialpædagogiske område til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde?

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaring	Total
<i>Kursuslængde</i>									
Korte kurser (under 6 kursus-dage)	Frekvens	56	128	8	31	5	7	11	246
	Procent	22,8%	52,0%	3,3%	12,6%	2,0%	2,8%	4,5%	100%
Mellem-lange kurser (6-20 kursus-dage)	Frekvens	48	92	15	40	18	7	23	243
	Procent	19,8%	37,9%	6,2%	16,5%	7,4%	2,9%	9,5%	100%
Lange kurser (over 20 kursus-dage)	Frekvens	64	60	10	34	35	11	32	246
	Procent	26,0%	24,4%	4,1%	13,8%	14,2%	4,5%	13,0%	100%
<i>Kursusstruktur</i>									
Opdelte kurser	Frekvens	84	107	14	13	5	8	10	241
	Procent	34,9%	44,4%	5,8%	5,4%	2,1%	3,3%	4,1%	100%
Intensive formelle kurser	Frekvens	31	77	19	59	23	13	19	241
	Procent	12,9%	32,0%	7,9%	24,5%	9,5%	5,4%	7,9%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.13 I hvilken grad bidrager nedenstående UFORMELLE opkvalificering på det specialpædagogiske område til at øge kvaliteten af de deltagende læreres arbejde?

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/ eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaring	Total
Feedback fra skolens egne undervisningsvejledere, ledere og lign	Frekvens	122	106	3	6	0	1	0	238
	Procent	51,3%	44,5%	1,3%	2,5%	0	0,4%	0	100%
Observation af kollegers undervisning samt co-teaching	Frekvens	89	106	15	18	4	4	3	239
	Procent	37,2%	44,4%	6,3%	7,5%	1,7%	1,7%	1,3%	100%
Rådgivning fra og inddragelse af PPR	Frekvens	64	127	16	26	1	2	3	239
	Procent	26,8%	53,1%	6,7%	10,9%	0,4%	0,8%	1,3%	100%
Oplæg, foredrag og lign. (fx eftermiddagsarrangementer)	Frekvens	22	116	28	62	4	1	3	236
	Procent	9,3%	49,2%	11,9%	26,3%	1,7%	0,4%	1,3%	100%
Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet	Frekvens	22	112	30	61	6	4	3	238
	Procent	9,2%	47,1%	12,6%	25,6%	2,5%	1,7%	1,3%	100%
Udviklingssamarbejde med professionshøjskole, kommune og andet	Frekvens	15	82	24	66	16	13	20	236
	Procent	6,4%	34,7%	10,2%	28,0%	6,8%	5,5%	8,5%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.14 Hvordan vil du vurdere kompetenceudviklingen inden for det specialpædagogiske område udført af disse medarbejdere eller leverandører? *Kompetenceudviklingen er praksisnær/ anvendelsesorienteret.*

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/ eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaring	Total
Skolens egne ansatte (fx lærerkolleger, vejledere eller ledere)	Frekvens	122	97	6	3	1	2	6	237
	Procent	51,5%	40,9%	2,5%	1,3%	0,4%	0,8%	2,5%	100%
Andre skolers ansatte (fx lærere med specialpædagogiske kompetencer)	Frekvens	58	87	17	16	9	8	38	233
	Procent	24,9%	37,3%	7,3%	6,9%	3,9%	3,4%	16,3%	100%
Kommunens ansatte (fx pædagogiske konsulenter og PPR)	Frekvens	53	117	17	29	5	3	11	235
	Procent	22,6%	49,8%	7,2%	12,3%	2,1%	1,3%	4,7%	100%
Statsligt ansatte (fx læringskonsulenterne fra Børne- og Undervisningsministeriet, universitetsforskere)	Frekvens	9	45	25	41	25	22	69	236
	Procent	3,8%	19,1%	10,6%	17,4%	10,6%	9,3%	29,2%	100%
Ansatte fra professionshøjskoler/university colleges	Frekvens	16	59	36	41	14	19	48	233
	Procent	6,9%	25,3%	15,5%	17,6%	6,0%	8,2%	20,6%	100%
Private udbydere (fx konsulenthuse)	Frekvens	33	51	21	29	20	23	57	234
	Procent	14,1%	21,8%	9,0%	12,4%	8,5%	9,8%	24,4%	100%
Andre/andet	Frekvens	2	14	19	13	19	48	88	203
	Procent	1,0%	6,9%	9,4%	6,4%	9,4%	23,6%	43,3%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.15 Hvordan vil du vurdere kompetenceudviklingen inden for det specialpædagogiske område udført af disse medarbejdere eller leverandører? *Kompetenceudviklingen foregår på et højt fagligt niveau.*

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaring	Total
Skolens egne ansatte (fx lærerkolleger, vejledere eller ledere)	Frekvens	73	118	21	14	0	2	3	231
	Procent	31,6%	51,1%	9,1%	6,1%	0	0,9%	1,3%	100%
Andre skolers ansatte (fx lærere med specialpædagogiske kompetencer)	Frekvens	46	97	17	12	10	10	38	230
	Procent	20,0%	42,2%	7,4%	5,2%	4,3%	4,3%	16,5%	100%
Kommunens ansatte (fx pædagogiske konsulenter og PPR)	Frekvens	55	126	15	14	4	3	8	225
	Procent	24,4%	56,0%	6,7%	6,2%	1,8%	1,3%	3,6%	100%
Statsligt ansatte (fx læringskonsulenterne fra Børne- og Undervisningsministeriet, universitetsforskere)	Frekvens	7	55	25	23	11	30	78	229
	Procent	3,1%	24,0%	10,9%	10,0%	4,8%	13,1%	34,1%	100%
Ansatte fra professionshøjskoler/university colleges	Frekvens	22	70	27	28	7	18	58	230
	Procent	9,6%	30,4%	11,7%	12,2%	3,0%	7,8%	25,2%	100%
Private udbydere (fx konsulenthuse)	Frekvens	33	50	22	19	12	30	64	230
	Procent	14,3%	21,7%	9,6%	8,3%	5,2%	13,0%	27,8%	100%
Andre/andet	Frekvens	2	16	21	8	13	51	89	200
	Procent	1,0%	8,0%	10,5%	4,0%	6,5%	25,5%	44,5%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.16 Hvor enig er du i nedenstående udsagn?

		Meget enig	Enig	Hverken/eller	Uenig	Meget uenig	Ved ikke	Total
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers arbejde gennem lederens/kollegers observation af undervisningen/arbejdet	Frekvens	36	117	51	21	3	2	230
	Procent	15,7%	50,9%	22,2%	9,1%	1,3%	0,9%	100%
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers arbejde gennem at etablere erfaringsgrupper, hvor den ny viden udvikles og vedligeholdes	Frekvens	32	107	61	22	2	5	229
	Procent	14,0%	46,7%	26,6%	9,6%	0,9%	2,2%	100%
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers arbejde gennem at stille krav om, at de efteruddannede giver support til kolleger	Frekvens	27	105	72	20	1	3	228
	Procent	11,8%	46,1%	31,6%	8,8%	0,4%	1,3%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.17 Hvordan får du overblik over medarbejdernes kompetencer? (Sæt eventuelt flere kryds).

	Ja (antal)
Gennem mit generelle kendskab til medarbejderne	213
Gennem medarbejderudviklingssamtaler	203
Vi har systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer (specifikke møder/undersøgelser/skemaer om kompetencer)	93
Andet	25

Anm.: Respondenterne har kunnet vælge flere svar. Der er kun vist dem, der har sat kryds ved den givne svarmulighed.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.18 I hvilken grad orienterer samarbejdet med dine lederkollegaer sig mod følgende ...

		I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	Slet ikke	Ikke relevant/ved ikke	Total
Et primært fokus på elevernes faglige resultater	Frekvens	24	86	96	17	5	2	230
	Procent	10,4%	37,4%	41,7%	7,4%	2,2%	0,9%	100%
En undersøgende professionel praksis	Frekvens	38	101	73	11	5	2	230
	Procent	16,5%	43,9%	31,7%	4,8%	2,2%	0,9%	100%
Et kollektivt ansvar for undervisningen	Frekvens	38	93	74	13	5	4	227
	Procent	16,7%	41,0%	32,6%	5,7%	2,2%	1,8%	100%
En løbende styrkelse af de professionelle kompetencer	Frekvens	43	93	76	10	3	2	227
	Procent	18,9%	41,0%	33,5%	4,4%	1,3%	0,9%	100%
Systematisk brug af data	Frekvens	20	74	99	26	8	2	229
	Procent	8,7%	32,3%	43,2%	11,4%	3,5%	0,9%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.19 I hvilken grad spiller følgende hensyn en rolle, når der vælges opkvalificering til lærerne?

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/ eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
Mine ønsker som leder	Frekvens	107	108	8	7	0	0	230
	Procent	46,5%	47,0%	3,5%	3,0%	0%	0%	100%
Skolestrategier, herunder strategi for opkvalificering	Frekvens	95	103	18	9	2	3	230
	Procent	41,3%	44,8%	7,8%	3,9%	0,9%	1,3%	100%
Medarbejderønsker	Frekvens	70	137	4	19	1	0	231
	Procent	30,3%	59,3%	1,7%	8,2%	0,4%	0%	100%
Kommunens ønsker	Frekvens	40	116	30	33	6	4	229
	Procent	17,5%	50,7%	13,1%	14,4%	2,6%	1,7%	100%
Børne- og Undervisningsministeriets ønsker	Frekvens	13	73	56	53	30	4	229
	Procent	5,7%	31,9%	24,5%	23,1%	13,1%	1,7%	100%
Uddannelsesudbuddet (kursuskataloger, lokale udbyderes kurser etc.)	Frekvens	7	60	41	77	41	3	229
	Procent	3,1%	26,2%	17,9%	33,6%	17,9%	1,3%	100%
Hensyn til, hvornår læreren sidst har været på opkvalificering	Frekvens	4	64	41	72	48	0	229
	Procent	1,7%	27,9%	17,9%	31,4%	21,0%	0%	100%
Skolebestyrelsens ønsker	Frekvens	5	30	47	72	72	2	228
	Procent	2,2%	13,2%	20,6%	31,6%	31,6%	0,9%	100%
Tradition (udbydere, kurser etc. som vi plejer at anvende)	Frekvens	2	28	43	67	83	6	229
	Procent	0,9%	12,2%	18,8%	29,3%	36,2%	2,6%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.20 I hvilken grad benytter du følgende metoder til at sikre en tilfredsstillende kompetencedækning på det specialpædagogiske område på skolen ...?

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/ eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
Rekruttering af medarbejdere ud fra deres specialpædagogiske kompetencer	Frekvens	105	92	12	13	1	1	225
	Procent	46,9%	41,1%	5,4%	5,8%	0,4%	0,4%	100%
Sammensætning af teams efter specialpædagogiske kompetencer	Frekvens	70	99	29	19	4	1	222
	Procent	31,5%	44,6%	13,1%	8,6%	1,8%	0,5%	100%
Kompetenceudvikling af medarbejdere på det specialpædagogiske område	Frekvens	58	123	24	15	1	1	222
	Procent	26,1%	55,4%	10,8%	6,8%	0,5%	0,5%	100%
Inddragelse af ekstra personale i undervisningen (fx pædagoger eller co-teaching)	Frekvens	88	101	15	14	4	1	223
	Procent	39,5%	45,3%	6,7%	6,3%	1,8%	0,4%	100%
Inddragelse af eksterne undervisere/ressourcepersoner i undervisningen (fx fra andre skoler eller PPR)	Frekvens	31	102	24	50	14	2	223
	Procent	13,9%	45,7%	10,8%	22,4%	6,3%	0,9%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.21 I hvilken grad vurderer du, at nedenstående faktorer hindrer, at opkvalificering på det specialpædagogiske område anvendes til at nå skolens strategiske mål?

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
At der er manglende mulighed for at gennemføre opkvalificering uden vikardækning	Frekvens	74	78	22	31	17	2	224
	Procent	33,0%	34,8%	9,8%	13,8%	7,6%	0,9%	100%
At puljemidler er bundet til opkvalificering, som ikke hjælper skolen til at nå sine strategiske mål	Frekvens	30	70	48	33	24	18	223
	Procent	13,5%	31,4%	21,5%	14,8%	10,8%	8,1%	100%
At den opkvalificering der virker også er den dyreste opkvalificering	Frekvens	21	67	45	39	27	23	222
	Procent	9,5%	30,2%	20,3%	17,6%	12,2%	10,4%	100%
At der mangler viden om, hvilke typer opkvalificering der skaber de bedste resultater	Frekvens	20	89	41	46	24	4	224
	Procent	8,9%	39,7%	18,3%	20,5%	10,7%	1,8%	100%
At der mangler mulighed for nem og fleksibel adgang til opkvalificering, eksempelvis gennem e-læring	Frekvens	14	59	50	56	26	17	222
	Procent	6,3%	26,6%	22,5%	25,2%	11,7%	7,7%	100%
At skolen ikke prioriterer opkvalificering som et vigtigt redskab for at nå skolens strategiske mål	Frekvens	0	14	29	55	122	3	223
	Procent	0,0%	6,3%	13,0%	24,7%	54,7%	1,3%	100%
Manglende mulighed for samarbejde med lærere med specialpædagogiske kompetencer fra specialskoler/specialklasser	Frekvens	13	43	37	45	74	11	223
	Procent	5,8%	19,3%	16,6%	20,2%	33,2%	4,9%	100%
At der mangler systematisk afdækning af, hvilke kompetencer der er nødvendige for at nå skolens strategiske mål	Frekvens	10	79	48	53	33	1	224
	Procent	4,5%	35,3%	21,4%	23,7%	14,7%	0,4%	100%
At kommunens krav til opkvalificering afviger fra skolens strategiske mål	Frekvens	10	41	60	58	48	7	224
	Procent	4,5%	18,3%	26,8%	25,9%	21,4%	3,1%	100%
At personalet ikke ønsker at kompetenceudvikle sig med henblik på at støtte skolens strategiske mål	Frekvens	2	22	36	52	107	3	222
	Procent	0,9%	9,9%	16,2%	23,4%	48,2%	1,4%	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.22 I hvilken grad oplever du, at kommunen styrer skolens opkvalificeringsindsats på det specialpædagogiske område ...

		I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
... gennem indsatsområder (skiftende politiske prioriteringer, fx hvis kommunen beder skolen fokusere på elever med særlige behov, IT i undervisningen etc.)	Frekvens	32	105	27	34	19	5	222
	Procent	14,4%	47,3%	12,2%	15,3%	8,6%	2,3%	100%
... gennem særlige puljer for opkvalificering, som skolen kan søge	Frekvens	20	80	35	41	37	8	221
	Procent	9,0%	36,2%	15,8%	18,6%	16,7%	3,6%	100%
... gennem udviklingsprojekter, som skolen kan søge om at medvirke i	Frekvens	24	88	32	45	24	8	221
	Procent	10,9%	39,8%	14,5%	20,4%	10,9%	3,6%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilagstabel 2.23 I hvilken grad arbejder skolens ledelse aktivt for at fremme følgende samarbejdsformer vedr. elever med særlige behov (fx via vision, handleplan eller dialog)

		I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	Slet ikke	Ikke relevant/ved ikke	Total
Samarbejdet mellem lærere og pædagoger	Frekvens	124	70	18	2	1	8	223
	Procent	55,6%	31,4%	8,1%	0,9%	0,4%	3,6%	100%
Lærersamarbejdet	Frekvens	111	90	19	1	1	8	223
	Procent	49,8%	40,4%	8,5%	0,4%	0,4%	0,4%	100%
Pædagog-samarbejdet	Frekvens	84	87	38	1	2	10	222
	Procent	37,8%	39,2%	17,1%	0,5%	0,9%	4,5%	100%
Forældresamarbejdet	Frekvens	78	80	53	9	0	2	222
	Procent	35,1%	36,0%	23,9%	4,1%	0,0%	0,9%	100%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilag 3 Beregning bag strategiindekset

Rambøll og EVAs strategiindeks består af tre overordnede spørgsmål med underspørgsmål.

1. Hvor enig er du i nedenstående udsagn?
 - a. Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers arbejde gennem lederens/kollegers observation af undervisningen/arbejdet.
 - b. Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers arbejde gennem at etablere erfaringsgrupper, hvor den ny viden udvikles og vedligeholdes.
 - c. Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers arbejde gennem at stille krav om, at de efteruddannede giver support til kolleger.

Alle tre underspørgsmål skulle besvares på skalaen: Meget enig, Enig, Hverken/eller, Uenig, Meget uenig, Ved ikke.

2. Hvordan får du overblik over medarbejdernes kompetencer?
 - a. Gennem mit generelle kendskab til medarbejderne
 - b. Gennem medarbejderudviklingssamtaler
 - c. Vi har systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer (specifikke møder/undersøgelser/skemaer om kompetencer)
 - d. Andet, angiv venligst hvad:

Skolelederne kunne i dette spørgsmål sætte et eller flere kryds ud for kategorierne a-d.

3. I hvilken grad spiller følgende hensyn en rolle, når der vælges opkvalificering til lærerne?
 - a. Medarbejderønsker
 - b. Mine ønsker som leder
 - c. Skolebestyrelsens ønsker
 - d. Skolestrategier, herunder strategi for opkvalificering
 - e. Kommunens ønsker
 - f. Børne- og Undervisningsministeriets ønsker
 - g. Tradition (udbydere, kurser etc. som vi plejer at anvende)
 - h. Uddannelsesudbuddet (kursuskataloger, lokale udbyderes kurser etc.)
 - i. Hensyn til, hvornår læreren sidst har været på opkvalificering
 - j. Andet, angiv venligst hvad:

Alle underspørgsmål skulle besvares på skalaen: I høj grad, I nogen grad, Hverken/eller, I mindre grad, Slet ikke, Ved ikke. Det er værd at bemærke, at ikke alle underspørgsmål benyttes i indekset.

Strategiindekset er blevet til ud fra en pointtildeling magen til Rambøll og EVAs (Rambøll & EVA, 2013):

I spørgsmål 1 gives der 2 point for hver 'meget enig'-svar og 1 point for hver 'enig'-svar.

I spørgsmål 2 gives 2 point for 'Vi har systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer (specifikke møder/undersøgelser/skemaer om kompetencer)' og 1 point for 'Gennem medarbejderudviklingssamtaler'.

I spørgsmål 3 gives 2 point hver gang 'skolestrategier ...' eller 'mine ønsker som leder' vægtes 'i høj grad', 1 point hver gang 'skolestrategier ...' eller 'mine ønsker som leder' vægtes 'i nogen grad', -2 point hver gang 'medarbejderønsker', 'tradition ...' eller 'hensyn til, hvornår læreren/pædagogen sidst var på kursus' vægtes 'i høj grad', og -1 point hver gang 'medarbejderønsker', 'tradition ...' eller 'hensyn til, hvornår læreren/pædagogen sidst var på kursus' vægtes 'i nogen grad'. Skalaen går dermed imellem -6 og 12 point, hvor en score under 0 indikerer "ikke strategiske".

Rambøll og Eva definerer herefter scoren således:

- *Ikke strategiske*: skoler der scorer under 0 i det konstruerede indeks
- *Begrænset strategiske*: skoler der scorer mellem 0 og 3 point i det konstruerede indeks
- *Strategiske*: skoler der scorer mellem 4 og 7 point i det konstruerede indeks
- *Meget strategiske*: skoler der scorer mellem 8 og de maksimale 12 point i det konstruerede indeks.

Bilagstabel 3.1 Strategiindekset

Indeksværdi	Frekvens	Procent
-1	3	1,4
0	2	0,9
1	12	5,4
2	15	6,8
3	24	10,9
4	38	17,2
5	37	16,7
6	39	17,7
7	17	7,7
8	15	6,8
9	13	5,9
10	3	1,4
11	3	1,4
I alt	221	100,0

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, VIVE 2021.

Bilag 4 Metode i spørgeskemaundersøgelsen

Data og fremgangsmåde

Spørgeskemaet udsendt til skoleledere på alle folkeskoler og specialskoler i landet opnåede en svarprocent på 33 %, hvilket svarer til 442 hele eller delvise svar ud af de 1.343 skoler, der udgør populationen af folkeskoler og specialskoler – herunder også særlige 10. klasse-tilbud på ungdomsuddannelser, hospitalsskoler mv. Populationen er defineret ud fra institutionsregisteret.

Spørgeskemaet er udviklet med inspiration fra tidligere undersøgelser – særligt Rambøll og EVAs undersøgelse (Rambøll & EVA, 2013). Udkastet til spørgeskemaet har været fremsendt til STUK, der har haft mulighed for at komme med bemærkninger.

Derefter er spørgsmålene i skemaet blevet pilottestet hos tre skoleledere, heraf én specialskoleleder. På baggrund af dette arbejde er det færdige skema blevet udarbejdet og udsendt til alle skoleledere i populationen.

Den covid-19-relaterede hjemsendelse af skolebørn kort før juleferien 2021 og det medfølgende krav til skolerne om at levere onlineundervisning faldt begge sammen med udsendelsen af spørgeskemaet. Som følge af disse forhold har det ikke været muligt eller hensigtsmæssigt at gennemføre en ellers planlagt rundringning for at øge svarprocenten. Derfor er repræsentativitet også en bekymring, som vi adresserer nedenfor.

Repræsentativitet

Spørgeskemaet til skolelederne blev som meget andet ramt af situationen omkring covid-19-pandemien. En opfølgingsrundringning til skolerne måtte afbrydes efter kort tid, eftersom skolerne netop havde fået at vide, at de skulle levere onlineundervisning frem til juleferien 2021, da vi skulle i gang. Det har helt naturligt givet en lavere svarprocent, end man kunne have ønsket. Dette bilag ser på repræsentativiteten af de svar, vi har fået, i forhold til populationen af de danske almindelige folkeskoler og specialskoler.

Vores svarprocent endte på 33 %. Herunder er 17 % gennemførte besvarelser, og 16 % er delvise besvarelser. Det svarer hhv. til 224 gennemførte og 218 delvise besvarelser ud af en identificeret population på 1.343 skoler. Populationen er identificeret ud fra institutionsregisteret. På grund af forskellig registreringspraksis – bl.a. vedrørende hovedskoler og afdelingsopdelinger – i kommunerne har vi tilpasset listen fra registeret for at nå frem til den endelige population.

For at komme repræsentativiteten af vores spørgeskemaundersøgelse lidt nærmere, trækker vi på nogle af de informationer, som Børne- og Undervisningsministeriet stiller til rådighed om skolerne på uddannelsesstatistik.dk. Med udgangspunkt i disse data, kan vi både sige noget om de skoler, der har svaret på undersøgelsen, og dem, som ikke har. Dog skal det nævnes, at eftersom vores population også dækker andre skoler end de almindelige folkeskoler, så er der nogle oplysninger, som ikke er fuldt dækkende for vo-

res population. Det er væsentligt, eftersom det giver en ny form for frafald i vores undersøgelse. I sammenligninger mellem skoler, der svarer, og skoler, som ikke svarer, falder skoler af begge typer fra, hvis vi ikke har oplysninger om dem i data.

Bilagstabel 4.1 sammenholder svars skoler og ikke-svars skoler på fem variable: elevtal, andel elever med højest trivsel, klassekvotient, samlet kompetencedækning og karaktergennemsnit. Oplysningerne stammer fra uddannelsesstatistik.dk. Oplysningerne er udvalgt efter at have nogenlunde dækningsgrad i vores population. Antallet af observationer giver et indtryk af dækningsgraden – til sammenligning er den samlede population på 1343 skoler. Derfor er elevtallet den oplysning, som vi har for flest skoler, og karaktergennemsnittet er den, vi har for færrest.

Bilagstabel 4.1 Sammenligning af svars skoler og ikke-svars skoler

		Ikke svaret	Svaret	Samlet
Elevtal	Gns.	412,34	364,43*	396,84
	Antal	843	403	1.246
Andel med højest trivsel	Gns.	0,91	0,90	0,91
	Antal	790	370	1.160
Klassekvotient	Gns.	20,50	20,34	20,45
	Antal	748	327	1.075
Kompetencedækning	Gns.	0,88	0,88	0,88
	Antal	734	328	1.062
Karaktergennemsnit	Gns.	7,84	7,83	7,84
	Antal	554	234	788

Anm.: *: Forskellen er signifikant forskellig ved $p < 0,05$ (tosidet t-test).

Kilde: Baggrundsdata på skolerne er hentet fra uddannelsesstatistik.dk.

Resultaterne viser, at forskellen mellem vores respondenter i spørgeskemaet og dem, som ikke har svaret, kun er signifikant i tilfældet elevtal. Således er det gennemsnitlige elevtal i vores spørgeskemaundersøgelse 364 elever, mens det er 412 blandt dem, som ikke har svaret. Dermed er de mindre skoler en smule overrepræsenterede i vores undersøgelse.

For at komme repræsentativiteten lidt nærmere har vi beregnet vægtede gennemsnit på alle spørgsmål, som indgår i rapporten. Vi har benyttet forskellige andele til vægtningen, således at de indikerer respondenter, som har svaret i høj eller nogen grad, dagligt, ugentligt eller månedligt, eller blot gennemsnittet på spørgsmålet. Rent praktisk er der i tilfældene med to grupper ud af fem eller seks svarkategorier omkodet til en variabel, der enten indikerer svar på de to grupper (fx 'i høj grad' og 'i nogen grad' = 1) eller resten (= 0). Derefter er gennemsnittet beregnet for denne variabel. Gennemsnittet indikerer dermed andelen af respondenter, der fx har svaret 'i høj grad' eller 'i nogen grad'. For at få et indtryk af repræsentativiteten af vores spørgeskema, sammenligner vi derefter de vægtede og de uvægtede gennemsnit for alle spørgsmålene. Er der stor forskel på de to, kan det indikere, at vores sample er skævt.

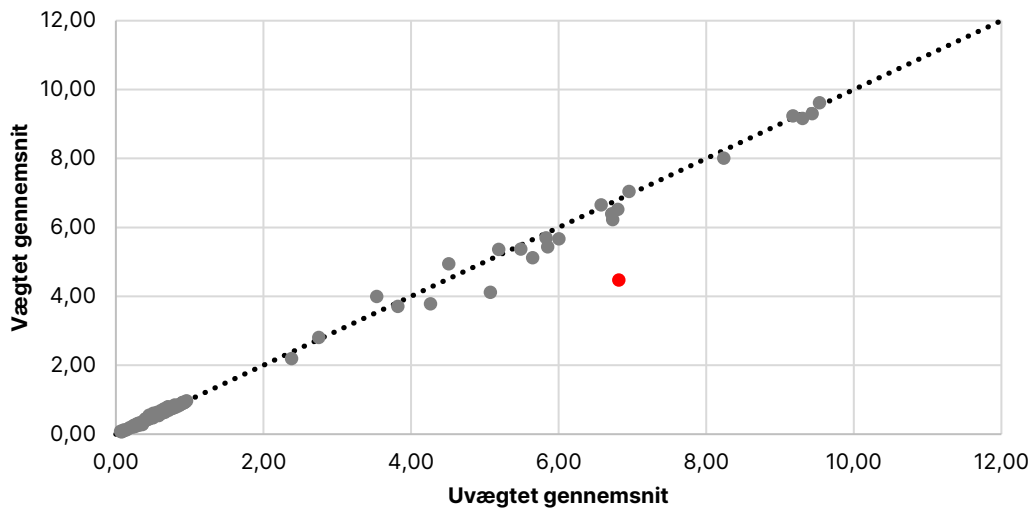
Vægtningen er en propensitetsscore-vægtning ud fra oplysningerne i Bilagstabel 4.1 med undtagelse af karaktergennemsnit (pga. en mindre dækningsgrad) og er foretaget

for hvert enkelt spørgsmål igennem spørgeskemaet for at tage højde for frafald undervejs i skemaet. Det betyder også, at dækningsgraden stadig er en udfordring i disse beregninger, fordi de vægtede gennemsnit består af svar fra færre respondenter end de uvægtede svar fra rapporten. Propensitetsscoren udregnes ved en logistisk regression med en variabel, der indikerer, om respondenter har svaret eller ikke svaret på det enkelte spørgsmål som afhængig variabel, og elevtal, andel med højest trivsel, klassekvotient og kompetencedækning som uafhængige variable. Propensitetsscoren er de forudsagte værdier fra denne regression, og de er efterfølgende omregnet til vægte ved: $vægt = 1/score$. Vægtene er dernæst inddelt i fem nogenlunde lige store propensitetsklasser for at undgå ekstreme vægte (Haziza & Lesage, 2016). Hver respondent tilhører dermed én af disse fem klasser for hvert spørgsmål og får den samme vægt inden for klassen.

Bilagsfigur 4.1 viser sammenligningen af de vægtede og de uvægtede gennemsnit på alle spørgsmål i rapporten med undtagelse af tre. De tre spørgsmål er udeladt af hensyn til overblikket, fordi deres gennemsnit er meget højere end alle andre, som så næsten ville forsvinde fra grafen. Det drejer sig for alle tres vedkommende om svar på spørgsmålet "Hvem leverer den uformelle kompetenceudvikling på det specialpædagogiske område på din skole?", som er afrapporteret i rapportens Figur 3.9. De tre højeste angivelser angår "Skolens egne ansatte", "Kommunens ansatte" og "Andre skolers ansatte" med de tilhørende gennemsnit 54, 19 og 11. I den vægtede udgave er gennemsnittene 53, 21 og 12, og de følger dermed linjen udmærket.

I figuren er det vægtede og det uvægtede gennemsnit plottet op mod hinanden, således at de alle, uanset om gennemsnittet generelt er højt eller lavt, burde ligge på en lige linje med hældningen 1, hvis de er helt ens. Som det fremgår, er de vægtede og uvægtede gennemsnit relativt ens og ændrer ikke meget ved billedet fra rapportens resultater. En undtagelse er måske spørgsmålet om, i hvor høj grad private aktører leverer kompetenceudviklingen på skolen (markeret med rød, se Figur 3.9 i rapporten, hvor det uvægtede gennemsnit er 6,8, og det vægtede er 4,4). Det vil sige, at skoleledernes gennemsnitlige procentangivelse af brug af private aktører rykker sig fra 6,8 til 4,4, når vi søger at tage højde for skævheden i samplet. Med andre ord kan det tænkes, at det er nogle særlige typer af skoleledere i vores spørgeskemaundersøgelse, som trækker gennemsnittet på brugen af private aktører i kompetenceudviklingen en smule op. Ændringen fra 6,8 til 4,4 er dog ikke substantiel. Alle andre ændringer imellem de vægtede og uvægtede gennemsnit er i mindre størrelsesorden.

Bilagsfigur 4.1 Sammenligning af vægtede og uvægtede gennemsnit, alle fire variable



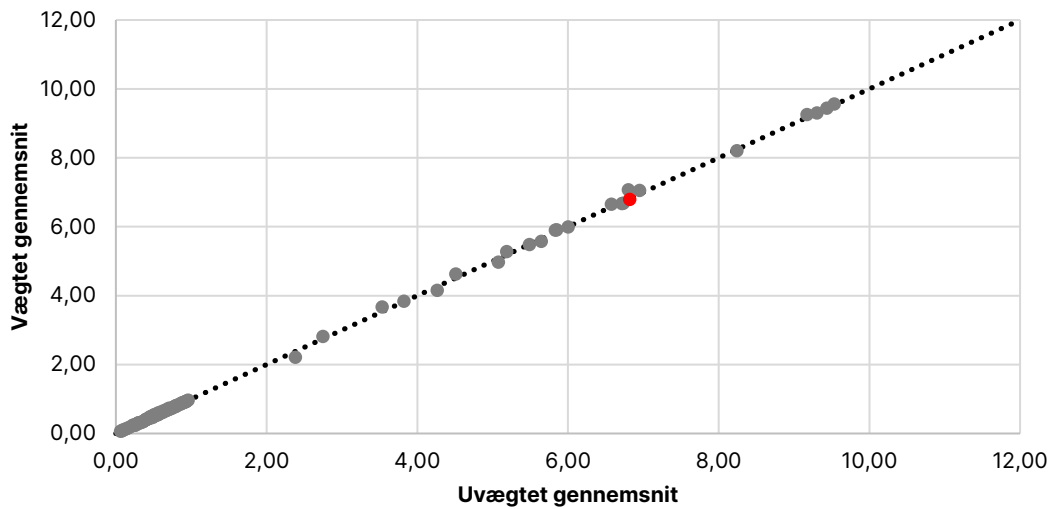
Anm.: Vægtede og uvægtede gennemsnit.

Vægtningen er foretaget ved klassebaseret propensitetsscore-vægtning udført gennem en logistisk regression med svar/ikke-svar på det enkelte spørgsmål som afhængig variabel og med oplysninger om elevtal på skolen, klassekvotienten, andelen med højest trivsel samt generel kompetencedækning som uafhængige variable.

Kilde: Baggrundsdata på skolerne er hentet fra uddannelsesstatistik.dk.

Da den manglende dækningsgrad for de uafhængige variable kan have indflydelse på vægtene, er en tilsvarende vægtning foretaget kun med elevtal. Elevtallet er oplyst for langt de fleste af skolerne i vores population (1.246) og viste sig også i Bilagstabel 4.1 at være den eneste oplysning, hvor der er signifikant forskel på svarskoler og ikke-svarskoler. Bilagsfigur 4.2 viser resultaterne ved brug af den samme vægtningsmetode, men kun for elevtallet. Som det fremgår, giver det vægtede gennemsnit, som i højere grad ligner de uvægtede. For eksempel er spørgsmålet om, i hvor høj grad private aktører leverer kompetenceudviklingen på skolen (igen markeret med rød), nu ikke væsentligt forskelligt fra det uvægtede gennemsnit i rapporten. Begge er nu omkring 6,8.

Bilagsfigur 4.2 Sammenligning af vægtede og uvægtede gennemsnit, kun elevtal



Anm.: Vægtede og uvægtede gennemsnit.

Vægtningen er foretaget ved klassebaseret propensitetsscore-vægtning udført gennem en logistisk regression med svar/ikke-svar på det enkelte spørgsmål som afhængig variabel og med oplysninger om elevtal på skolen som uafhængig variable.

Kilde: Baggrundsdata på skolerne er hentet fra uddannelsesstatistik.dk

Samlet set er det naturligvis stadig muligt, at vi ikke har tilstrækkeligt med oplysninger om alle skolerne til at kunne spore og korrigere skævheden, men analysen giver et billede af, at spørgeskemaundersøgelsen er repræsentativ.

VIVÉ

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD