

Til
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Dokumenttype
Midtvejsnotat

Dato
Marts 2018

UNDERSØGELSE AF UNDER- VISNING I SPECIALUNDER- VISNINGSTILBUD **MIDTVEJSNOTAT**



UNDERSØGELSE AF UNDERVISNING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD MIDTVEJSNOTAT

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING AF HOVEDPUNKTER	1
2.	INDLEDNING	4
2.1	Undersøgelsens baggrund og formål	4
2.2	Undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag	4
2.3	Læsevejledning	6
3.	PÆDAGOGISK LEDELSE	7
3.1	Hvad er formålet med pædagogisk ledelse i specialundervisningstilbud?	7
3.2	Specialtilbuddenes arbejde med pædagogisk ledelse	7
4.	UNDERVISNING I SPECIALTILBUD	14
4.1	Implementering af den længere og mere varierede skoledag	14
4.2	Mål for elevernes læring	19
5.	ELEVERNES FAGLIGE OG SOCIALE UDVIKLING SAMT TRIVSEL	23
5.1	Specialtilbuddenes arbejde med at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling	23
5.2	Forventninger til eleverne	28
5.3	Elevernes fravær	29
6.	SAMARBEJDE MED PPR, EKSTERNE AKTØRER OG FRITIDSTILBUD	31
6.1	Specialtilbuddets samarbejde med PPR	31
6.2	Specialtilbuddets samarbejde med øvrige eksterne aktører	32
6.3	Elevernes deltagelse i fritidstilbud	33

BILAG

Bilag 1: Metode og datagrundlag

Bilag 2: Kortlægning af specialtilbud i Danmark 2017

Bilag 3: Oversigt over casestudier 2017

Bilag 4: Analyse af respondentgrundlag og frafald

Bilag 5: Child Trends-redskab til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer

Bilag 6: Oversigt over Child Trends-besvarelser fra casestudierne

1. SAMMENFATNING AF HOVEDPUNKTER

Dette kapitel indeholder en sammenfatning af hovedpunkter i et midtvejsnotat udarbejdet som led i en undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud (specialtilbud), som Rambøll Management Consulting (Rambøll) gennemfører på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). Undersøgelsen gennemføres i samarbejde med Professionshøjskolen UCC og Professionshøjskolen VIA University College som en del af følgeforskningsprogrammet, der følger implementering og virkninger af folkeskolereformen.

Sammenfatningen præsenterer hovedpunkter midtvejs i undersøgelsesperioden, der løber over fire år fra 2016 til og med 2019. Midtvejsnotatet er kortfattet og fokuserer på udvalgte temaer i undersøgelsen, og afrapporterer således ikke udtømmende på alle områder i undersøgelsen. Her henvises i stedet til første forskningsrapport i undersøgelsen, som blev offentliggjort primo 2017 og udgør en baseline i undersøgelsen. Undersøgelsen afsluttes ultimo 2019, hvor den anden forskningsrapport offentliggøres. Midtvejsnotatet er baseret på datakilder og analyser, der er gennemført i undersøgelsens andet år (2017). Overordnet set bidrager midtvejsnotatet med en analyse af udviklingen i specialtilbud i forhold til organisering, undervisning og arbejdet med at styrke elevernes faglige og sociale udvikling i perioden primo 2016 til ultimo 2017. Hovedpunkter fra midtvejsnotatet præsenteres i kortfattet form nedenfor.

Pædagogisk ledelse i specialtilbud sætter overordnet retning

Undersøgelsen har i 2017 rettet et særligt fokus mod specialtilbuddenes arbejde med pædagogisk ledelse. Formålet med pædagogisk ledelse forstås her først og fremmest som skolens arbejde med at sætte fokus på elevernes læring – både på et strategisk og et praktisk plan. Undersøgelsen tegner et billede af, at pædagogisk ledelse i specialtilbud generelt kommer til udtryk som en overordnet retning for arbejdet med elevernes læring, der ikke omsættes til mere konkrete mål og forventninger. Endvidere viser undersøgelsen, at pædagogisk ledelse primært omhandler organisering af ressourcer og kompetencer, der understøtter medarbejdernes arbejde med elevernes læring. Det kan fx være ved at prioritere tid og rammer for selvstyrende teams samt at tilbyde kompetenceudvikling og eksternt supervision.

Således udøves pædagogisk ledelse blandt de undersøgte specialtilbud generelt ikke som en ledelse tæt på praksis, hvor ledelsen tager direkte del i arbejdet med at styrke elevernes udvikling og læring. Dog involverer ledelsen sig tæt på praksis, når der opstår konflikter eller andre udfordringer, som skal løses. Generelt set, kan den pædagogiske ledelse i specialtilbud således karakteriseres som *reaktiv pædagogisk ledelse*. Der ses enkelte undtagelser herfra, hvor ledelsen deltagende aktivt med faglig sparring og refleksion fx på teammøder og klassekonferencer.

Ses der på udviklingen fra 2016 til 2017, viser spørgeskemaundersøgelsen, at der er sket en positiv udvikling, hvor flere medarbejdere oplever, at undervisningen bliver diskuteret med ledelsen, og ledelsen angiver, at de flere gange i 2017 end i 2016 har diskuteret undervisningen med underviserne. Dette tyder på, at pædagogisk ledelse i specialtilbuddene er under udvikling i retning af, at ledelsen involverer sig tættere på praksis. De kvalitative data indikerer imidlertid, at der ofte ikke eksisterer en klar praksis for, hvordan dialog om undervisningen mellem ledelse og medarbejdere kan og skal bidrage til at styrke arbejdet med elevernes læring.

Samarbejde mellem lærere og pædagoger i specialtilbud er velfungerende

Undersøgelsen viser, at der generelt er et velfungerende tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger i specialtilbuddene, og at der opleves at være et ligeværdigt forhold mellem de to professioner. Nogle steder forklares dette ved, at lærere og pædagoger er ansat på lige vilkår, samt at ledelsen udstikker en klar linje, der signalerer ligeværd mellem de to fagprofessioner. Andre steder forklares det ved pædagogernes faglighed, der opleves særligt værdifuld i forhold til at øge elevernes læringsparathed og herigennem baner vejen for, at lærerne kan gennemføre deres undervisning i fagene. Ligesom i 2016 gælder også i 2017, at undervisningen i

fagene primært planlægges, tilrettelægges og gennemføres af uddannede lærere. Samtidig er der fortsat en ligelig fordeling mellem uddannede pædagoger og lærere, der henholdsvis planlægger, tilrettelægger og gennemfører de andre undervisningsaktiviteter som understøttende undervisning, bevægelse og ud-af-huset-aktiviteter.

Specialtilbuddene forlænger i højere grad skoledagen med andre undervisningsaktiviteter frem for undervisning i fagene

Hovedparten af specialtilbuddene har ændret skoledagen og undervisningen som følge af folkeskolereformen, men få har forlænget dagen med fagfagligt indhold. På den ene side vurderer specialtilbuddene understøttende undervisning som et positivt element i den længere skoledag, der gavner deres elevgruppe. På den anden side problematiserer flere specialtilbud, at eleverne skal have flere fagopdelte timer, idet skoledagen bliver lang for eleverne, og at denne gruppe af elever i forvejen har koncentrationsbesvær og svært ved at indgå i en læringssituation. I forlængelse heraf vælger flere specialtilbud at konvertere de ekstra timer til en ekstra voksen i undervisningen.

Planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i fagene varetages i 2017 fortsat primært af uddannede lærere, ligesom det var tilfældet i 2016. Til gengæld varetages planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af andre undervisningsaktiviteter i højere grad primært af uddannede pædagoger i 2017 sammenlignet med 2016, hvor det i højere grad blev varetaget i et samarbejde mellem underviserne. I forlængelse heraf viser undersøgelsen, at understøttende undervisning samt faglig fordybelse og lektiehjælp for det meste er integreret i skoledagen fremfor at blive gennemført som særskilte aktiviteter i specialtilbuddene.

Øget fokus på faglige mål og fortsat fokus på sociale mål for eleverne i specialtilbud

Undersøgelsen tegner et billede af, at specialtilbuddene fortsat har stort fokus på elevernes sociale udvikling, men at de generelt har fået mere fokus på de faglige mål for eleverne i deres undervisning gennem de seneste par år – en udvikling, som specialtilbuddene tilskriver folkeskolereformen. På interne skoler forklares denne udvikling endvidere ved, at der de seneste år er kommet et øget fokus på fagligheden på de interne skoler både fra kommunernes og Undervisningsministeriets side. Elevernes faglige udvikling er ikke målt med registerdata i forbindelse med udarbejdelse af midtvejsnotatet. Det er til gengæld elevernes ikke-kognitive (og sociale) kompetencer. Her viser undersøgelsen, at der har været en positiv udvikling i elevernes ikke-kognitive kompetencer fra 2016 til 2017 målt ved lærernes vurdering af eleverne. Denne udvikling indikerer, at specialtilbuddene lykkes med at understøtte, at eleverne udvikler deres ikke-kognitive kompetencer – en afgørende forudsætning for udvikling og læring senere hen i livet. I forlængelse af dette fremgår det af undersøgelsen, at specialtilbuddene bredt set arbejder med positive forventninger til eleverne, og at stort set alle har en forventning om, at eleverne kan udvikle sig såvel fagligt som socialt.

Andelen af elever, der undervises på lavere klassetrin og fritages fra fag er uændret

Langt hovedparten af specialtilbuddene underviser halvdelen eller over halvdelen af eleverne i specialtilbuddet på et lavere klassetrin, end deres skolealder svarer til. Andelen i 2017 er tilsvarende andelen i 2016. Endvidere viser undersøgelsen, at det er lidt under halvdelen af specialtilbuddene (44 pct.), hvor hele elevgruppen modtager undervisning i alle folkeskolens fag, samt at de fag, eleverne oftest fritages fra, fortsat primært er tysk eller fransk (92 pct.) og fysik/kemi (62 pct.). Således er ingen signifikante ændringer fra 2016 til 2017, hverken i andelen af elever der modtager undervisning i alle folkeskolens fag, eller i hvilke fag eleverne typisk er fritaget fra.

Arbejdet med Fælles Mål udfordrer fortsat

I undersøgelsens første forskningsrapport identificeredes et fremadrettet opmærksomhedspunkt vedrørende arbejdet med Fælles Mål og læringsmål for eleverne i undervisningen – der på daværende tidspunkt oplevedes som vanskeligt i specialtilbuddene. Midtvejsnotatet viser, at specialtilbuddene arbejder med Fælles Mål og læringsmål for eleverne i undervisningen. Blandt de besøgte specialtilbud foregår arbejdet med Fælles Mål dog primært i årsplaner og i planlægningen af

undervisningen. Sværere er det for specialtilbuddene at omsætte Fælles Mål til konkrete læringsmål for eleverne i undervisningen og at arbejde med individuelle faglige læringsmål for eleverne som led i den daglige undervisning. Udfordringen forklares af specialtilbuddene bl.a. med, at Fælles Mål ikke afspejler niveau og forudsætninger blandt deres elevgruppe, hvorfor nedbrydning og omsætning til konkrete læringsmål er vanskelig. Dette synspunkt fremgik også blandt de besøgte specialtilbud i 2016.

Elevernes deltagelse i fritidstilbud er uændret

Elevernes deltagelse i fritidstilbud har ikke ændret sig nævneværdigt fra 2016 til 2017. Det er fortsat ca. en tredjedel, der deltager dagligt i et fritidstilbud, en tredjedel, der deltager et par gange om ugen eller ugentligt, og resten deltager mindre. Ligeledes viser undersøgelsen fortsat, at hovedparten af specialtilbuddene tilbyder et fritidstilbud, som er i direkte tilknytning til specialtilbuddet.

2. INDLEDNING

I dette midtvejsnotat præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) den anden afrapportering af undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud. Undersøgelsen gennemføres i perioden 2016-2019 af Rambøll i samarbejde med VIA University College (VIA) og Professionshøjskolen UCC (UCC). Undersøgelsen gennemføres på opdrag af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

2.1 Undersøgelsens baggrund og formål

Som en del af aftalen om folkeskolereformen har folkeskoleforligskredsen aftalt, at undervisningsministeren senest fem år efter lovens ikrafttræden skal afgive en samlet redegørelse til Folketinget om lovens virkninger og eventuelle behov for justeringer. Som led i dette arbejde har STUK igangsat undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud.

Undersøgelsen har fokus på at undersøge, hvordan specialtilbuddene implementerer de indholdsmæssige ændringer i en længere og mere varieret skoledag som følge af folkeskolereformen. Undersøgelsen følger udviklingen i specialtilbud over tid og undersøger, hvilke resultater og virkninger den længere og mere varierede skoledag har for elevernes faglige, sociale og trivselsmæssige udvikling samt elevernes overgang til ungdomsuddannelse.

Mere specifikt er formålet med undersøgelsen at undersøge og følge udviklingen i specialtilbudene efter folkeskolereformen. Således skal undersøgelsen skabe viden om følgende tre hovedspørgsmål:

1. Undersøge og følge udviklingen i **organiseringen af specialtilbud**, herunder samspillet med relevante aktører
2. Undersøge og følge udviklingen i **undervisningens tilrettelæggelse og indhold** i specialtilbud
3. Undersøge og følge udviklingen i **elevernes faglige og sociale udvikling** samt overgang til ungdomsuddannelse (og evt. arbejdsmarked).

Undersøgelsen gennemføres som en **heldækkende undersøgelse af samtlige specialtilbud** i Danmark.

Boks 2-1: Afgrænsning af specialtilbud i undersøgelsen

Specialtilbud er i undersøgelsen afgrænset til institutioner, der udbyder specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand inden for folkeskolelovens rammer til elever, hvis behov for støtte overstiger ni undervisningstimer ugentligt. Specialtilbud er i undersøgelsen endvidere afgrænset ved, at institutionen skal have minimum 10 elever indskrevet. Specialtilbud omfatter i undersøgelsen således *ikke* supplerende specialundervisning, der tilbydes elever indskrevet i almentilbud.

Den samlede undersøgelse gennemføres over en **4-årig periode fra primo 2016 til ultimo 2019** med det formål at kunne følge udviklingen i specialtilbud over tid. Første rapport i undersøgelsen blev udarbejdet i 2016 og fungerer som baseline i undersøgelsen. Nærværende midtvejsnotat har til formål at præsentere udviklingen i specialtilbud midtvejs i undersøgelsesperioden. Midtvejsnotatet formidler udviklingen på *udvalgte* undersøgelsesspørgsmål og har et særligt fokus på temaet **pædagogisk ledelse**. I 2019 udarbejdes den afsluttende afrapportering i undersøgelsen, som ser på udviklingen i hele undersøgelsesperioden og analyserer *effekten* af folkeskolereformen på elevernes udvikling i specialtilbud.

2.2 Undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag

I dette afsnit præsenteres kortfattet undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag. For en uddybende præsentation af metode og datagrundlag henvises til bilag 1.

Det overordnede undersøgelsesdesign består af en heldækkende undersøgelse blandt alle specialtilbud i Danmark. Derudover gennemføres dybdegående casestudier på udvalgte specialtilbud årligt. Midtvejsnotatets **datagrundlag** er baseret på følgende kilder:

En kortlægning af specialtilbud i Danmark

Rambøll har gennemført en kortlægning af samtlige specialtilbud i Danmark, som viser, at der pr. marts 2017 er i alt 720, der udbyder specialundervisning til mindst 10 børn i den undervisningspligtige alder, som ikke har afsluttet 9. klasse (se bilag 2 for en opgørelse af specialtilbud i kortlægningen). Siden 2016 er der sket en nedgang i antallet af specialtilbud fra 800 til 720. Dette skyldes primært, at der er færre folkeskoler med specialklasser, og at der er færre dagbehandlingsstilbud/-skoler eller behandlingshjem.

En **kvalitativ dybdeundersøgelse** på 10 udvalgte specialtilbud, hvor der er gennemført interviews med ledere, medarbejdere, elever, forældre og samarbejdspartnere samt observeret undervisning. Dybdeundersøgelsen gennemføres på fem panelskoler, der følges i hele undersøgelsesperioden. Derudover gennemføres casestudie på fem tematisk udvalgte specialtilbud. De fem tematisk udvalgte specialtilbud i dybdeundersøgelsen er i 2017 gennemført på **interne skoler på dagbehandlings- og opholdssteder**. Se bilag 3 for en opgørelse over de typer af specialtilbud, der indgår i årets dybdeundersøgelse.

En **kvantitativ breddeundersøgelse** gennemført blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud¹. Svarprocenter fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 2-1: Datagrundlag i breddeundersøgelsen 2017

	Svarprocent 2016 (n)	Svarprocent 2017 (n)
Ledelsesrepræsentanter	75 % (602)	71 % (517)
Medarbejderrepræsentanter	70 % (778)	70 % (694)

I midtvejsnotatet sammenlignes besvarelserne fra 2016 med 2017 med henblik på at vise udviklingen. For at sikre en valid analyse af sammenligningen er der gennemført en analyse af respondentgrundlaget for de to år (se bilag 4).

I analysen af respondentgrundlaget i hhv. 2016 og 2017 fremkommer et par centrale forskelle mellem de specialtilbud, der deltog i 2016 sammenlignet med dem fra 2017. Der er lidt flere specialskoler og lidt færre folkeskoler med specialklasserækker samt dagbehandlingstilbud, der har deltaget i 2017 sammenlignet med 2016. De største forskelle ligger dog i, at betydeligt flere specialtilbud i 2017 end i 2016 har over 50 elever og færre har under 10 elever. Derudover angiver specialtilbuddene i 2017 sammenlignet med specialtilbuddene i 2016 i langt højere grad, at eleverne har udviklingsforstyrrelser (fx ADHD, autisme, Aspergers syndrom), og i lavere grad, at de har psykiske vanskeligheder.

Dette betyder ikke nødvendigvis, at flere elever i specialtilbud har fået udviklingsforstyrrelser, idet der i 2017 i spørgeskemaet blev præciseret med en parentes, at *fx ADHD, autisme og Aspergers syndrom* er en del af udviklingsforstyrrelser. På den måde har enkelte måske flyttet deres svar fra 'andet' eller 'psykiske vanskeligheder' til 'udviklingsforstyrrelser'. Ændringen er dog markant, så det forklarer ikke hele forskellen fra 2016 til 2017.

Ud over en analyse af respondentgrundlaget er der gennemført en frafaldsanalyse i 2017 (se bilag 4). Analysen viser, at der ikke er en skævvridning i fordelingen af, hvem der har svaret i 2017 sammenlignet med populationen i 2017. Det vil sige, at besvarelserne i 2017 er repræsentative for landets specialtilbud.

¹ I rapporten er besvarelserne af breddeundersøgelsen oftest angivet i procenttal. I visse tabeller summerer andelen ikke til 100, fordi der er afrundet uden decimaler.

I nærværende midtvejsnotat er der både gennemført sammenligning mellem medarbejdernes og ledernes besvarelser i 2017 samt en analyse af, om henholdsvis medarbejdernes og ledernes svar har ændret sig fra 2016-2017. Derudover er der gennemført analyser af det kvalitative data fra ledere, medarbejdere, elever, forældre og eksterne samarbejdspartnere.

2.3 Læsevejledning

Rapporten indeholder i alt seks kapitler:

- **Kapitel 1** består af en **sammenfatning af midtvejsnotatets hovedpointer** og en række fremadrettede opmærksomhedspunkter i specialtilbuddene.
- Nærværende **kapitel 2** er rapportens indledning, hvor undersøgelsens baggrund, formål og overordnede design er præsenteret.
- **Kapitel 3** indeholder en analyse af pædagogisk ledelse i specialtilbud.
- **Kapitel 4** indeholder en analyse af **undervisningen i specialtilbud** med fokus på det fagprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger, implementeringen af den længere og mere varierede skoledag samt arbejdet med at omsætte Fælles Mål til læringsmål for den enkelte elev.
- **Kapitel 5** indeholder en analyse af specialtilbuddenes arbejde med at understøtte **elevernes faglige og sociale udvikling** i specialtilbuddet.
- **Kapitel 6** omhandler specialtilbuddenes **samarbejde med PPR** og øvrige eksterne aktører samt **elevernes deltagelse i fritidstilbud**.

3. PÆDAGOGISK LEDELSE

Dette kapitel indeholder en analyse af pædagogisk ledelse i specialtilbud. Indledningsvis er det vigtigt at fremhæve, at pædagogisk ledelse er kontekstafhængig og altid skal ses i relation til rammer og praksis i det enkelte undervisningstilbud. Det betyder også, at pædagogisk ledelse er vanskeligt at måle og sammenligne på tværs af forskellige praksisser og kontekster – ikke mindst i forhold til at vurdere, om en praksis er bedre end en anden. Med dette afsæt, er formålet i det følgende at beskrive og analysere, hvordan pædagogisk ledelse praktiseres og kommer til udtryk blandt de specialtilbud, der indgår i nærværende undersøgelse. Formålet er således ikke at vurdere om én ledelsesstil er bedre end en anden.

Nedenfor beskrives først formålet med pædagogisk ledelse i specialtilbud. Dernæst ses nærmere på, hvordan specialtilbuddene arbejder med pædagogisk ledelse. Endelig følger en opsamling på pædagogisk ledelse i specialtilbuddene.

3.1 Hvad er formålet med pædagogisk ledelse i specialundervisningstilbud?

Formålet med pædagogisk ledelse er først og fremmest at sætte fokus på elevernes læring². Pædagogisk ledelse kan ikke ses som en særskilt ledelsesopgave, men handler mere konkret om, hvordan skolen og dens medarbejdere bedst muligt understøtter læring hos alle elever – både på et strategisk og praktisk plan. Overordnet kan skelnes mellem tre dimensioner af pædagogisk ledelse:

- At sætte retning for arbejdet med elevernes læring
- Organisering af kompetencer med blik for læring
- At gå i dialog om undervisningen.

De to første dimensioner handler særligt om at skabe de rammer, der er nødvendige, for at man kan arbejde med pædagogiske ledelse. Den sidste dimension, hvor man går i dialog om undervisningen, skal forstås som en handling, der aktivt udtrykker pædagogisk ledelse.

At sætte retning for arbejdet med elevernes læring anses for den helt basale og grundlæggende funktion i pædagogisk ledelse, som skal danne grundlaget for hele skolens arbejde. Konkret betyder det, at ledelsen i ord og handlinger udtrykker klare mål og forventninger, som er en guideline for arbejdet med elevernes læring.

Organisering af kompetencer med blik for læring handler om, at der fra ledelsens side er en fornuftig prioritering af ressourcer, således at lærerne har mulighed for at dygtiggøre sig og tilegne sig kompetencer, som gør, at de har de bedst mulige forudsætninger for at undervise og arbejde med elevernes faglige læring.

At gå i dialog om undervisningen handler om, at ledelsen deltager aktivt i pædagogisk-faglige diskussioner, som kan løfte kvaliteten af undervisningen.

Med udgangspunkt i ovenstående definition og viden om pædagogisk ledelse vil det næste afsnit være struktureret med udgangspunkt i de tre dimensioner af pædagogisk ledelse, som er beskrevet ovenfor.

3.2 Specialtilbuddenes arbejde med pædagogisk ledelse

Samlet set viser casestudierne, at arbejdet med pædagogisk ledelse på de udvalgte specialtilbud primært udøves i forhold til den rammesættende del af den pædagogiske ledelse, som handler om at rekruttere medarbejdere med en faglig profil og at opkvalificere medarbejdere. I forhold til at sætte retning for undervisningen ses det også, at ledelsens rammesætning er meget overordnet og kun i mindre grad er specifik og opstiller konkrete forventninger til faglig udvikling for

² Pædagogisk ledelse. Vidensnotat; Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet (2017).

eleverne. Endelig fremgår det, at ledelsen sjældent engagerer sig i faglig dialog om undervisningen og heller ikke indgår aktivt i arbejdet med at styrke elevernes læring og redskaber hertil. Der er dog en enkelt undtagelse herfra med et specialtilbud, hvor ledelsen deltager i alle lærermøder på daglig basis, hvor de drøfter håndteringen af elever, klasser og tiltag i undervisningen.

Inden der ses nærmere på hver af disse pointer i det følgende, skal det indledningsvis nævnes, at der på nogle af de besøgte specialtilbud har været et ledelsesskift inden for det seneste år, som kan have betydning for arbejdet med pædagogisk ledelse. Dette kan fx omhandle, at ledelsen endnu ikke har haft mulighed for at implementere elementerne i den pædagogiske ledelse, eller at elementerne i pædagogisk ledelse ikke har været i fokus hos den nye ledelse.

Kendskab til pædagogisk ledelse

Kendskabet til begrebet 'pædagogisk ledelse' og hvad der indholdsmæssigt forstås herved, er generelt ikke velkendt eller anvendt blandt de interviewede ledere og medarbejdere på specialtilbuddene. Der eksisterer et basalt kendskab til den pædagogiske ledelsesstil, men der er en tendens til, at både medarbejder- og ledelsesgruppen har svært ved at se forskellen på almindelige ledelsesopgaver og indholdet i pædagogisk ledelse. En leder beskriver eksempelvis, at hun opfatter sig selv som værende meget tæt på undervisningen, fordi hun er god til at gribe ind i konkrete konfliktsituationer:

"Jeg er helt konkret inde og hjælpe sådan, at eleven fx ikke bare bliver kørt hjem [to elever er kommet op og skændes, og den ene vil køres hjem]. Så sparrer jeg med lærerne om at løse problemet. Jeg tænker faktisk, at jeg er meget tæt på undervisningen."

Citatet illustrerer et eksempel på, hvordan der er fokus på konflikthåndtering frem for at have fokus på elevernes læring, der betragtes som det primære fokus i pædagogisk ledelse. I forlængelse heraf ses det således, at både medarbejdere og ledelsen på tværs af specialtilbuddene kun i et begrænset omfang har et dybereliggende kendskab til formålet med pædagogisk ledelse. De fleste kan godt italesætte konkrete eksempler på pædagogisk ledelse, men kun få ledere italesætter, at pædagogisk ledelse i sidste ende handler om elevernes læring.

Hvordan og i hvilket omfang ledelsen sætter retning for arbejdet med elevernes læring

Flere af specialtilbuddene har et mål om, at deres elever skal gennemføre afgangsprøve 9. klasse i specialtilbuddet, eller at eleverne skal inkluderes og integreres i den almene folkeskole:

"Vi sætter en retning for medarbejderne. Det er en tilbagevendende diskussion; er arbejdspladsen eller børnene vigtigst? Det er helt klart børnene [...]. Udgangspunktet har været integrering og inkludering af børnene i almen skolen, som styrer den pædagogiske ledelse."

Dette kan ses som en måde at sætte retningen og ikke mindst slutmålet for elevernes læring, hvilket som beskrevet er grundstenen i arbejdet med pædagogisk ledelse. Til gengæld kan man ikke anse mål om afgangseksamen og inklusion i almen skolen for værende specifikke, konkrete og tæt på undervisningen. Hermed bliver den pædagogiske ledelse forholdsvis distanceret og lagt ud til medarbejderne selv. I forlængelse heraf er der også enkelte medarbejdere, som påpeger, at deres ledelse er langt fra de faglige elementer i undervisningen, og at ledelsen primært er tilgængelig, når der er udfordringer med enkelte elevers adfærd, hvorfor medarbejderne typisk selv planlægger og sætter den daglige retning for undervisningen.

Modsat er der også enkelte eksempler på, at ledelsen formår at sætte en specifik og konkret retning for arbejdet med elevernes læring:

"Vi tester børnene i dansk og matematik to gange årligt ud over nationale test. Det bruges til at skrive ind i børnene udviklingsplaner. Vi ser på, om de har rykket sig? Har metoderne virket? Fx hvis vi har besluttet at bruge en bestemt metode til at rykke et barn, men det ikke har virket – er

det så måske fordi han er mere visuel? Så må vi tænke ud af boksen for at 'ramme' ham. Justere pædagogisk, didaktisk indsats."

Denne ledelse er tæt på valg om undervisningstilgang og indsats i forhold til de enkelte elever, men det er undtagelsen end reglen blandt de specialtilbud, der indgår i casestudierne.

Organisering af kompetencer med henblik på læring

Specialtilbuddenes tilgang til pædagogisk ledelse handler i høj grad om – gennem organisering af kompetencer – at skabe *rammerne* for den pædagogiske ledelse fx gennem rekruttering, sparring om metoder på teammøder med fokus på læring og opkvalificering samt mulighed for kurser, som kan dygtiggøre medarbejderne.

På tværs af specialtilbuddene fremgår det, at der alle steder er lærerteams til klasserne (eller årgange), men at der kun i begrænset omfang er involvering af ledelsen, og samtaler om metoder, der fremmer elevernes læring på disse møder. Generelt påpeger en stor del af medarbejderne, at deres ledelse rent fagligt er forholdsvis langt fra arbejdet med at understøtte eleverne, og at omfanget af ledelsens deltagelse i fx lærerteams primært er sporadisk og oftest kun inddrages efter behov.

"Afdelingslederen er med på teammøder, og de kommer også med noget, men jeg oplever også, at de er langt fra børnene. Det er svært at få hjælp af dem."

Møderne har typisk en praktisk karakter, som har særligt fokus på skemalægning, vikardækning, løsning af konflikter og praktiske informationer. Derudover er der også enkelte tilfælde, hvor specialtilbuddene opererer med selvstyrende teams, hvor ledelsen slet ikke indgår i de forskellige teammøder. Der er altså overordnet tale om det, man kunne omtale som **reaktiv pædagogisk ledelse**.

Hvis man ser på rekruttering, italesætter ledelsen på tværs af specialtilbuddene, at de ansætter medarbejderne ud fra både faglige og socialpædagogiske kriterier. Enkelte steder har specialtilbuddene også ansat konsulenter, som fx skal have fokus på bevægelse, der i sidste ende skal gavne elevernes læring. Generelt opleves det, at ledelsen har meget fokus på at ansætte medarbejdere med de rette kvalifikationer, som bidrager til elevernes læring. Enkelte steder påpeger ledelsen, at det kan være en udfordring at finde medarbejdere med de rette kompetencer, der også har erfaring med målgruppen af elever, som kræver særlige pædagogiske indsatser.

Det sidste punkt omhandlende organisering af kompetencer har fokus på opkvalificering og medarbejdernes mulighed for at komme på kurser. Hos langt hovedparten af specialtilbuddene afsætter ledelsen ressourcer til denne opgave, og medarbejderne oplever også selv, at de har gode muligheder for at komme på kurser og tilegne sig nye faglige redskaber. Blandt specialtilbuddene er der dog forskel på, hvorvidt medarbejderne selv skal tage initiativ til at spørge ledelsen, om de må komme på et relevant kursus, eller om det er ledelsen, der opfordrer og udpeger medarbejdere til de forskellige kurser.

Dialog om undervisningen mellem ledelse og medarbejdere

I dette afsnit sammenlignes de kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen med interviews med ledelse og medarbejdere fra casestudiet. Overordnet kan de kvantitative resultater bidrage med en indikation af arbejdet med pædagogisk ledelse på dimensionen omhandlede dialog om undervisningen. De kvalitative interviews kan bidrage med yderligere uddybning af praksis på dimensionen dialog om undervisningen.

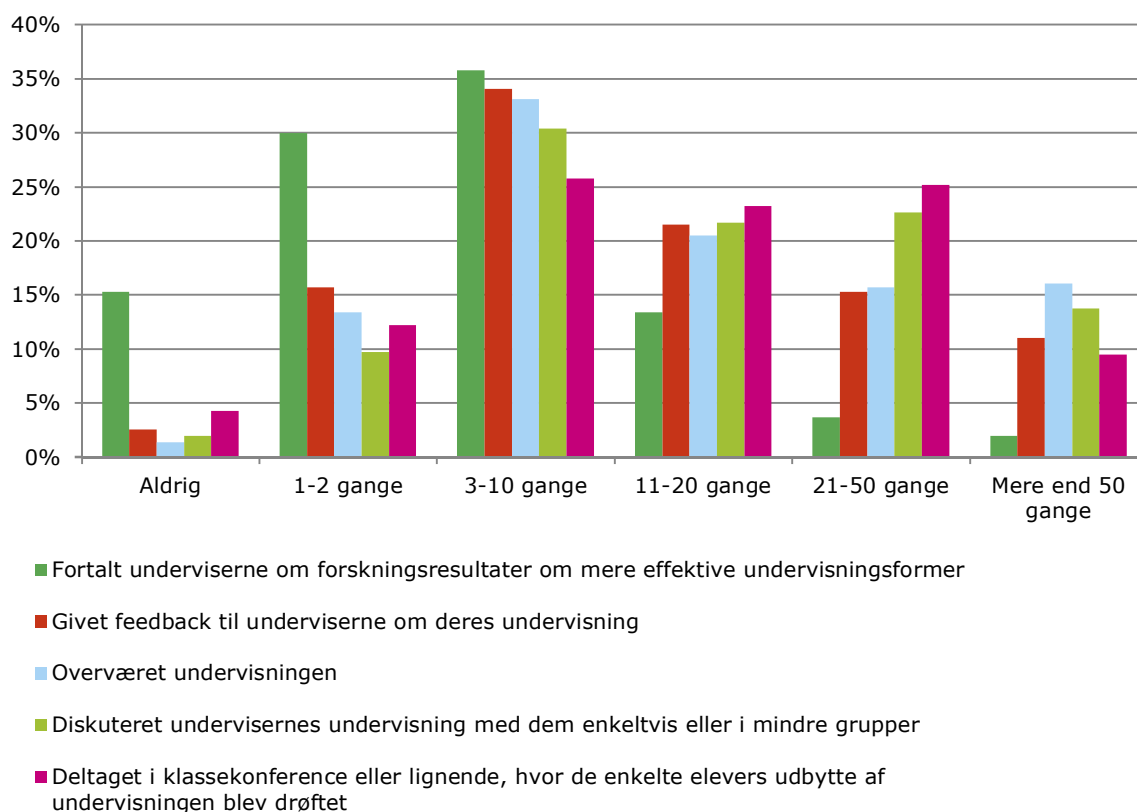
I spørgeskemaundersøgelsen er pædagogisk ledelse operationaliseret ud fra dimensionen dialog om undervisningen på baggrund af følgende fem spørgsmål:

- Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse gjort følgende i dette skoleår:

- Overværet undervisningen?
- Givet feedback til underviserne om deres undervisning?
- Diskuteret undervisernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper?
- Deltaget i klassekonference eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen blev drøftet?
- Fortalt underviserne om forskningsresultater om mere effektive undervisningsformer?

De fem spørgsmål giver tilsammen et billede af, i hvilken grad ledelsen udfører pædagogisk ledelse. En oversigt over fordeling af ledelsens besvarelse i 2017 fremgår nedenfor.

Figur 3-2: Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse gjort følgende i dette skoleår (2016/2017)?

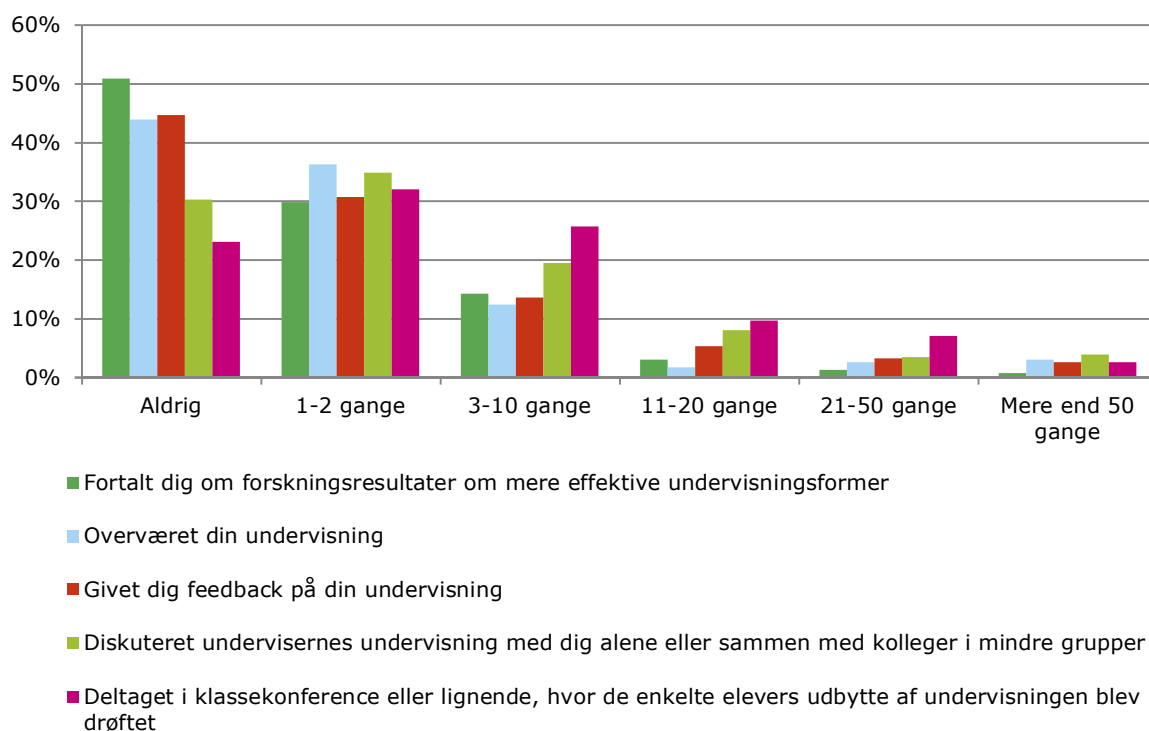


Note: N=517 ledere i specialtilbud.

Af figuren fremgår det, at ledelsen ifølge dem selv ofte overværer undervisningen, diskuterer undervisernes undervisning med dem, deltager i klassekonferencer og giver feedback til underviserne. Lederne angiver, at de ikke så ofte fortæller underviserne om forskningsresultater om mere effektive undervisningsformer.

Til sammenligning fremgår medarbejdernes besvarelse nedenfor.

Figur 3-3: Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse gjort følgende i dette skoleår (2016/2017)?



Note: N=694 medarbejdere i specialtilbud.

Ved sammenligning af lederne og medarbejdernes besvarelser i 2017 fremgår det, at der er større forskelle på deres opfattelse af, hvad ledelsen gør. Generelt vurderer lederne, at de oftere praktiserer pædagogisk ledelse end den enkelte medarbejder oplever det. Til eksempel vurderer 44 pct. af medarbejderne, at ledelsen aldrig har overværet deres undervisning, hvor kun 1 pct. af lederne svarer, at de aldrig har overværet undervisning. Tallene kan ikke sammenlignes direkte, idet ledelsen kan udføre pædagogisk ledelse oftere end den enkelte medarbejder oplever det, idet ledelsen kan overvære undervisning 10 gange, men kun en gang per medarbejder. Til trods for denne forskel er der stor forskel på medarbejdernes og ledernes besvarelser. Disse forskelle mellem medarbejdernes og ledernes besvarelser går igen i både 2016 og 2017 for alle spørgsmåle.

Hvis man ser på de kvalitative data fra casestudierne, så er det typisk dimensionen *observation af undervisningen samt dialog herom*, som medarbejderne refererer til. De fleste af medarbejderne udtaler, at det er forholdsvis sjældent, at ledelsen er ude for at observere en undervisningslektion, hvilket stemmer godt overens med medarbejdernes besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen, som fremgår af figur 3-3. Ligeledes er lederne lidt mere tilbøjelige til at tilkendegive, at de er med ude for at observere undervisningen. Lederne giver i forlængelse heraf udtryk for, at det for dem er svært at afsætte tid til at overvære en undervisningslektion for derefter at gå i dialog om undervisningen med henblik på forbedringer.

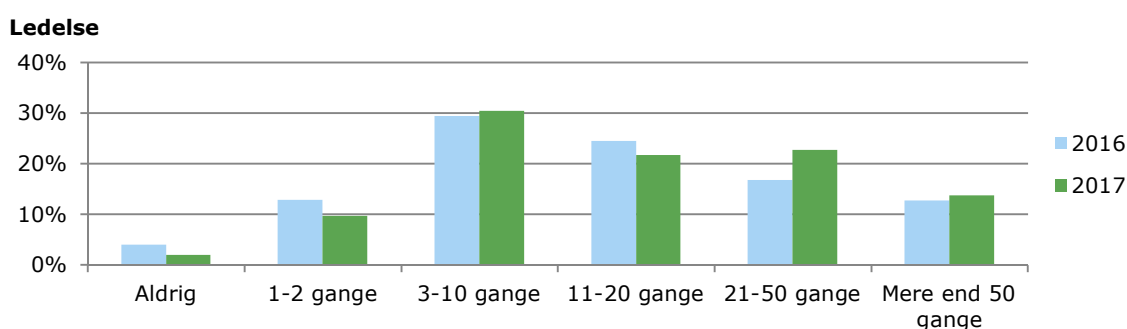
Der er således for hovedparten af specialtilbuddene ikke nogen fast struktur for anvendelse af dialog om undervisningen, og derfor er der overordnet ikke tale om en fast praksis. På flere af specialtilbuddene efterlyser medarbejderne pædagogisk ledelse, som er tættere på undervisningen og det pædagogiske arbejde i håbet om, at såfremt ledelsen i højere grad kender klasser, elever, undervisningsformer og de konkrete mål og problemstillinger, der arbejdes med, så kan de også træffe bedre beslutninger om indsats til gavn for elevernes læring.

På et af specialtilbuddene fortæller ledelsen, at de har været med til at videreudvikle en konkret metode som fx tegnediktat. Metoden har til formål at hjælpe elever, som har svært ved at holde

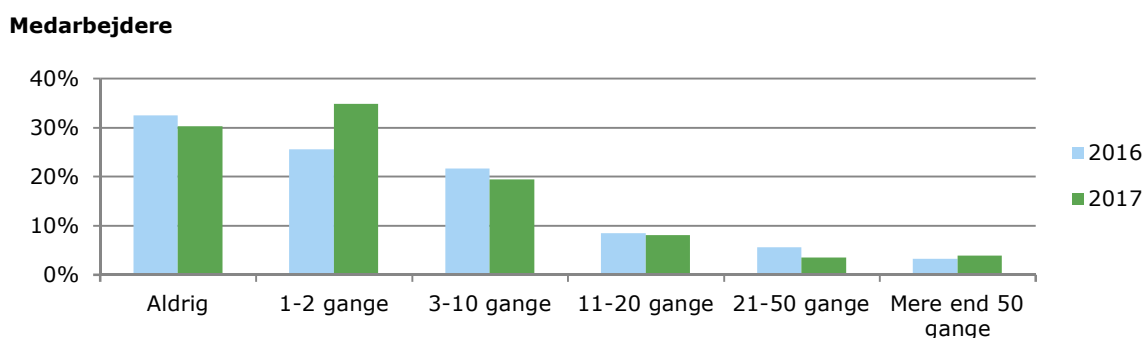
koncentrationen i en almindelig undervisningssituation og derfor trænes eleverne i at høre efter og forstå, hvad der bliver sagt for derefter at tegne det, som læreren beskriver. Medarbejderne fremhæver denne metode som gavnlige og inspirerende for elevernes læring, men samtidig påpeger de også, at de savner endnu mere løbende sparring, som kan bidrage til at fastholde fokus på udvikling og handlemuligheder i undervisningen.

Ved sammenligning af spørgeskemabesvarelsen i 2016 og 2017 fremgår der ingen ændringer i forhold til pædagogisk ledelse på nær i forhold til, hvor ofte ledelsen har diskuteret undervisernes undervisning med dem. Her fremgår det, at der er sket en **positiv udvikling**, hvor flere medarbejdere oplever, at undervisningen bliver diskuteret med ledelsen (færre svarer aldrig) og ledelsen angiver, at de flere gange i 2017 har diskuteret undervisningen med underviserne end i 2016. Se figuren nedenfor.

Figur 3-4: Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse i dette skoleår diskuteret undervisernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper?



Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.



Note: 2016: N=778 medarbejdere i specialtilbud. 2017: N=694 medarbejdere i specialtilbud.

Erfaringsmæssigt er det et tilsvarende billede, som gør sig gældende i de gennemførte casestudier, når man ser på figur 3-4. Medarbejderne påpeger, at ledelsen er god til at have fokus på de overordnede værdier, men når det kommer til at diskutere undervisernes undervisning, så er det de færreste medarbejdere, som har en oplevelse af, at dette finder sted:

"Det er ikke så italesat, hvad ledelsen har af forventninger til børnene. Men der er klare værdier for, hvad vi vil give børnene. De skal have et ordentligt tilbud, lære ting som er nødvendige for dem i samfundet. Men man kunne godt udbrede værdierne noget mere – hvad er det vi vil? Vi taler ikke så meget om det. Jeg bider ikke mærke i det i det dagligdagen."

Overordnet set synes de kvalitative erfaringer fra besøgsrunden at underbygge de kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

Opsummering af pædagogisk ledelse i specialtilbuddene

I forhold til den første dimension, som handler om at *sætte retning for undervisningen*, fremgår det, at ledelsen på hovedparten af specialtilbuddene formår at sætte en meget overordnet retning for arbejdet med elevernes læring, men at de til gengæld ikke formår at omsætte denne retning til meget specifikke mål og konkrete forventninger til faglig udvikling og læring.

I forhold til den anden dimension omhandlende *organisering af kompetencer* fremgår det, at den organisatoriske del af pædagogisk ledelse er delvist til stede, særligt når det kommer til rekruttering med blik for både faglige og sociale kompetencer samt ledelsens fokus på opkvalificering af medarbejderne. Modsat tegner der sig også et billede af en ledelse, som på møder primært deltager med input af mere praktisk karakter, fx i forhold til at sørge for at de rette rammer og ressourcer er tilgængelige for medarbejderne, men som ikke i særlig høj grad bidrager med faglige inputs og metoder til brug for at udvikle elevernes læring.

Den sidste dimension omhandlende *dialog om undervisningen*, der anses for at være den mest aktive og direkte dimension af pædagogisk ledelse, viser, at medarbejderne gerne vil have, at ledelsen i højere grad observerer og indgår i dialog om undervisningen. De fleste medarbejdere tilkendegiver, at ledelsen har overværet undervisningen et par gange, men at der ikke er nogen fastlagt praksis for, hvordan den efterfølgende dialog om mulige forbedringer af undervisningen skal foregå.

4. UNDERVISNING I SPECIALTILBUD

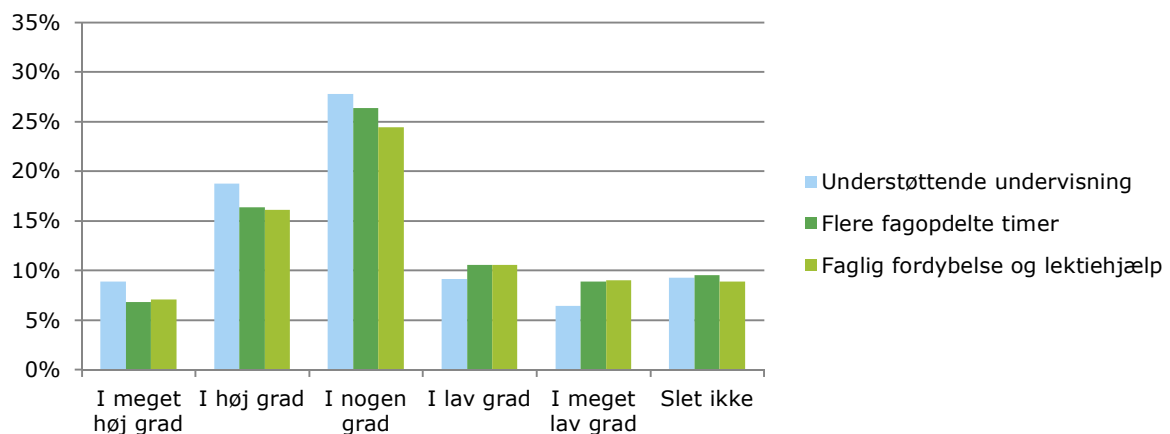
Dette kapitel omhandler specialtilbuddenes implementering af den længere og mere varierede skoledag, herunder tilrettelæggelsen og indholdet af undervisningen samt deres arbejde med Fælles Mål og læringsmål for eleverne i undervisningen.

4.1 Implementering af den længere og mere varierede skoledag

I forhold til implementeringen af den længere og mere varierede skoledag angiver både medarbejdere og ledere i spørgeskemaundersøgelsen både i 2016 og i 2017, at de i nogen eller i høj grad har været nødt til at ændre skoledagen og undervisningen som følge af indførelse af understøttende undervisning og flere fagopdelte timer (se figuren nedenfor).

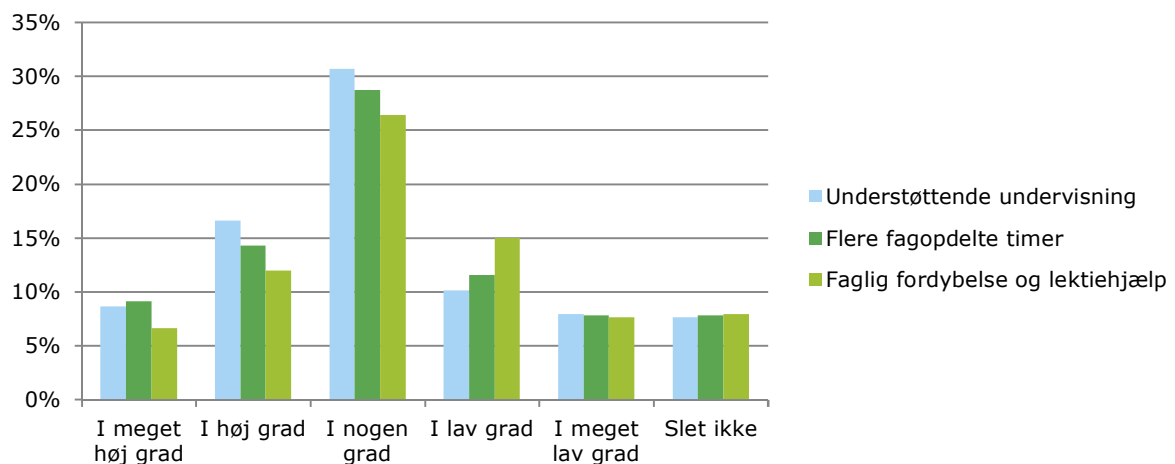
Der sker dog en ændring i besvarelserne i 2017 sammenlignet med 2016 vedr. faglig fordybelse og lektiehjælp, hvor færre mener, at de har måttet ændre skoledagen og undervisningen som følge af denne indførelse. Dette skal ses i lyset af, at lovkravet om at have faglig fordybelse og lektiehjælp som en særskilt aktivitet på skemaet faldt bort mellem de to spørgeskemaundersøgelser. Se medarbejdernes besvarelse i henholdsvis 2016 og 2017 nedenfor.

Figur 4-1: I hvilken grad har det været nødvendigt at ændre jeres skoledag og undervisning i forlængelse af indførelsen af følgende?



Note: N=778 medarbejdere i specialtilbud. Spørgeskemaundersøgelse i 2016.

Figur 4-2: I hvilken grad har det været nødvendigt at ændre jeres skoledag og undervisning i forlængelse af indførelsen af følgende?



Note: N=694 medarbejdere i specialtilbud. Spørgeskemaundersøgelse i 2017.

Samtidig viser spørgeskemabesvarelsenerne, at specialtilbuddene som følge af muligheden for at integrere faglig fordybelse og lektiehjælp i den daglige undervisning har valgt at gøre det i større omfang i 2017 end i 2016 (stigning med 10 procentpoint). Det skal dog bemærkes, at en tredjedel af specialtilbuddene stadig gennemfører faglig fordybelse og lektiehjælp som en særskilt aktivitet eller som temaforløb. Se oversigten nedenfor.

Tabel 4-1: Hvad kendetegner typisk organiseringen faglig fordybelse og lektiehjælp? Pct. (n).

	2016	2017
Gennemføres som en særskilt aktivitet (moduler/lektioner)	37 (206)	28 (136)
Integreret i den daglige undervisning (som led i andre fag, aktiviteter mv.)	56 (313)	65 (313)
Gennemføres som temaforløb (i perioder over året)	2 (11)	3 (13)
Andet	5 (26)	4 (19)

Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

Dette billede bekræftes af casestudierne, hvor specialtilbuddene forklarer, at understøttende undervisning samt faglig fordybelse og lektiehjælp for det meste er integreret i skoledagen og ikke gennemføres som særskilte aktiviteter. De steder, hvor understøttende undervisning er tilrettelagt som en særskilt aktivitet, placeres den ofte om eftermiddagen med den begrundelse, at eleverne ikke længere kan koncentrere sig om undervisningen og derfor har brug for andre typer af aktiviteter.

Derudover er det kun få specialtilbud i casestudierne, der har forlænget skoledagen med flere fagfaglige timer. Flere forklarer, at de ikke har forlænget dagen, da eleverne ikke kan honorere at deltage i undervisningen i flere timer end tidligere, og de steder, hvor de har forlænget dagen, har de primært forlænget med kreative elementer (fx bevægelsesbånd indlagt som erstatning for pause) og andre understøttende aktiviteter, men ikke fagfaglig undervisning. Dagbehandlingsskolerne og opholdsstederne giver dog udtryk for, at eleverne enten alligevel er på stedet, og det derfor ikke er et problem, at de skal være i skoledelen lidt længere, eller at de bedre kan lide at være i skolen end i deres hjem og derfor ikke oplever det som problematisk at være der længere. De peger dog også på – som de andre specialtilbud, at eleverne har svært ved at koncentrere sig om eftermiddagen og derfor har brug for andre former for aktiviteter for at kunne gennemføre dagen, herunder for at undgå et højere konfliktniveau.

Tilrettelæggelse af undervisningen

I spørgeskemaet til ledelsen bedes lederen angive, hvem der planlægger og tilrettelægger samt gennemfører henholdsvis undervisningen i fagene og de andre undervisningsaktiviteter (fx ud af huset, understøttende undervisning, bevægelse mv.). Fra 2016 til 2017 sker der ingen ændring i forhold til, hvem der planlægger, tilrettelægger og gennemfører *undervisningen i fagene*. Det er fortsat primært lærerne (i 80-82 pct. af specialtilbuddene) eller i et samarbejde mellem uddannede lærere og uddannede pædagoger.

Til gengæld sker der en ændring fra 2016 til 2017 i forhold til, hvem der planlægger, tilrettelægger og gennemfører *de andre undervisningsaktiviteter*. I 2017 er det i højere grad uddannede pædagoger, der planlægger, tilrettelægger og gennemfører de andre undervisningsaktiviteter, og i mindre grad et fællesskab mellem alle undervisere. I forlængelse heraf er det i 2017 ligeligt fordelt på tværs af specialtilbud, om det primært er uddannede lærere eller uddannede pædagoger, der varetager de andre undervisningsaktiviteter. Se fordelingen i henholdsvis 2016 og 2017 nedenfor.

Tabel 4-2: Hvem planlægger, tilrettelægger og gennemfører primært de andre undervisningsaktiviteter (fx understøttende undervisning, bevægelse mv.)? Pct. (n).

	Planlægger og tilrettelægger		Gennemfører primært	
	2016	2017	2016	2017
Uddannede lærere	51 (309)	52 (266)	48 (291)	48 (248)
Uddannede pædagoger	41 (247)	49 (254)	45 (271)	52 (266)
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter el.lign.)	4 (22)	6 (29)	2 (14)	4 (19)
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælpere, frivillige, medarbejdere i sportsklub el.lign.)	8 (47)	8 (39)	8 (49)	8 (40)
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	39 (234)	38 (195)	35 (211)	32 (166)
Alle undervisere i fællesskab	15 (88)	11 (55)	13 (75)	11 (59)
Andet, hvem:	1 (8)	1 (6)	1 (8)	1 (5)

Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

Af casestudierne fremgår det oftest, at pædagogerne er tæt ind over undervisningen, men at det primært er lærerne, der tilrettelægger, planlægger og gennemføre undervisningen i fagene. Særligt på dagbehandlings- og opholdssteder har pædagogerne en central rolle i undervisningen, da flere elever har brug for voksenstøtte (en-til-en) meget af tiden. Eksempelvis gennemgår læreren ofte først det faglige emne/opgaverne, eleverne skal løse eller lign., hvorefter både lærer og pædagoger hjælper eleverne i timerne med at løse de faglige opgaver. Flere steder deler de eleverne op, hvor pædagogen tager en gruppe og læreren en anden gruppe. I undervisningssituationen er der ikke altid forskel på læreres og pædagogers roller. I enkelte tilfælde viser observationer, at pædagoger henviser til læreren ved alle indholdsspørgsmål og udelukkende har en praktisk assisterende rolle (fx hente materialer, klargøre næste opgave o. lign.).

Indhold af undervisningen

I spørgeskemaundersøgelsen skal medarbejderne angive, i hvilken grad de gennemfører de angivne elementer i skoledagen og undervisningen. Medarbejdernes besvarelser er stort set de samme i 2017 som i 2016 og fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 4-3: I hvilken grad gennemfører I følgende forhold? Pct. (n).

	2016	2017
Differentierede og varierede læringsformer	85 (664)	85 (592)
Understøttende læringsaktiviteter	71 (551)	72 (499)
Anvendelse af IT i undervisningen	64 (499)	71 (493)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	65 (503)	65 (454)
Feedback til eleverne	68 (530)	65 (452)
Bevægelse som en del af skoledagen	59 (457)	61 (420)

Note: 2016: N=778 medarbejdere i specialtilbud. 2017: N=694 medarbejdere i specialtilbud. Tallene angiver andelen af medarbejdere, der svarer i høj eller i meget høj grad.

Medarbejderne gennemfører i 2017 (ligesom i 2016) i høj grad alle elementer, men i højere grad differentierede og varierede læringsformer, understøttende læringsaktiviteter og IT i undervisningen end praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, feedback til eleverne og bevægelse.

I casestudierne forklarer både ledelse og medarbejdere, at eleverne er så differentierede, at de i langt de fleste tilfælde arbejder med individuelt tilrettelagt undervisning, der tager udgangspunkt i elevens niveau. Eleverne har derfor ofte forskellige opgaver og læringsaktiviteter i den samme

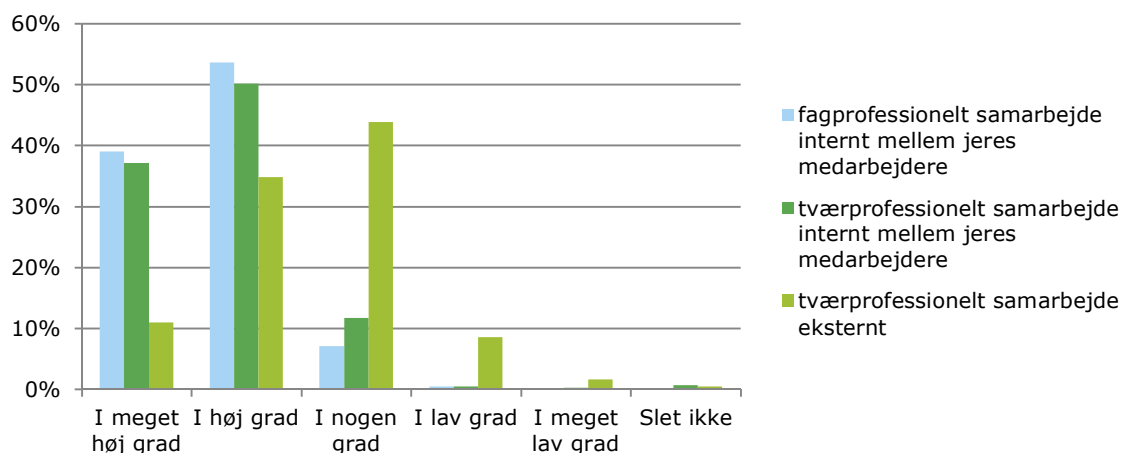
undervisning. I forhold til om undervisningen er varieret, ser billedet noget anderledes ud. De fleste specialtilbud arbejder ud fra den samme model hver dag af hensyn til at sikre genkendelighed og forudsigelighed for eleverne. Variationen opstår oftest grundet forhold hos eleverne, der gør, at det ikke lykkes at indgå i undervisningen (eksempelvis uhensigtsmæssig adfærd, konflikter med udvalgte elever eller lign.).

Anvendelsen af IT i undervisningen varierer betydeligt fra sted til sted blandt specialtilbuddene, der indgår i besøgsrunden. Nogle steder indgår iPads, computere og telefoner som en fast og integreret del af undervisningen, og andre steder er de helt fraværende. Brugen af IT varierer endvidere inden for de specialtilbud, der anvender IT. Eksempelvis anvender en række specialtilbud iPads til underholdning i pauser, mens læreren er optaget af at hjælpe andre elever. Andre anvender dem i undervisningen som hjælpemiddel til opgaveløsningen (fx ordforlagsprogrammer, ordbog eller lign.). Anvendelsen af iPads anvendes flere steder som belønning for at løse opgaver eller have været koncentreret i et aftalt tidsrum. Anvendelse af belønning (fx iPad-tid) fungerer ifølge flere medarbejderne fremmende på elevernes koncentration i undervisningen. Fra observationer af undervisningen under casestudierne ses imidlertid også eksempler på, at det medfører konflikter, når eleverne skal lægge iPad'en fra sig igen eller får afslag på at anvende iPad'en.

Samarbejde mellem medarbejdere i specialtilbud

Ud over den praktiske organisering af undervisningen omfatter undersøgelsen medarbejdernes indbyrdes samarbejde og deres samarbejde med eksterne. I nedenstående figur ses ledelsens besvarelse i 2017, hvor det fremgår, at lederne i høj grad vurderer, at de har et velfungerende fagprofessionelt og tværprofessionelt samarbejde internt. I forhold til det eksterne samarbejde mener lederne ikke i ligeså høj grad, at de har et velfungerende samarbejde.

Figur 4-3: I hvilken grad oplever du, at I har et velfungerende ... Pct. (n)³



Note: N=517 ledere i specialtilbud.

Ledernes opfattelse bekræftes af medarbejderne under casestudierne, der forklarer, at de dagligt indgår i et velfungerende fagprofessionelt og tværprofessionelt samarbejde. Særligt **samarbejdet mellem pædagoger og lærere synes velfungerende**. Der synes ikke at være et hierarki mellem de to grupper, og de indgår ligeværdigt i samarbejdet såvel som i undervisningen. Et sted anvender de betegnelsen 'lærere' for alle de fagprofessionelle, der er ansat i specialtilbuddet for at italesætte, at alle ansatte er sidestillede.

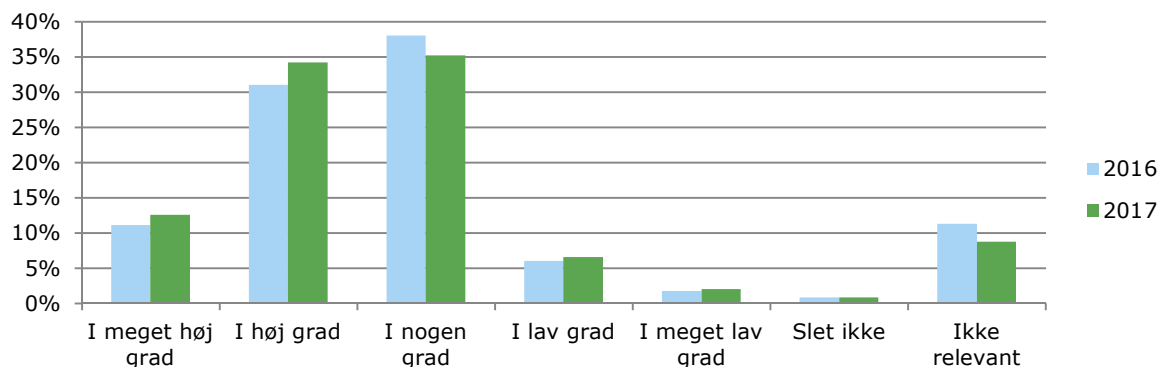
Den samlede reformimplementering

Ud over implementering af de indholdsmæssige elementer i den længere og mere varierede skoledag bliver der spurgt om, hvorvidt ledelsen har præsenteret en klar handleplan for implementeringen samt hvorvidt ledelsen har opsamlet erfaringer af den hidtidige implementering. Både

³ Der er ikke data fra 2016, og det er derfor ikke muligt at undersøge udviklingen.

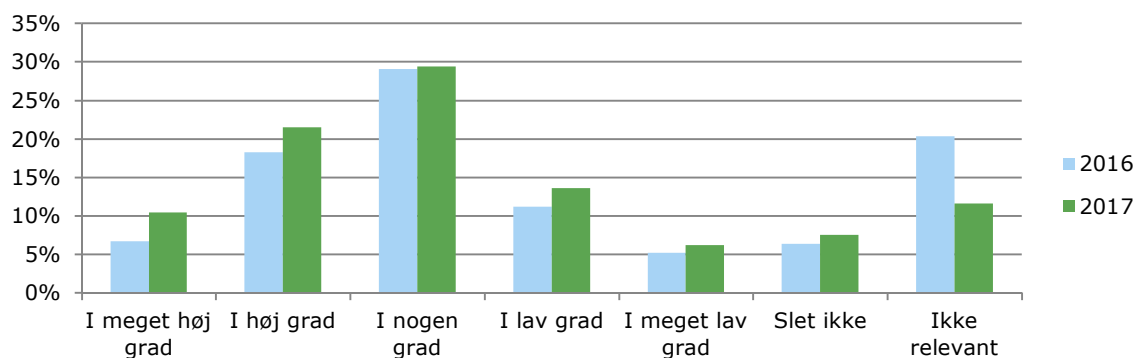
ledere og medarbejdere svarer det samme i 2016 som i 2017 i forhold til, i hvilken grad ledelsen har præsenteret en klar handleplan for implementeringen. Ledelsen mener fortsat i højere grad end medarbejderne, at de har præsenteret en klar handleplan for implementeringen. I nedenstående figurer fremgår ledernes og medarbejdernes besvarelser i henholdsvis 2016 og 2017.

Figur 4-4: I hvilken grad har specialtilbuddets ledelse præsenteret medarbejderne for en klar handleplan for, hvordan folkeskolereformen skal føres ud i livet i specialtilbuddet?



Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

Figur 4-5: I hvilken grad har specialtilbuddets ledelse præsenteret medarbejderne for en klar handleplan for, hvordan folkeskolereformen skal føres ud i livet i specialtilbuddet?

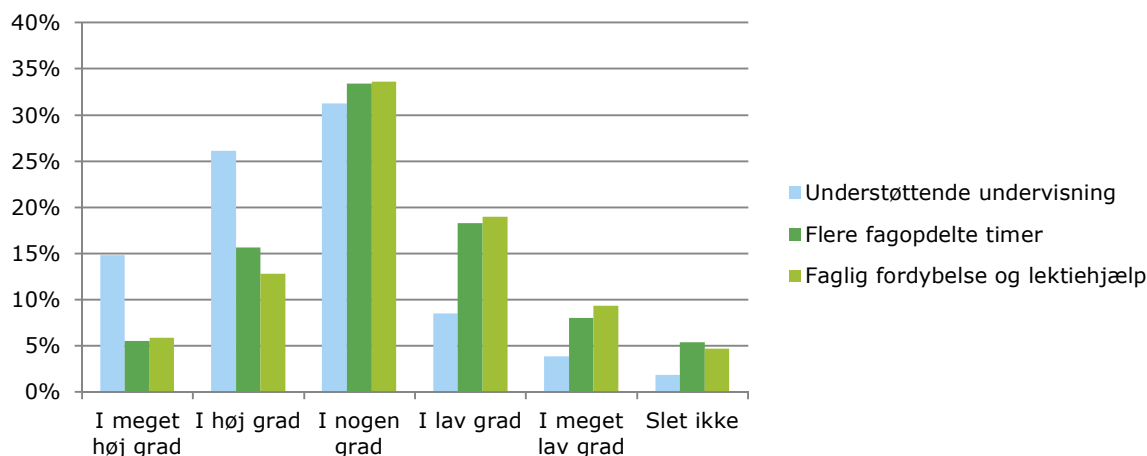


Note: 2016: N=778 medarbejderne i specialtilbud. 2017: N=694 medarbejderne i specialtilbud.

I forlængelse af ovenstående viser undersøgelsen, at andelen af ledere, der har opsamlet erfaringer og/eller evalueret den hidtidige implementering af folkeskolereformens elementer i specialtilbuddet, ikke har ændret sig fra 2016 til 2017. Det er fortsat kun ca. 30 pct. af lederne, der i høj eller i meget høj grad har opsamlet erfaringerne og/eller evalueret den hidtidige implementering af reformen, og lidt over hver tiende leder, der i lav grad eller slet ikke har gjort dette.

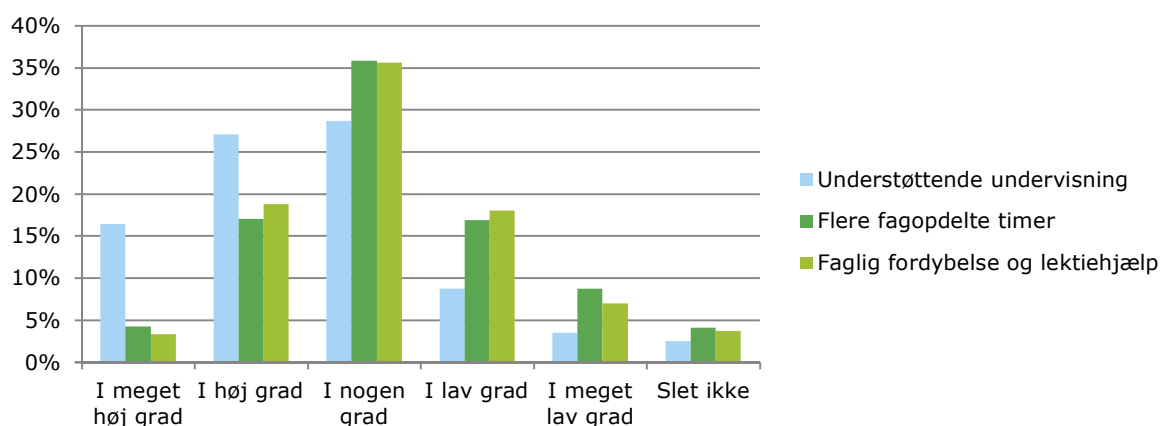
Ud over implementeringen af reformen bedes medarbejdere og ledere vurdere, om de mener, at gennemførelsen af de forskellige reformelementer fremmer elevernes læring. Generelt vurderer ledere og medarbejdere, at understøttende undervisning er særlig gavnlig for elevernes læring og i mindre grad de fagopdelte timer samt faglig fordybelse og lektiehjælp. I forhold til faglig fordybelse og lektiehjælp er der dog sket en positiv ændring fra 2016 til 2017, hvor lederne i højere grad mener, at det fremmer elevernes læring. I nedenstående figur fremgår ledernes besvarelse i henholdsvis 2016 og 2017.

Figur 4-6: I hvilken grad vurderer du, at en gennemførelse af følgende elementer i folkeskolereformen i specialtilbuddet fremmer elevernes læring?



Note: N=602 ledere i specialtilbud. Spørgeskemaundersøgelse i 2016.

Figur 4-7: I hvilken grad vurderer du, at en gennemførelse af følgende elementer i folkeskolereformen i specialtilbuddet fremmer elevernes læring?



Note: N=517 ledere i specialtilbud. Spørgeskemaundersøgelse i 2017.

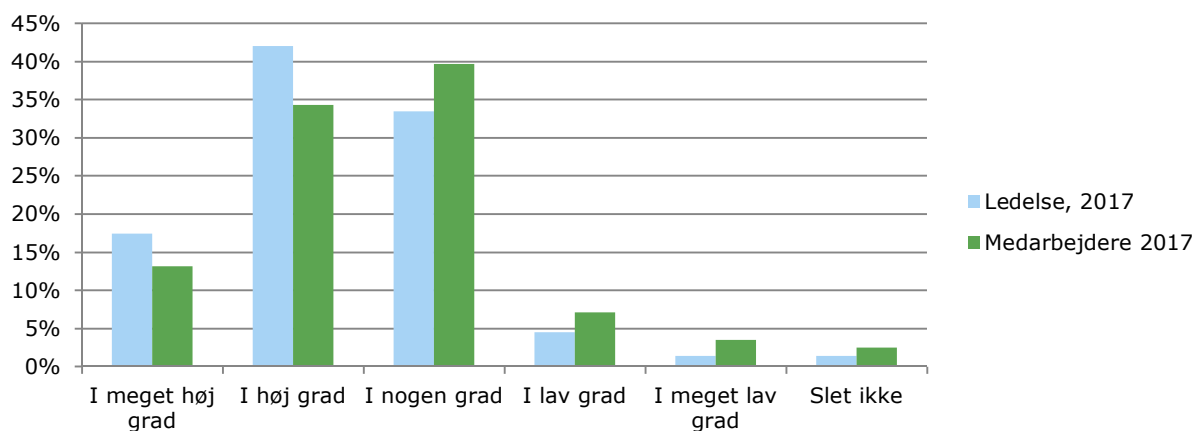
Dette uddybes under casestudierne, hvor **understøttende undervisning fremhæves som et positivt element i skoledagen**. Samtidig er det vigtigt at nævne, at de fleste specialtilbud peger på, at understøttende undervisning har været en del af deres skoledag også *før* folkeskolereformen. Til gengæld problematiserer en stor del af specialtilbuddene, at eleverne skal have flere fagopdelte timer, idet skoledagen bliver lang for eleverne, og at denne gruppe af elever i forvejen har koncentrationsbesvær og svært ved at indgå i en læringsituation. Flere tilbud har derfor valgt at konvertere ekstra timer til en ekstra voksen i undervisningen. De fleste steder betyder det, at der er mere end to medarbejdere til stede i undervisningen. Andre omgår kravet om flere fagopdelte timer ved at gennemføre aktiviteter i de ekstra timer, som har begrænset fagligt indhold, men snarere har karakter af understøttende undervisning. Deres begrundelse er, at de ikke kan gennemføre 'almindelig faglig' undervisning sent om eftermiddagen med deres elevgruppe, idet eleverne ikke kan koncentrere sig, har et højere konfliktniveau om eftermiddagen og/eller vil obstruere undervisningen.

4.2 Mål for elevernes læring

Arbejdet med Fælles Mål og læringsmål for eleverne i undervisningen i specialtilbuddene har ifølge spørgeskemaundersøgelsen ikke ændret sig betydeligt fra 2016 til 2017. I figuren nedenfor fremgår det, at specialtilbuddene fortsat primært i nogen eller i høj grad arbejder med målstyret undervisning, og at ca. en tiendedel af specialtilbuddene i meget høj grad arbejder med målstyret

undervisning. Det er meget få specialtilbud, der i lav og i meget lav grad samt slet ikke arbejder med målstyret undervisning.

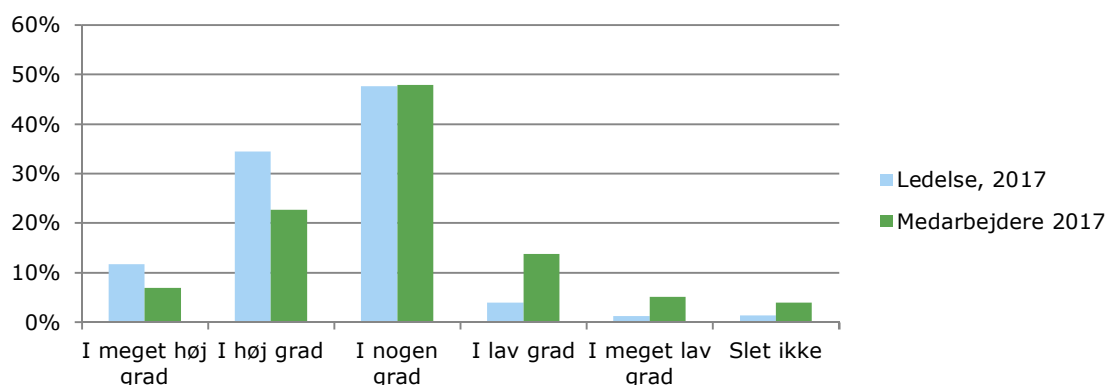
Figur 4-8: I hvilken grad arbejder du/I med målstyret undervisning?



Note: N=517 ledere i specialtilbud. N=694 medarbejdere i specialtilbud.

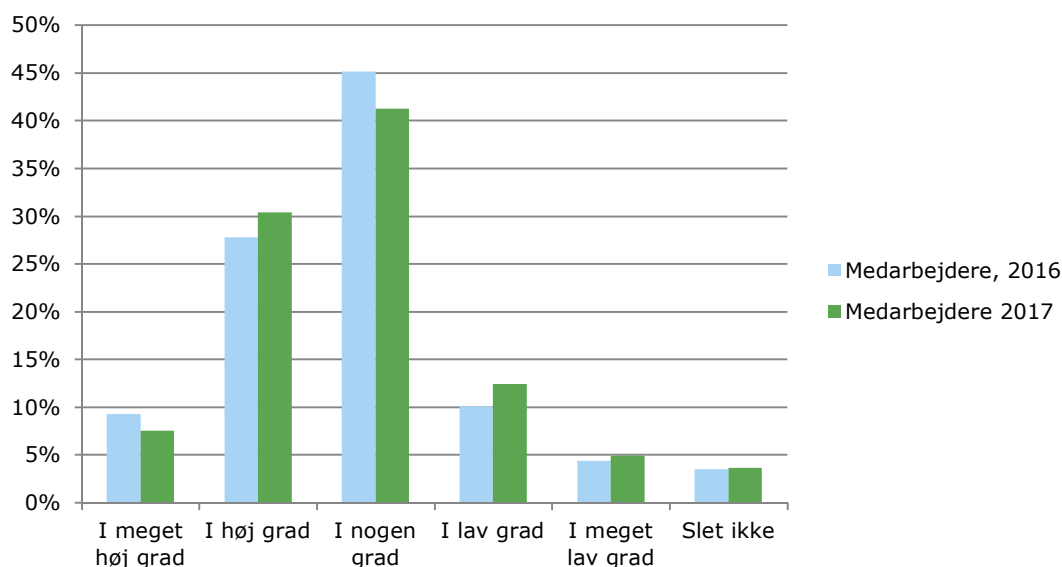
Det samme billede tegner sig, når man ser på, i hvilken grad specialtilbuddene omsætter Fælles Mål til læringsmål for eleverne. Der viser sig her en forskel mellem medarbejdernes og ledernes besvarelse, idet flere ledere end medarbejdere mener, at de omsætter Fælles Mål til læringsmål for eleverne. Besvarelsene for 2017 ses i figuren nedenfor.

Figur 4-9: I hvilken grad omsætter du/I Fælles Mål til læringsmål for eleverne?



Note: N=517 ledere i specialtilbud. N=694 medarbejdere i specialtilbud.

Medarbejderne bliver desuden spurgt om, i hvilket omfang de gennemfører deres undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål. Hovedparten af medarbejderne svarer ligesom ovenfor i høj eller i nogen grad. Besvarelser fra 2016 og 2017 er en anelse forskellige, men der tegner sig hverken et mønster af, at de i højere eller i lavere grad tager udgangspunkt i Fælles Mål. Se fordelingen nedenfor.

Figur 4-10: I hvilket omfang gennemfører du din undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål?

Note: 2016: N=778 medarbejderne i specialtilbud. 2017: N=694 medarbejderne i specialtilbud.

Supplerende til ovenstående billede fra spørgeskemaundersøgelsen bidrager interviewudsagn fra medarbejdere, ledere og elever under casestudierne med et mere nuanceret billede. Generelt set arbejder de besøgte specialtilbud med Fælles Mål i årsplaner og i planlægningen af undervisningen, men de omsættes ikke til læringsmål for eleverne. De fleste forklarer det med, at Fælles Mål er svære at omsætte til mål for deres elever, og at eleverne ikke er alderssvarende. Derudover er det kun meget få, der arbejder med individuelle faglige mål for eleverne, og kun ét enkelt sted kender eleverne til deres faglige mål. På dette specialtilbud fremhæver medarbejderne, at eleverne motiveres af at kende deres mål, og eleverne giver også udtryk for, at de godt kan lide at tale om læringsmålene.

Andre steder, der arbejder med individuelle mål for eleverne, udarbejder medarbejderne de faglige mål og skriver dem i elevplaner o. lign., som 'vendes' ved statusamtaler med forældre, sagsbehandler m.fl. (møder hvor eleverne revisiteres til specialtilbuddet). Eleverne kender ikke målene, og det er ikke noget, de arbejder aktivt med i undervisningen.

Til gengæld arbejder langt de fleste af de interviewede specialtilbud med sociale mål og mål for elevernes adfærd i undervisningen. Disse mål er flere steder visualiseret ved elevernes arbejdspladser. Eksempelvis kan elever have mål som, at de skal deltage mere aktivt i undervisningen, at de skal ikke skal afbryde de andre, når de taler eller lignende. En elev udtaler eksempelvis:

"De siger, at jeg kun har en ting tilbage at lære; at jeg ikke skal snakke så meget og afbryde. Hvis jeg lærer det, kan jeg måske komme ud i normal folkeskole. Det vil jeg gerne. Det vil jeg helst. Men vi har ikke snakket om hvornår."

Lærerne giver udtryk for, at eleverne ikke kan relatere sig til faglige mål, og enkelte elever bliver ligefrem kede af at få sat mål. Eksempelvis udtaler en lærer:

"Jeg har prøvet at skrive dem [mål for eleverne] op på tavlen, og så sagde jeg: 'Når vi er færdige med de her ting, så skal alle kunne det her, nogle få skal kunne det her osv.' Det resulterede i, at tre af eleverne begyndte at græde. Hele tanken om 'når de er færdige', det kan de slet ikke. Mål er noget, der er i mit hoved. Det er forældrene, som får en statusrapport over det. Eleverne ved meget sjældent noget om målene."

Det samme gør sig ikke gældende med de sociale mål, idet de ifølge lærerne ved, at de har udfordringer med deres adfærd, og at det er noget, de gerne vil ændre på. Derudover er det noget,

de kan relatere sig til, og som ikke er så målbart som de faglige mål. En lærer fortæller eksempelvis:

“Vi arbejder ret målstyret på det sociale. Der har vi dem [eleverne] en-til-en og taler om: ‘Hvordan synes du det går?’ Men det er jo heller ikke målbart. Der er de selv med til at styre deres mål og vurdere dem.”

Opsummering af undervisningen i specialtilbud

Samlet set viser undersøgelsen af undervisningen i specialtilbud, at hovedparten af specialtilbudene har ændret skoledagen og undervisningen som følge af folkeskolereformen. Specialtilbudene fremhæver bredt set, at understøttende undervisning er et positivt element i den længere skoledag, men en stor del af dem problematiserer, at eleverne skal have flere fagopdelte timer, idet skoledagen bliver lang for eleverne, og at denne gruppe af elever i forvejen har koncentrationsbesvær og svært ved at indgå i en læringsituation. Flere specialtilbud har derfor valgt at konvertere de ekstra timer til en ekstra voksen i undervisningen. De fleste steder betyder det, at der er mere end to medarbejdere i undervisningen. Andre omgår kravet om flere fagopdelte timer ved at gennemføre aktiviteter i de ekstra timer, som har begrænset fagligt indhold, og snarere har karakter af understøttende undervisning. Derudover integreres lektiehjælp og faglig fordybelse på 7 ud af 10 specialtilbud i den øvrige undervisning, hvilket er en stigning med 10 procentpoint fra 2016 til 2017.

Undervisningen i fagene planlægges, tilrettelægges og gennemføres fortsat primært af uddannede lærere, hvor det ved de andre undervisningsaktiviteter (herunder understøttende undervisning) i højere grad i 2017 end 2016 er ligeligt fordelt mellem uddannede pædagoger og lærere, der henholdsvis planlægger, tilrettelægger og gennemfører undervisningen. Undersøgelsen viser endvidere, at der er et velfungerende tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger i specialtilbuddene, og at der er et ligeværdigt forhold mellem de to professioner.

Derudover viser undersøgelsen, at medarbejderne på tværs af fag i 2017 (ligesom i 2016) i højere grad gennemfører differentierede og varierede læringsformer, understøttende læringsaktiviteter og IT i undervisningen end praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, feedback til eleverne og bevægelse. Samtidig fremgår det, at specialtilbuddene arbejder med Fælles Mål og læringsmål for eleverne i undervisningen, men at de besøgte specialtilbud primært arbejder med de Fælles Mål i årsplaner og i planlægningen af undervisningen, hvor de i begrænset omfang omsætter dem til læringsmål for eleverne. Meget få arbejder med individuelle faglige læringsmål for eleverne, selvom de fleste arbejder med sociale mål for eleverne.

5. ELEVERNES FAGLIGE OG SOCIALE UDVIKLING SAMT TRIVSEL

I dette kapitel beskrives specialtilbuddenes arbejde med at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling, herunder deres forventninger til eleverne, samt elevernes fravær.

5.1 Specialtilbuddenes arbejde med at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling

Først og fremmest kan det konstateres på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne af specialtilbuddene, at der ikke er sket en ændring fra 2016 til 2017 i, hvor mange elever der modtager undervisning på et lavere klassetrin end deres skolealder svarer til. Der er efter Rambølls vurdering tale om situationer, hvor der formelt undervises på et lavere klassetrin end elevens skolealder svarer til. Dertil kommer, at undervisningsdifferentiering i praksis ligeledes kan medføre, at elever undervises på et lavere klassetrin end deres skolealder svarer til. Sidstnævnte er ikke undersøgt systematisk.

Således viser undersøgelsen, at langt hovedparten af specialtilbuddene arbejder med at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling med afsæt i, at ca. halvdelen eller over halvdelen af eleverne i specialtilbuddet modtager undervisning på et lavere klassetrin end deres skolealder svarer til. Se oversigten i tabellen nedenfor.

Table 5-1: "I hvilket omfang modtager eleverne undervisning på et lavere klassetrin end det klassetrin, som elevernes skolealder svarer til? Vi er opmærksomme på, at svarene på de næste spørgsmål kan variere mellem eleverne og fag, så du bedes derfor svare ud fra en gennemsnitsbetragtning." Pct. (n)

	2016	2017
Alle elever modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	19 (113)	19 (99)
De fleste elever modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	46 (275)	45 (233)
Ca. halvdelen af eleverne modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	19 (117)	21 (108)
En mindre andel af eleverne modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	12 (70)	13 (69)
Ingen elever modtager undervisning på et lavere klassetrin (dvs. at alle elever i alle fag modtager undervisning på det klassetrin, som deres skolealder svarer til)	4 (27)	2 (8)

Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

Derudover fremgår det af undersøgelsen, at det er lidt under halvdelen af specialtilbuddene (44 pct.), hvor hele elevgruppen modtager undervisning i alle folkeskolens fag, samt at de fag eleverne oftest fritages fra fortsat primært er tysk eller fransk (92 pct.) og fysik/kemi (62 pct.). Fra 2016 til 2017 sker der ingen signifikante ændringer i andelen, der modtager undervisning i alle folkeskolens fag, eller i hvilke fag eleverne typisk er fritaget fra. Se oversigten i tabellerne nedenfor.

Table 5-2: "Modtager hele elevgruppen undervisning i alle folkeskolens fag?". Pct. (n).

	2016	2017
Ja	40 (243)	44 (225)
Nej, nogle elever modtager kun undervisning i nogle af folkeskolens fag	60 (359)	56 (292)
I alt	100 (602)	100 (517)

Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

Table 5-3: "Hvilke fag er eleverne typisk fritaget fra? I bedes udelukkende vælge de fag, hvor eleverne er fritaget jf. § 13 stk. 1 i bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand." Pct. (n).

	2016	2017
Tysk eller fransk	92 (332)	92 (269)
Fysik/kemi	57 (207)	62 (181)
Biologi	25 (91)	28 (81)
Geografi	20 (71)	23 (66)
Musik	18 (65)	14 (41)
Kristendomskundskab	15 (54)	13 (39)
Natur/teknologi	13 (46)	11 (33)
Samfundsfag	10 (38)	11 (32)
Engelsk	10 (35)	10 (30)
Historie	10 (38)	9 (27)
Idræt, Billedkunst, Håndværk og design samt madkundskab	<10 (22-33)	<10 (13-22)
I alt	359 (100)	292 (100)

Note: 2016: N=359 ledere i specialtilbud. 2017: N=292 ledere i specialtilbud.

Af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og medarbejdere i specialtilbuddene fremgår det endvidere, at specialtilbuddene generelt sætter mål for, hvad eleverne skal opnå i specialtilbudet, men i mindre grad sætter mål for, hvor mange der skal videre i ungdomsuddannelse. Sammenlignes besvarelserne i 2016 med 2017 fremgår det, at specialtilbuddene i højere grad i 2017 har fastsat mål for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag samt den enkelte elevs faglige progression. Oversigten over ledernes bevarelse for 2017 fremgår af tabellen nedenfor⁴.

Table 5-4: Har specialtilbuddet i dette skoleår (2016/2017) fastsat mål for følgende: Pct. (n)

Andel, der svarer ja	2016	2017
Elevernes udvikling af sociale færdigheder?	85 (511)	88 (457)
Elevernes trivsel?	85 (509)	88 (456)
Den enkelte elevs faglige progression?	80 (483)	85 (437)
Hvad eleverne skal lære i de enkelte fag?	72 (433)	78 (401)
Hvor mange af specialtilbuddets elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse?	31 (184)	30 (153)

Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

At specialtilbuddene skulle have fået **mere fokus på de faglige mål for eleverne** i deres tilbud bekræftes af casestudierne. På de besøgte specialtilbud fremhæver såvel ledere som medarbejdere, at der med reformen er kommet et øget fokus på faglige mål for eleverne. Derudover fremhæver dagbehandlings- og opholdsstederne, at der i de seneste år er kommet et **øget fokus på fagligheden på de interne skoler** både fra kommunernes og Undervisningsministeriets side. Dette øgede fokus har også været med til at sætte mere fokus på og dokumentation for, hvordan de arbejder med faglighed og faglige mål. Eksempelvis følges faglige resultater, procedurer for fritagelser (herunder hvilken undervisning der gives i stedet), mere systematisk af de tilsynsførende i kommunerne.

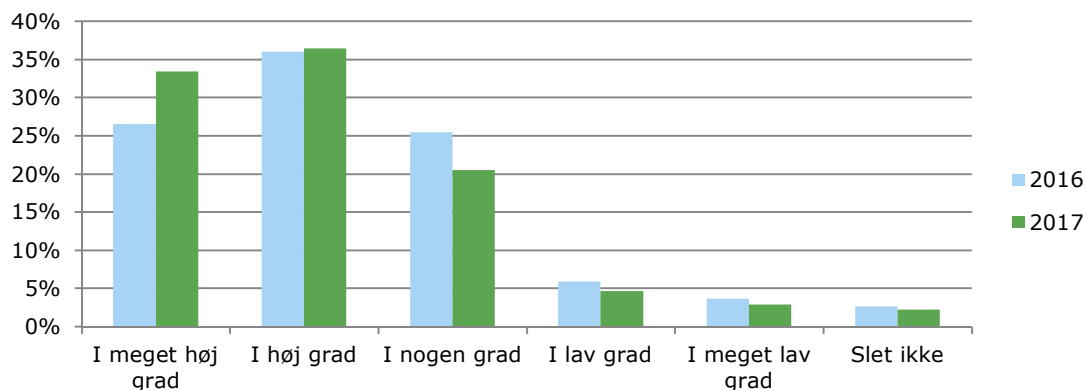
Samarbejde med forældre om elevernes faglige og sociale udvikling

Ud over at kommunerne og specialtilbuddene har fået øget fokus på faglige mål for eleverne, fremgår det også af undersøgelsen, at medarbejderne i høj grad samarbejder med forældrene om elevernes udvikling, samt at de i 2017 i højere grad samarbejder med forældrene om

⁴ Der er ikke nævneværdige forskelle mellem ledernes og medarbejdernes svar på dette spørgsmål, hvor kun ledernes besvarelse vises.

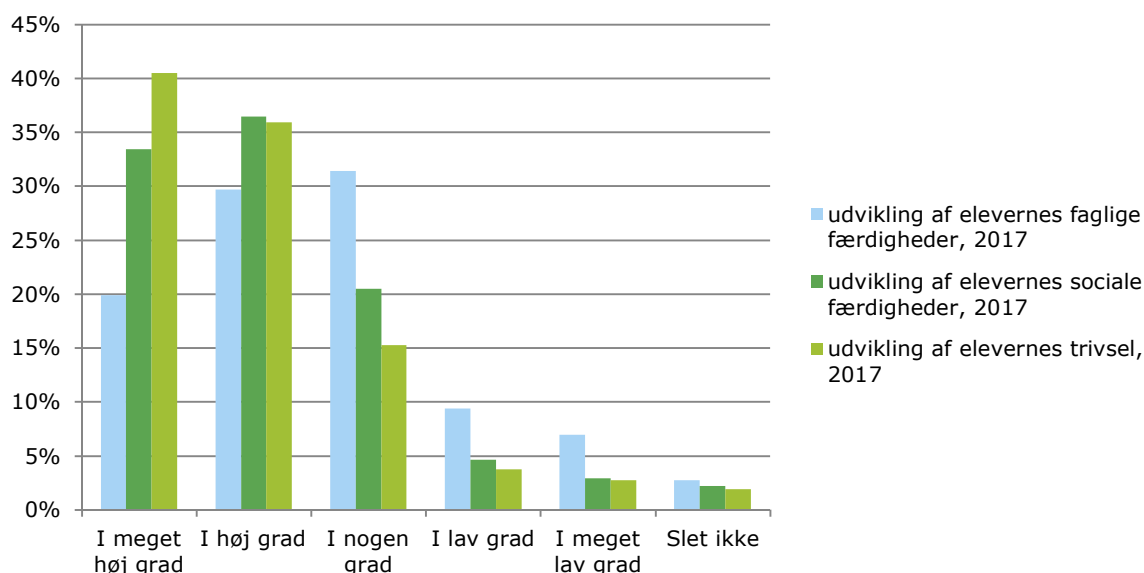
udviklingen af elevernes sociale færdigheder end i 2016. I figuren nedenfor fremgår en oversigt over fordelingen af medarbejdernes svar i henholdsvis 2016 og 2017 i forhold til at samarbejde med forældrene om elevernes sociale færdigheder.

Figur 5-1: I hvilken grad samarbejder du med forældrene om udviklingen af elevernes sociale færdigheder? Pct. (n)



Note: 2016: N=778 medarbejdere i specialtilbud. 2017: N=694 medarbejdere i specialtilbud.

Figur 5-2: I hvilken grad samarbejder du med forældrene om følgende? Pct. (n)



Note: N=694 medarbejdere i specialtilbud.

Af Figur 5-2 ovenfor fremgår det dog, at medarbejderne fortsat i 2017 mest samarbejder med forældrene om elevernes trivsel og mindst om elevernes faglige færdigheder.

I casestudierne fremgår det også, at specialtilbuddene primært samarbejder med forældrene om elevernes sociale færdigheder og elevernes trivsel og i mindre grad om elevernes faglige færdigheder. Særligt på dagbehandlings- og opholdsstederne peger medarbejdere og ledere på, at der er stor variation i graden af forældresamarbejde, idet flere af børnene har forældre med massive sociale udfordringer eller forældre, der ikke magter opgaven som forældre. Der er dog så vidt det er muligt samarbejde med forældrene om elevernes udvikling, og i mange tilfælde er samarbejdet mellem skolen og elevernes plejeforældre og/eller kontaktperson på opholdsstedet. Når der er tale om et opholdssted, fremhæver de, at det er en fordel, at de kan have en ensartet tilgang til eleverne 'hjemme' på opholdsstedet og i skolen, som er en del af stedet. Det er sværere på dagbehandlingssteder at sikre en ensartet og fælles indsats over for eleverne i hjemmet og i skolen.

Elevernes faglige og sociale udvikling

I spørgeskemaundersøgelsen til medarbejdere og ledere i specialundervisningstilbuddene bedes de vurdere specialtilbuddets evne til at understøtte eleverne i deres faglige og sociale udvikling. Der er ingen ændring fra 2016 til 2017, og de mener derfor fortsat, at de i høj eller i meget høj grad understøtter alle elementerne i elevernes faglige og sociale udvikling. En oversigt over andelen af specialtilbud, der svarer i meget høj eller i høj grad i henholdsvis 2016 og 2017 ses nedenfor.

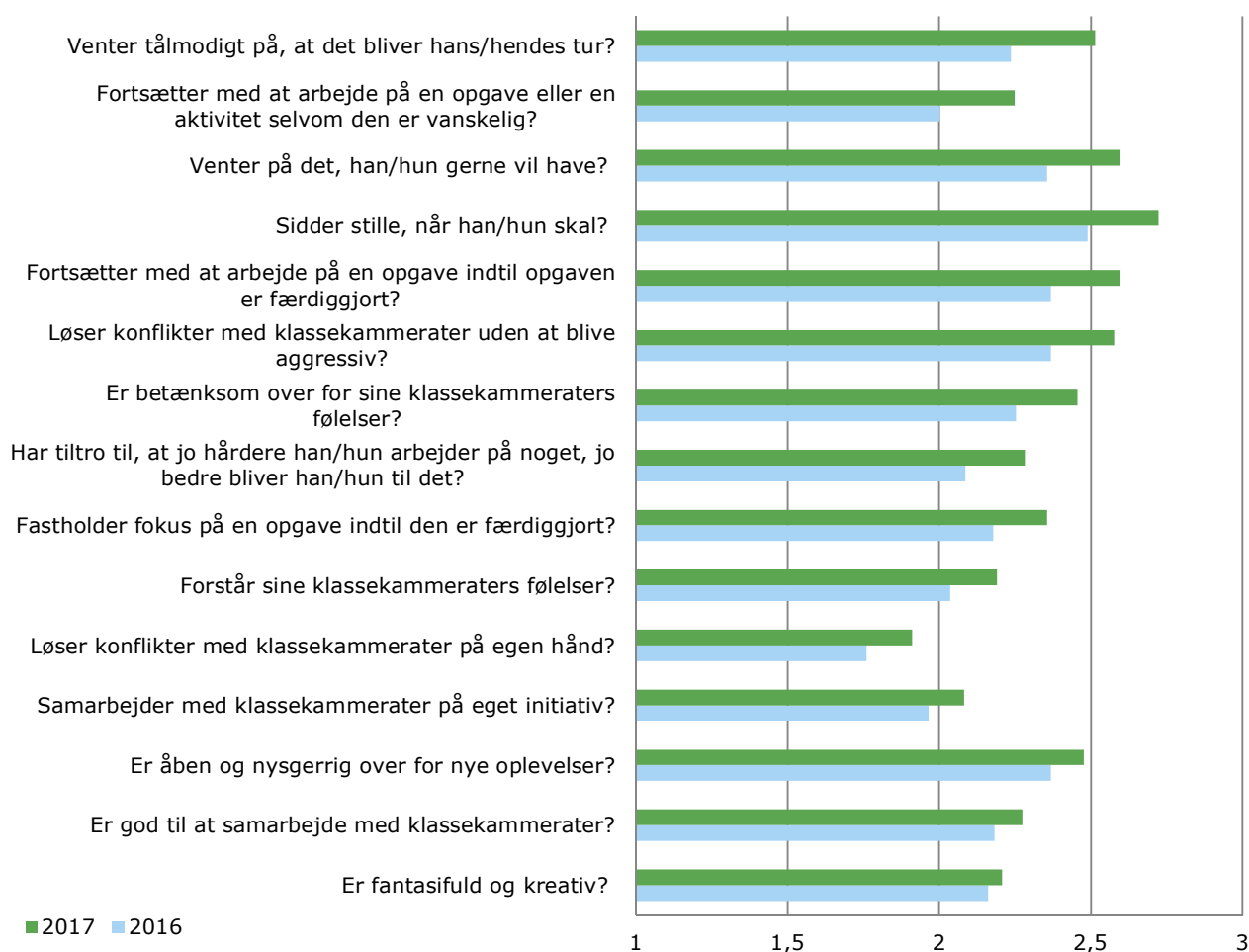
Tabel 5-5: I hvilken grad understøtter specialtilbuddet følgende forhold? Pct. (n).

	2016	2017
Elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd?	90 (543)	90 (467)
Elevernes evne til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper?	86 (519)	89 (459)
Elevernes tiltro til, at deres egne færdigheder kan udvikles, hvis de gør en indsats for det?	83 (500)	86 (444)
Elevernes tro på at kunne klare forskellige faglige opgaver godt?	84 (505)	85 (441)
Elevernes evne til at fastholde målorienterede handlinger på trods af modstand og udfordringer?	80 (484)	81 (419)
Elevernes faglige deltagelse i undervisningen?	80 (482)	79 (409)
At eleven tilstræber læring af en given færdighed, indtil denne mestres?	76 (459)	75 (386)
Elevernes åbenhed og nysgerrighed over for nye oplevelser, herunder at de er fantasifulde og kreative?	61 (368)	61 (314)

Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud.

Elevernes faglige udvikling og trivsel er ikke målt med registerdata i forbindelse med udarbejdelse af nærværende midtvejsnotat. Elevernes faglige resultater og trivsel blev undersøgt i første forskningsrapport og bliver undersøgt igen i den anden forskningsrapport i 2019.

I midtvejsnotatet er elevernes udvikling af ikke-kognitive og sociale kompetencer vurderes derudover på baggrund af Child Trends-redskab til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer (se bilag 4). Hvert år bedes medarbejderne vurdere en udvalgt elevs adfærd ved hjælp af redskabet. I nedenstående figur fremgår elevernes udvikling fra 2016 til 2017, hvor det fremgår, at der er fremgang på alle parametre for de udvalgte elever. I analysen er udelukkende medtaget elever, der går igen i 2016 og 2017 for at sikre, at udviklingen ikke påvirkes af ændringer i elevgrundlaget. Udsagnene er listet i rækkefølge efter der, hvor der er sket den største ændring.

Figur 5-3: På en skala fra 1-4, hvor godt beskriver følgende udsagn barnets adfærd? Gennemsnit.

Note: 2016 og 2017: N=239 medarbejdere i specialtilbud.

Der er ingen sammenligningsgruppe, idet undersøgelsen er en populationsundersøgelse, og udviklingen i elevernes sociale kompetencer kan derfor enten skyldes, at specialtilbuddene formår at forbedre elevernes sociale kompetencer eller at eleverne er blevet et år ældre. Alle eleverne, der indgår i oversigten, er blevet vurderet i både 2016 og 2017 og er derfor alle blevet et år ældre. For at undersøge om det er elevernes alder eller specialtilbuddenes arbejde, der er afgørende for medarbejdernes vurdering af deres kompetencer, er der gennemført en statistisk analyse af, om der er sammenhæng mellem elevens alder og medarbejderens vurdering af deres kompetencer. Analysen viser, at der *ikke* er en sammenhæng mellem elevernes alder og vurderingen af elevernes kompetencer, hvilket indikerer, at den positive udvikling ikke alene kan tilskrives det, at eleverne er blevet et år ældre. Analysen viser således, at der er en positiv udvikling i elevernes sociale kompetencer fra 2016 til 2017, når de modtager undervisning i et specialtilbud.

Ud over besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen udvælges ca. fire elever under hvert case-studie, som skal besvare Child Trends-spørgsmålene, som deres lærere også skal besvare. På den måde lærernes og elevernes opfattelse af deres ikke-kognitive evner sammenlignes. I dette notat er der ikke udfoldet en analyse af disse svar⁵, men i bilag 6 fremgår en oversigt over henholdsvis lærernes og elevernes gennemsnitlige vurdering af hvert udsagn. Af denne oversigt fremgår det, at eleverne gennemsnitligt har en positiv opfattelse af deres ikke-kognitive evner. Derudover fremgår det af oversigten, at lærerne generelt vurderer elevernes ikke-kognitive kompetencer lidt lavere end eleverne selv. Det gælder dog ikke for alle udsagn. Der er enkelte

⁵ I den første rapport i undersøgelsen af undervisningen i specialtilbud fra 2017 fremgår en udfoldet analyse.

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Unders%C3%B8gelse%20af%20undervisning%20i%20specialundervisningstilbud.pdf>

udsagn, som fx om eleven kan sidde stille, når han/hun skal, hvor lærerne i højere grad end eleverne vurderer, at dette er tilfældet.

Samtidig med at der (som tidligere beskrevet) generelt er øget fokus på faglige mål for eleverne i specialtilbud, bl.a. som følge af folkeskolereformen, er det indtrykket fra casestudierne, at der fortsat er et stort fokus på at arbejde med relationer og social udvikling for eleverne. Således peger de fleste specialtilbud i casestudierne på, at relationer og styrkelse af elevernes sociale kompetencer er en forudsætning for at kunne undervise eleverne. Dette gør sig gældende generelt, men er særligt udtalt på dagbehandlings- og opholdsstederne, hvor eleverne ofte har tilknytnings- og udviklingsforstyrrelser. Ledere og medarbejdere fremhæver dog alle, at de netop arbejder med elevernes sociale færdigheder og relationsarbejde for at kunne undervise eleverne og arbejde med faglig udvikling. I lighed med resultaterne i den første forskningsrapport i undersøgelsen fra 2016 er der således bredt set fortsat fokus på både social og faglig udvikling hos eleverne.

5.2 Forventninger til eleverne

Af interviewene under casestudierne fremgår det, at specialtilbuddene i varierende grad er optaget af at have høje faglige forventninger til eleverne, men både ledere og medarbejdere på de interviewede specialtilbud giver udtryk for, at de har positive forventninger til eleverne, samt at de har den tilgang, at alle kan udvikle sig fagligt. Derudover fremhæver medarbejderne, at de arbejder med 'nærmeste udviklingszone', og at eleverne ikke skal stræbe efter for ambitiøse/urealistiske mål, men derimod mål de forholdsvis let kan opfylde. Deres begrundelse herfor er primært, at eleverne har mange faglige nederlag med i bagagen, som de ikke ønsker at gentage, da det skaber barrierer for læring. Eksempler på lærerudsagn om positive forventninger til eleverne fremgår af boksen nedenfor.

Boks 5-1: Positive forventninger til eleverne

"De udfordres i alle fag, men det kommer an på niveauet. Man skal ikke skyde for højt. Man skal tage det nærmeste udviklingsskridt og ikke skyde over mål, for så lykkedes man ikke."

"De [eleverne] møder ikke de svære udfordringer. Vi møder dem der, hvor de er. De skal have succesoplevelser. [...] Tit er de blevet svigtet meget, men her får de hurtigt tillid. De føler sig trygge, og nogen af dem der kommer fra andre skoler, de føler nu, at de bliver set og hørt."

"Jeg forsøger at være positiv med ros. Hvis man spørger dem, så tror jeg, at de selv synes, at de er rigtig gode til at gå i skole, og det er jo vigtigt. Hvis de ikke har troen, så kommer de ikke i skole. Fx [elevnavn] tænker selv, at hun er rigtig god i matematik, men det er hun ikke."

"Vi forventer altid, at de kan rykke sig [fagligt]. At de opdager, at de er noget værd. At stille et billede af sig selv op om, at jeg kan faktisk noget. Vi søger anerkendelse til dem, ikke ros, men anerkender og fokuserer på, når det lykkes. Vi samler succeser som perler, og vi viser dem hele tiden til eleverne. De siger: 'Det er jo bare ...' Men [elevnavn] har for første gang skrevet en novelle på 400 ord og fået et 4-tal. Han er stolt, men alligevel siger han: 'Det er jo bare ...' Så siger vi – 'Det er ikke bare'. De her ting skal til, før de tør tro på, at de kan lære."

Derudover giver langt hovedparten af specialtilbuddene udtryk for, at de arbejder hen imod, at eleverne skal op til afgangsprøverne – uanset at der kan være forskellige faglige forventninger til eleverne undervejs i deres skolegang. Et eksempel fremgår her:

“Det er meget forskelligt [hvilke faglige forventninger der er til eleverne]. Vi har to elever, hvor der ikke er faglige forventninger lige nu. De skal bare passe ind i rammen. Der er nogle elever, hvor vi har en faglig forventning om, at der skal ske en udvikling. De løser ikke samme opgaver som de andre i klassen. [...] I sidste ende har vi en forventning om, at rigtig mange tager afgangsprøverne.”

Som nævnt tidligere er der forskel på tværs af specialtilbuddene på, om og hvordan man arbejder med faglige forventninger til eleverne. Enkelte steder er der fortsat lave forventninger til eleverne, men det er i casestudierne mere undtagelsen end reglen. Et eksempel herpå:

“Jeg ved godt, de [eleverne] aldrig lykkedes, men jeg prøver at arbejde med dem på det niveau, de kan. Det er målet for alle, at de kan sige: ‘Jamen, hvis der står 8 ud af 16, så skal vi lave en brøk’. De skal ikke forstå, hvorfor de skal lave en brøk, men de skal kunne taste det på lommeregneren. Den fælles barre er sat meget lavt.”

Da det er få, der giver udtryk for at have lave forventninger til eleverne, er der ikke et mønster i, hvilke typer af specialtilbud der har høje henholdsvis lave forventninger til eleverne. Det synes mere at være lokalt bestemt af fx kulturen på specialtilbuddet, hvilken tilgang og forventning der er til eleverne.

5.3 Elevernes fravær

I spørgeskemaundersøgelsen er fravær blandt eleverne ikke undersøgt, men det har været et tema i interviewene i casestudierne. Undersøgelsen viser derfor ikke noget om det reelle omfang af fravær, men i dette afsnit beskrives specialtilbuddenes oplevelse af fravær, samt hvordan de håndterer det.

Af interviewene under casestudierne fremgår det, at det varierer meget mellem specialtilbuddene, om de oplever problemer med fravær blandt deres elever.

Interviewene indikerer, at de interne skoler oplever færre problemer med fravær end de andre typer af specialtilbud, idet eleverne bor samme sted, som de går i skole og derfor understøttes i at komme i skole, fx af det pædagogiske personale. Det samme gør sig gældende på dagbehandlingssteder, hvor der er kørselsordninger, hvor eleverne hentes i hjemmet om morgenen. Derudover peger medarbejderne på, at flere af deres elever foretrækker at komme væk hjemmefra.

De andre typer af specialtilbud oplever udfordringer med fravær for udvalgte elever, men ikke for hovedparten af elevgruppen, hvilket de forklarer med, at der mangler opbakning hjemmefra til at passe sin skole, og at nogle forældre direkte holder eleven hjemme. Eksempelvis: *“Problemet [med fravær] er, at børnene altid gerne vil i skole, men så påfører forældrene dem alle mulige sygdomme.”*

Der er forskellige tilgange til at håndtere fravær, men der er alle steder en procedure for, hvordan de håndterer fravær, hvor der typisk er en runde med forældre/kontaktpersoner inden kommunen involveres. Eksempelvis praktiserer et specialtilbud, at hvis eleverne har 10 pct. fravær, så udløser det et møde med forældrene, og hvis de kommer op på 15 pct. underrettes kommunen.

Opsummering af specialtilbuddenes arbejde med elevernes faglige og sociale udvikling

Undersøgelsen viser, at specialtilbuddene fortsat har stort fokus på elevernes sociale kompetencer og udvikling, men at de har fået mere fokus på de faglige mål for eleverne i deres undervisningstilbud. På de besøgte specialtilbud fremhæver såvel ledere som medarbejdere, at det dels skyldes folkeskolereformen, hvor der er kommet et øget fokus på faglige mål for eleverne, dels at der i de seneste år er kommet et øget fokus på fagligheden på de interne skoler både fra kommunernes og Undervisningsministeriets side. Derudover har specialtilbuddene øget samarbejdet med forældre om elevernes udvikling, primært i relation til elevernes trivsel og sociale udvikling.

Undersøgelsen viser samtidig, at der har været en positiv udvikling i elevernes sociale kompetencer fra 2016 til 2017, målt ved lærernes besvarelse af Child Trends. Ud fra en gennemsnitsbetragtning vurderer eleverne ligeledes deres sociale kompetencer forholdsvis højt. Denne udvikling indikerer, at specialtilbuddene lykkes med at understøtte, at eleverne udvikler deres ikke-kognitive kompetencer. I forlængelse af dette fremgår det af undersøgelsen, at specialtilbuddene bredt set arbejder med positive forventninger til eleverne, og at stort set alle har en forventning om, at eleverne kan udvikle sig fagligt og socialt.

Endelig fremgår det, at specialtilbuddene oplever fravær som en relativt begrænset udfordring, men de har alle fokus på at reducere og håndtere fravær i undervisningen på specialtilbuddene.

6. SAMARBEJDE MED PPR, EKSTERNE AKTØRER OG FRITIDSTILBUD

Dette kapitel indeholder en beskrivelse af specialtilbuddenes samarbejde med PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) i kommunerne, øvrige eksterne aktører samt fritidstilbud for eleverne. Alle tre undersøgelsesområder er i dialog med Undervisningsministeriet særligt udvalgt som fokusområde i midtvejsnotatet.

6.1 Specialtilbuddets samarbejde med PPR⁶

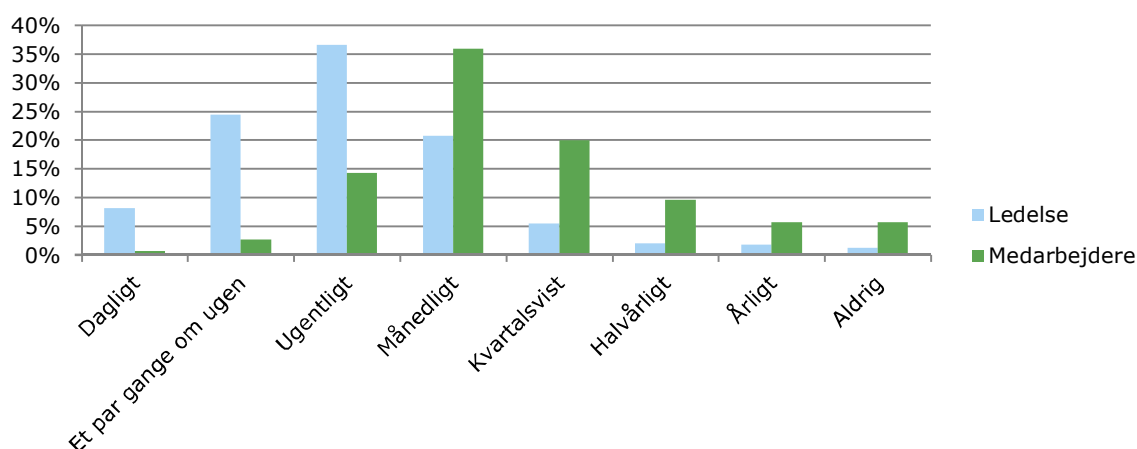
På baggrund af casestudierne fremgår det fra både ledelsen af specialtilbuddene samt PPR-medarbejderne, at PPR inddrages efter behov på dialog- og konferencemøder i forhold til konkrete problematikker med elever og klasser. Desuden inddrages PPR også i forhold til konkret faglig sparring og i flere tilfælde også til supervision for specialtilbuddets medarbejdere. Derudover bruger de specialtilbud, som ikke har private psykologer ansat, også PPR til at udarbejde pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV). Nedenstående citater viser, hvordan PPR inddrages bredt og illustrerer generelt specialtilbuddenes samarbejde med PPR:

“Vi holder dialogmøder om enkelte børn, hvis der fx er et problem, hvor skolen har brug for en psykologfaglig vinkel herpå. Fx indlæringsproblematikker [...]. Jeg giver sparring til undervisningen af det bestemte barn. Det kan ende i en indstilling til en PPV, hvor vi beskriver barnet, laver tests, observerer og snakker med forældre for at beskrive barnets problematikker.” (PPR-konsulent).

“Hver torsdag er jeg på [specialtilbuddet], og hvis jeg ikke kan, er det deres egen psykolog, der står for det. Underviserne skriver om, hvad de gerne vil have supervision på et par dage inden. Det kan være fagligt og socialt. Det kan ikke skilles ad. Tit er det begge dele. Det kan være på klasseniveau og elevniveau. Det kan være store emner eller enkelt tilfælde, hvor de er udfordret på det faglige. Det vælger de.” (PPR-konsulent).

I forlængelse heraf tilkendegiver ledelsen på et flertal af specialtilbuddene, at de har et samarbejde på ugebasis med PPR, hvilket stemmer godt overens med data fra spørgeskemaundersøgelsen, som er præsenteret i nedenstående figur:

Figur 6-1: Hvor ofte har en eller flere fra ledelsen/du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i dette skoleår (2016/2017)?



Note: N=517 ledere i specialtilbud. N=694 medarbejdere i specialtilbud.

⁶ Nedenstående analyse er primært udarbejdet på baggrund af besøg på specialtilbud, hvor der eksisterer et samarbejde med PPR. Der er enkelte specialtilbud, der har et meget begrænset samarbejde med PPR, da de har valgt selv at ansætte en fast psykolog, der tager sig af PPV'erne og lign. (pædagogisk-psykologisk vurdering af eleverne).

Data fra spørgeskemaundersøgelsen viser også, at omfanget af specialtilbuddenes samarbejde med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) ikke har ændret sig fra 2016 til 2017, og tilfredsheden med samarbejdet er fortsat høj⁷. Fra besøgsrunden er der ligeledes en overordnet positiv opfattelse af samarbejdet med PPR. Det er kun enkelte specialtilbud, som tilkendegiver, at samarbejdet ikke fungerer optimalt, hvorfor de har valgt at benytte sig af private psykologer i stedet. Se eksempler på samarbejdet med PPR i boksen nedenfor.

Boks 6-1: Ledelsesudsagn om samarbejdet med PPR

Citat 1:

“Vi har et godt samarbejde med PPR, vi får fine beskrivelser af, hvilken indsats der skal til, som peger ind i undervisningen.”

Citat 2:

“[PPR-konsulenterne] er en del af vores hverdag. Alle vores børn er tilmeldt PPR.”

Citat 3:

“Vi har meget lidt samarbejde med PPR. Vi forstår ikke altid deres indstillinger. Vi bruger sjældent PPR. Vi har tilknyttet en pensioneret PPR-psykolog, som kommer fast hver 14. dag.”

Citat 4:

“Der har været kaos derinde [hos PPR] det sidste år, 6 personer sagde op. Vi troede ikke på, at de kunne nå at indstille vores elever, så vi fik en privatpsykolog ind over. Han har gjort noget af deres arbejde.”

Samarbejde skal forstås bredt og kan eksempelvis være alt fra møder om en enkelt elev, udvikling af handleplaner til fælles undervisningsforløb. Ledelsen samarbejder fortsat oftere med PPR end medarbejderne, hvilke også fremgår af figur 6-1 – undtagen de steder, hvor PPR afholder supervision med medarbejderne.

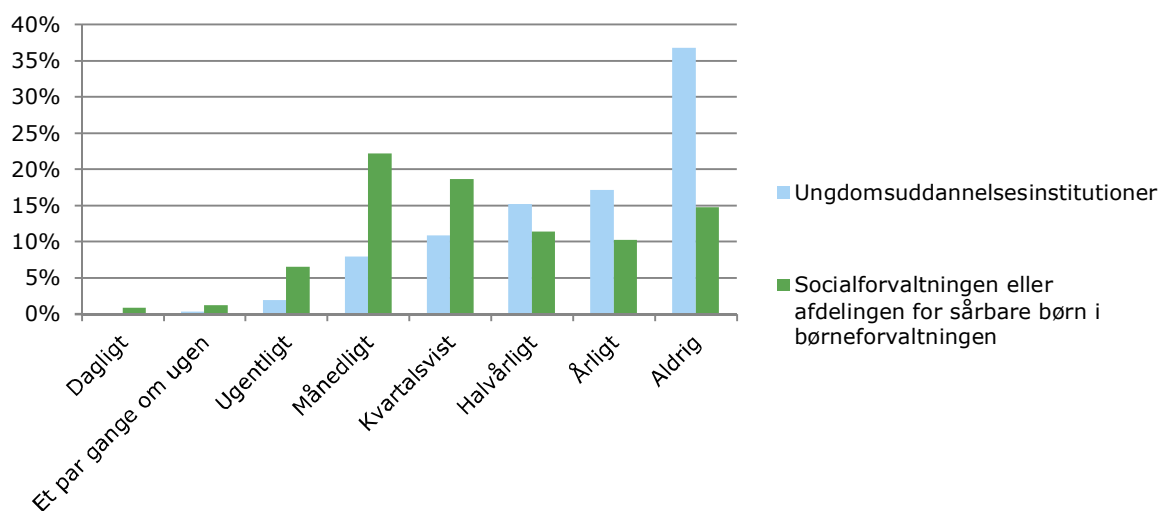
6.2 Specialtilbuddets samarbejde med øvrige eksterne aktører

Medarbejderne i specialundervisningstilbuddene har i højere grad et samarbejde med socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen og ungdomsuddannelsesinstitutioner i 2017 end i 2016. I forhold til samarbejdet med **socialforvaltningen** er der færre, som aldrig eller kun halvårligt har et samarbejde, og flere, der månedligt samarbejder. Flere medarbejdere samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutionerne årligt og månedligt end tidligere og færre samarbejder aldrig⁸. Se figuren nedenfor.

⁷ 79 pct. af ledelsen svarer ‘i meget høj grad’ eller ‘i høj grad’ til spørgsmålet om, i hvilken grad samarbejdet med PPR fungerer.

⁸ Et fald på 8 procentpoint.

Figur 6-2: Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med følgende eksterne parter i dette skoleår (2016/2017)?



Note: N=694 medarbejdere i specialtilbud.

Ud over samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne og socialforvaltningen samarbejder en stor del af specialtilbuddene også med **dagtilbud for børn i alderen 2-6 år** (fx børnehaver og integrerede institutioner). Andelen, der samarbejder med dagtilbuddene, er den samme i 2016 og 2017, men fra 2016 til 2017 er der sket en markant positiv ændring i, hvor velfungerende et samarbejde der er. I 2017 vurderer 36 pct. af specialtilbuddene, at deres samarbejde fungerer i høj eller i meget høj grad, hvor det i 2016 kun var 20 pct., der svarede det samme. Samtidig er andelen, der svarer, at samarbejdet i meget lav grad eller slet ikke fungerer, faldet fra 24 pct. til 1 pct. fra 2016 til 2017.

Der er ikke grundlag for at supplere disse data med viden fra de kvalitative interviews, idet ingen havde samarbejde med dagtilbud og ungdomsuddannelsesinstitutioner, og da der ikke er gennemført interviews med socialforvaltningen i denne besøgsrunde.

6.3 Elevernes deltagelse i fritidstilbud

I dette afsnit analyseres udviklingen i elevernes deltagelse i fritidstilbud samt fokus på omfang og indhold i fritidstilbuddene.

Udvikling fra 2016-2017: Hyppighed, omfang og indhold

Elevernes deltagelse i fritidstilbud har ikke ændret sig nævneværdigt fra 2016 til 2017. Det er fortsat lidt over en tredjedel, der deltager dagligt i et fritidstilbud, en tredjedel, der deltager et par gange om ugen eller ugentligt og resten deltager mindre eller er ukendt for medarbejderne. Se fordelingen nedenfor.

Tabel 6-1: I hvilket omfang deltager eleverne i fritidstilbud? Pct. (n)

	2016	2017
Dagligt	39 (235)	36 (184)
Et par gange om ugen	16 (98)	16 (84)
Ugentligt	20 (119)	16 (85)
Månedligt	9 (53)	6 (33)
Kvartalsvist	6 (35)	4 (19)
Aldrig	10 (62)	4 (23)
Ved ikke	-	17 (89)

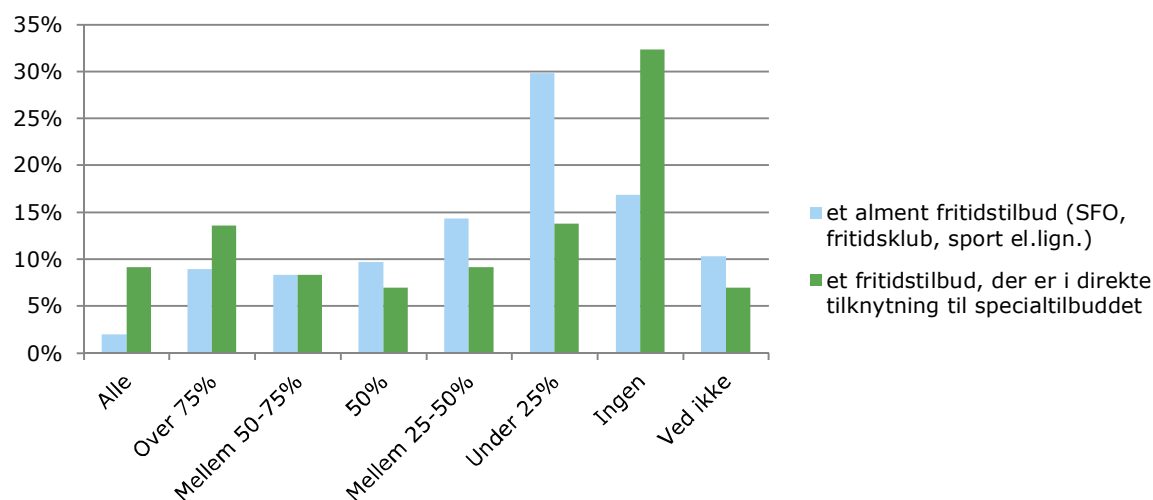
Note: 2016: N=602 ledere i specialtilbud. 2017: N=517 ledere i specialtilbud. I spørgeskemaet i 2016 var 'ved ikke' ikke en svarmulighed

I forhold til indholdet i fritidstilbuddet er det forholdsvis blandet, hvad eleverne foretager sig, når de er i fritidstilbuddet. Det kan fx være bevægelsesorienterede aktiviteter, hvor eleverne spiller fodbold eller kører motocross. Flere specialtilbud beskriver omvendt, at det også for eleverne kan være svært at interagere med andre elever efter en lang skoledag, idet det stiller store krav til elevernes sociale kompetencer. Derfor er der også flere specialtilbud, som tilkendegiver, at fritidstilbuddet fungerer som et hvilested, hvor der ikke stilles store krav til aktiviteter, fordi børnene er udmattede efter en lang skoledag.

“Vi ser, at børnene er meget trætte [når de er færdige med skolen], vi har ikke store forventninger til, at de skal lave en masse, vi har aktivitetstilbud om dagen, som de kan vælge til, vi giver helt basalt et stykke frugt eller noget at spise. Vi har et motorisk rum, men mange vælger at sidde med iPads.”

Om eleverne deltager i et alment fritidstilbud eller et fritidstilbud, der er i direkte tilknytning til specialtilbuddet varierer meget mellem specialtilbuddene, og de fleste steder også indenfor tilbuddet. Andelen af elever, der deltager i de to typer af fritidstilbud i 2017, fremgår nedenfor.

Figur 6-3: Hvor stor en andel af elevgruppen er tilmeldt følgende:



Note: N=517 ledere i specialtilbud. Med "direkte tilknytning" menes, at fritidstilbuddet er en integreret del af specialtilbuddet og er fysisk placeret samme sted som specialtilbuddet.

I forlængelse heraf indikerer casestudierne, at hovedparten af specialtilbuddene tilbyder et fritidstilbud, som er i direkte tilknytning til specialtilbuddet. Derudover er der også enkelte specialtilbud, som tilkendegiver, at de har et samarbejde med nogle af kommunens almene fritidstilbud, men de fleste af specialtilbuddene tilkendegiver, at elevernes vanskeligheder og forskellige forudsætninger gør, at det er vanskeligt for dem at deltage i det almene fritidstilbud. Medarbejdere og forældre mener, at det dels skyldes, at de voksne ikke formår at inkludere dem (fx pga. manglende specialpædagogiske kompetencer), dels at mange elever har svært ved at indgå i sociale sammenhænge uden støtte (hvilket forudsætter høj normering). Sluttelig er der også enkelte specialtilbud, som tilkendegiver, at de hverken selv udbyder et fritidstilbud eller samarbejder med et alment fritidstilbud. En forklaring herpå kan være, at flere af de besøgte specialtilbud også er opholds- og anbringelsessteder, hvorfor der altid er pædagoger til stede og derfor ikke er et formaliseret fritidstilbud.

Åben skole og inddragelse af foreningslivet i skolen

Ud over elevernes deltagelse i fritidstilbud viser spørgeskemaundersøgelsen også en interessant sammenhæng, når man ser på specialtilbuddenes fokus på den åbne skole. Spørgeskemaundersøgelsen viser nemlig, at medarbejderne i højere grad i 2017 end 2016 samarbejder med lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger. Flere medarbejdere svarer, at de

samarbejder kvartalsvist, og færre svarer, at de aldrig samarbejder. Ud over **øget samarbejde med foreningerne** er tilfredsheden med samarbejdet også steget. Flere medarbejdere mener i høj grad, at samarbejdet er velfungerende, og en del færre mener slet ikke, at det er velfungerende⁹.

Dette underbygges også af erfaringerne fra casestudierne, hvor flere specialtilbud fortæller, at de har et tæt samarbejde med lokale foreninger og sportsklubber. Det er fx samarbejde med en lokal parkourklub eller den lokale musikskole, hvor flere af specialtilbuddets elever efterfølgende har været tilknyttet. Eksempelvis forklarer en lærer som følger:

“Ja, det står jo i folkeskolereformen, at vi skal arbejde med den åbne skole, vi har samarbejde med musikskolen og med et idrætssted, hvor børnene kommer derud hver onsdag [...] det er jo helt normale undervisere, men vores personale er så også med.”

Ovenstående viser, at flere af de interviewede specialtilbud har fokus på at inkludere omverdenen, hvilket netop imødekommer intentionerne med den åbne skole. Et eksempel på et vellykket samarbejde med en folkeskole beskrives af en af de interviewede ledere således:

“I forrige weekend deltog vi i en robotkonkurrence med børn fra almindelige skoler. Vi prøver at lave samarbejde med verden udenfor [...]. Det her med samarbejde ude fra, det er nyt. [Eleverne] var vildt stolte til robotdagen. Der var to, der mødte et pressekorps, måske fordi de andre [elever] var så nørdet, så kan det jo godt være, de ikke virkede anderledes end vores. De andre børn var meget rummelige. De skulle lave nogle robotter, der skulle køre på nogle baner. De andre børn var dygtigere end vores, men de var gode til at få dem med. Jeg tror nok de vokser af det. Jeg tror, at hvis vi gør os umage, så er der håb om, at de bliver bedre.”

På baggrund af casestudierne skal det dog bemærkes, at nogle specialtilbud giver udtryk for, at det kan være svært at samarbejde med det omkringliggende (civil)samfund, idet deres elevgruppe ikke kan håndtere nye rammer og nye voksne i deres dagligdag.

Opsummerende på specialtilbuddenes samarbejde med PPR, øvrige eksterne aktører og fritidstilbud

Specialtilbuddene samarbejder generelt set ofte med PPR (ugentligt for ledelsens vedkommende og månedligt for medarbejdernes vedkommende), og samarbejdet har ofte både karakter af faste møder mellem specialtilbuddet og PPR samt mere ad hoc og behovsstyret samarbejde. Ud over at samarbejde med PPR samarbejder specialtilbuddene i højere grad i 2017 end 2016 med socialforvaltningen og ungdomsuddannelsesinstitutioner, selvom det fortsat er begrænset, hvor ofte specialtilbuddene samarbejder med sidstnævnte.

Elevernes deltagelse i fritidstilbud har ikke ændret sig nævneværdigt fra 2016 til 2017. Det er fortsat ca. en tredjedel, der deltager dagligt i et fritidstilbud, en tredjedel, der deltager et par gange om ugen eller ugentligt og resten deltager mindre eller er ukendt for medarbejderne. Derudover indikerer casestudierne, at hovedparten af specialtilbuddene tilbyder et fritidstilbud, som er i direkte tilknytning til specialtilbuddet.

Ud over elevernes deltagelse i fritidstilbud viser spørgeskemabesvarelsen, at medarbejderne i højere grad i 2017 end 2016 samarbejder med lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger. Flere medarbejdere svarer, at de samarbejder kvartalsvist, og færre svarer, at de aldrig samarbejder. Samtidig er tilfredsheden med samarbejdet også steget. Flere medarbejdere mener i høj grad, at samarbejdet er velfungerende, og en del færre mener slet ikke, at det er velfungerende.

⁹ Et fald på 11 procentpoint.

BILAG 1: METODE OG DATAGRUNDLAG

Dette bilag indeholder en mere uddybende præsentation af den anvendte metodiske tilgang til undersøgelsen samt undersøgelsens datagrundlag.

Overordnet metodisk tilgang til undersøgelsen

Det overordnede undersøgelsesdesign består af tre delelementer. Første delelement af undersøgelsen består af en **kortlægning** af specialtilbud i Danmark og **metodeudvikling** i forhold til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer. Kortlægningen bidrager med et samlet overblik over landets specialtilbud, hvilket danner afsæt for, at undersøgelsen kan gennemføres som en heldækkende undersøgelse. Metodeudvikling i forhold til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer bidrager med viden om og indblik i, hvordan man meningsfuldt kan måle udviklingen af udvalgte sociale og eksekutive funktioner (ikke-kognitive kompetencer) hos elever i specialtilbud.

Både kortlægning og metodeudvikling er gennemført med henblik på at styrke undersøgelsens andet delelement, som består af en **virknings- og effektevaluering**. Virknings- og effektevalueringen belyser undersøgelsesspørgsmålene både kvalitativt og kvantitativt og udgør således undersøgelsens kerne. Som led i virknings- og effektevalueringen gennemføres en breddeundersøgelse blandt ledere og medarbejdere i specialtilbud, en dybdeundersøgelse i udvalgte specialtilbud og en effektanalyse baseret på registerdata. Undersøgelsens tredje – og sidste – delelement består af **formidling** af undersøgelsens resultater. Formidlingen er todelt. Dels udarbejdes to rapporter, der formidler undersøgelsens resultater, dels afholdes to konferencer, hvor undersøgelsens resultater præsenteres, og hvor der ligeledes vil være mulighed for videndeling og erfaringsudveksling i relation til specialtilbudsområdet.

Nedenfor præsenteres en oversigt over de **undersøgelsesspørgsmål**, som undersøgelsen besvarer, med angivelse af hvilke kilder der anvendes til at belyse de enkelte undersøgelsesspørgsmål. Således tydeliggør oversigten den viden, som undersøgelsen forventes at skabe, samt undersøgelsens datagrundlag. Derefter følger en præsentation af undersøgelsens datagrundlag.

Tabel 1: Oversigt over undersøgelsesspørgsmål knyttet til datakilder

Hovedspørgsmål	Undersøgelsesspørgsmål	Spørgeskema til ledere	Spørgeskema til medarbejdere	Kvalitative casestudier	Effektanalyse
A: Undersøge og følge udviklingen i elevernes faglige og sociale udvikling samt overgang til ungdomsuddannelse (og evt. arbejdsmarked)	Bliver eleverne i specialtilbud så dygtige, de kan?	✓	✓		✓
	Styrkes elevernes trivsel i specialtilbud?	✓	✓		✓
	Hvordan og i hvilken grad understøtter specialtilbuddene elevernes faglige og sociale deltagelse?	✓	✓	✓	
	Hvordan er elevernes oplevelse af at være fagligt og socialt deltagende i undervisningen og fællesskaber i undervisningstilbuddet?			✓	
	Hvordan er specialtilbudselevernes adfærd, når det gælder overgang til ungdomsuddannelser og beskæftigelse?	✓			✓
B: Undersøge og følge udviklingen i undervisningen i specialtilbud	Hvordan integreres en målstyret undervisning, herunder brug af Fælles Mål, i specialtilbuddenes undervisning?	✓	✓	✓	
	Hvordan tilrettelægges og gennemføres en undervisning, herunder de pædagogiske og didaktiske metoder, der understøtter elevernes faglige og sociale udvikling samt trivsel?			✓	
	Hvilken betydning har elevernes forudsætninger for at indgå i undervisningen for de pædagogiske medarbejders valg i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering?			✓	
	Hvilke fagrækker deltager eleverne i?	✓			
	Hvem gennemfører og har ansvar for undervisningen?	✓	✓	✓	
C: Undersøge og følge udviklingen i organiseringen af specialtilbud, herunder samspillet med relevante aktører	Hvordan er elevernes muligheder for og brug af fritidstilbud?	✓		✓	
	I hvilket omfang deltager eleverne i fritidstilbud, og er det fritidstilbud, der er i direkte tilknytning til specialtilbuddet?	✓			
	Hvordan er der i praksis samarbejde mellem special- og almentilbud?	✓	✓	✓	
	I hvilken grad og hvordan fungerer det fagprofessionelle samarbejde?	✓	✓	✓	
	I hvilken grad og hvordan fungerer samarbejdet med skoleforvaltning, PPR, socialforvaltning og ungdomsuddannelsesinstitutioner?	✓	✓	✓	
	Hvordan er elevernes tilknytning til specialtilbud og andre tilbud? Modtager eleverne eksempelvis dele af undervisningen i almentilbud og/eller deltager de i almene fritidstilbud?	✓	✓	✓	
	Hvordan er forældresamarbejdet karakteriseret i forhold til organisering, indhold og hyppighed af samarbejdet?	✓	✓	✓	

BILAG 2: KORTLÆGNING AF SPECIALTILBUD I DANMARK 2017

Kortlægningen er gennemført som led i en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af 833 specialtilbud i perioden februar - marts 2017. Respondenterne har i starten af spørgeskemaet angivet, hvorvidt tilbuddet, de fungerer som leder for, udbyder specialundervisning til børn i den undervisningspligtige alder. Respondenter, der svarede bekræftende, har desuden angivet, hvilken type af specialtilbud de er.

- 663 respondenter har besvaret kortlægningsspørgsmålene i spørgeskemaets start. Heraf har ...
 - 556 respondenter bekræftet, at de leder et tilbud, som udbyder specialundervisning til mindst 10 børn i den undervisningspligtige alder, som ikke har afsluttet 9. klasse.
 - 107 respondenter afkræftet, at de leder et tilbud, som udbyder specialundervisning til målgruppen (35 svarer, at specialtilbuddet er lukket, og 72 svarer nej til, at der tilbydes specialundervisning til målgruppen).
- 164 tilbud bekræftede i 2016, at de udbyder specialundervisning, men har ikke besvaret spørgeskemaet i 2017. Disse tilbud indgår i kortlægningen 2017, men det kan ikke udelukkes, at nogle tilbud er lukket i mellemtiden.
- Det betyder, at kortlægningen – når data fra 2016 og 2017 sammenholdes – viser, at der pr. marts 2017 er **720 specialtilbud**, der udbyder specialundervisning til mindst 10 børn i den undervisningspligtige alder, som ikke har afsluttet 9. klasse.

Kortlægningens resultater fremgår af tabellerne nedenfor.

Tablet 1: Aktive specialundervisningstilbud marts 2017

Type af specialtilbud	2017	2016	Ændring
Døgninstitutioner	1	4	-3
Efterskoler med samlet særligt tilbud	36	38	-2
Folkeskoler med specialklasser	367	407	-40
Friskoler med specialklasser	3	4	-1
Interne skoler	16	19	-3
Sikrede institutioner	2	1	1
Specialskoler for børn	135	143	-8
Ungdomsskoler med specialklasser	22	19	3
Dagbehandlingstilbud/-skoler eller behandlingshjem	124	142	-18
Socialpædagogiske efterskoletilbud	2	1	1
Specialundervisningscentre	2	2	0
Socialpædagogiske opholdssteder	4	11	-8
Socialpædagogiske kostskoletilbud	6	8	-2
Frie kostskoletilbud	0	1	-1
<i>I alt</i>	<i>720</i>	<i>800</i>	<i>-80</i>

Table 2: Lukkede specialundervisningstilbud (35) og tilbud som ikke tilbyder specialundervisning til målgruppen (72) februar/marts 2017

Bekræftede lukkede tilbud per 2017	
Døgninstitutioner	2
Efterskoler med samlet særligt tilbud	1
Folkeskoler med specialklasser	45
Friskoler med specialklasser	1
Interne skoler	7
Sikrede institutioner	1
Specialskoler for børn	9
Ungdomsskoler med specialklasser	1
Dagbehandlingstilbud/-skoler eller behandlingshjem	20
Socialpædagogiske efterskoletilbud	0
Specialundervisningscentre	1
Socialpædagogiske opholdssteder	7
Socialpædagogiske kostskoletilbud	2
Frie kostskoletilbud	1
Ukendt type (indgik ikke i kortlægning 2016)	9
<i>I alt</i>	<i>107</i>

BILAG 3: OVERSIGT OVER CASESTUDIER 2017

I dette bilag fremgår en oversigt over de specialtilbud, der har deltaget i casestudierne. Af hensyn til anonymitet og personfølsomme oplysninger angives udelukkende information om specialtilbuddets geografiske placering, størrelse og type af specialtilbud. I sidste kolonne fremgår, om specialtilbuddet er en del af panelet, som interviewes i alle tre besøgsrunder i undersøgelsens periode, eller om de er udvalgt til at deltage i undersøgelsens anden runde ultimo 2017.

Region	Antal elever	Skoletype	Panel/tema
Sjælland	Over 50	Dagbehandlingstilbud og behandlingshjem	Panel
Syddanmark	Over 50	Specialskole	Panel
Sjælland	21-50	Socialpædagogisk kostskoletilbud	Panel
Nordjylland	21-50	Folkeskole med specialklasserækker	Panel
Sjælland	21-50	Specialskole	Panel
Hovedstaden	Over 50	Skole- og dagbehandlingsinstitution	Tema 2017
Hovedstaden	21-50	Døgnåben behandlingsinstitution med intern skole	Tema 2017
Midtjylland	21-50	Behandlingshjem og skole	Tema 2017
Midtjylland	10-20	Dagskole med specialundervisning og dagbehandling	Tema 2017
Midtjylland	21-50	Opholdssted med intern skole	Tema 2017

BILAG 4: ANALYSE AF RESPONDENTGRUNDLAG OG FRAFALD

En frafaldsanalyse med fokus på type af specialtilbud viser, at besvarelser fra begge spørgeskemaundersøgelser følger samme fordeling som populationen af specialtilbud. Dette betyder, at besvarelser fra repræsentanter for nogle typer af specialtilbud ikke vægtes uforholdsmæssigt højt eller lavt i analysen, og at nogle typer af specialtilbud dermed ikke er over- eller underrepræsenteret.

Tabel 1: Frafaldsanalyse i breddeundersøgelse 2017

	Alle specialtilbud (population)	Survey blandt ledelsesrepræsentanter	Survey blandt medarbejderrepræsentanter
Folkeskoler med specialklasserækker	51 % (369)	49 % (253)	53 % (358)
Dagbehandlingstilbud	20 % (147)	19 % (99)	19 % (129)
Specialskoler	19 % (135)	15 % (110)	20 % (142)*
Frie grundskoler	7 % (47)	7 % (37)	5 % (37)
Ungdomsskoler	3 % (22)	2 % (15)	1 % (10)
I alt	100 % (720)	100 % (514)**	100 % (676)

* Op til to medarbejdere fra hvert specialtilbud er inviteret til at deltage i undersøgelsen, hvilket er grunden til, at der er flere besvarelser fra medarbejdere på specialskoler end der er specialskoler i populationen.

** For tre af besvarelserne i ledersurveyen er typen af specialtilbud ukendt, hvorfor det samlede tal i denne tabel ikke summer til 517, hvilket udgør det samlede antal lederbesvarelser i 2017.

For at kunne sammenligne resultaterne fra breddeundersøgelsen i 2017 med resultaterne fra 2016 er der ligeledes foretaget en analyse af respondentgrundlaget med fokus på type af specialtilbud over de to år. Analysen viser, at besvarelser fra begge surveys følger nogenlunde samme fordeling over de to år. De eneste mindre forskelle er, at en mindre andel af folkeskoler og dagbehandlingstilbud og en større andel af specialskoler har svaret i 2017 i forhold til andelen i 2016.

Tabel 2: Analyse af respondentgrundlaget i breddeundersøgelse 2017 sammenlignet med 2016

	Spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter 2016	Spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter 2017
Folkeskoler med specialklasserækker	51 % (309)	49 % (253)
Dagbehandlingstilbud	22 % (130)	19 % (99)
Specialskoler	19 % (117)	21 % (110)
Frie grundskoler	6 % (35)	7 % (37)
Ungdomsskoler	2 % (11)	2 % (15)
I alt	100 % (602)	100 % (514)*

* For tre af besvarelserne i ledersurveyen er typen af specialtilbud ukendt, hvorfor det samlede tal i denne tabel ikke summer til 517, som udgør det samlede antal lederbesvarelser.

Sammenlignes specialtilbuddene, der har besvaret i hhv. 2016 og 2017, i forhold til antallet af elever, forekommer en betydelig ændring i fordelingen. I 2017 er der flere specialundervisningstilbud, som har flere end 50 elever, og samtidig er der langt færre, der har under 10 elever. Sidstnævnte skyldes, at en stor del af de specialtilbud med under 10 elever er frafaldet i 2017, da de har vist sig at være uden for målgruppen.

Tabel 3: Analyse af respondentgrundlaget i breddeundersøgelse 2017 sammenlignet med 2016 ift. antal elever

	2016	2017	Differens
Under 10 elever	7 % (44)	1,9 % (10)	- 5,4 %
10-20 elever	24 % (147)	22,8 % (118)	- 1,6 %
21-50 elever	41 % (247)	40,2 % (208)	- 0,8 %
Flere end 50 elever	27 % (164)	35,0 % (181)	+ 7,8 %
I alt	100 % (602)	100,0 % (517)	0 %

Desuden forekommer der en forskel i fordelingen af, hvilke særlige udfordringer elevgruppen har. Bemærk, at det har været muligt at sætte kryds ved flere kategorier. Af tabellen fremgår det, at der er betydeligt flere elever i målgruppen med udviklingsforstyrrelser i 2017 sammenlignet med 2016. Samtidig er der angivet betydeligt færre med psykiske vanskeligheder i 2017 sammenlignet med i 2016.

Tabel 4: Analyse af respondentgrundlaget i breddeundersøgelse 2017 sammenlignet med 2016 ift. elevernes særlige udfordringer

	2016	2017	Differens
Udviklingsforstyrrelser*	65,4 % (394)	80,3 % (415)	+ 14,8 %
Sociale og miljøbetingede vanskeligheder	67,1 % (404)	64,8 % (335)	-2,3 %
Tale- og sprogvanskeligheder	27,9 % (168)	31,1 % (161)	+ 3,2 %
Psykiske vanskeligheder	58,3 % (351)	51,1 % (264)	-7,2 %
Bevægelsesvanskeligheder	13,5 % (81)	16,1 % (83)	+ 2,6 %
Generelle indlæringsvanskeligheder	68,3 % (411)	64,2 % (332)	-4,1 %
Læse- og skrivevanskeligheder**	48,5 % (292)	44,7 % (231)	-3,8 %
Hørevanskeligheder	7,6 % (46)	10,4 % (54)	+ 2,8 %
Synsvanskeligheder	8,1 % (49)	10,6 % (55)	+ 2,5 %
Andet, angiv venligst:	12,6 % (76)	7,5 % (39)	-5,1 %

* I 2017 var svarmuligheden præciseret med følgende parentes: (fx ADHD, autisme, Aspergers syndrom m.m.)

** I 2017 var svarmuligheden præciseret med følgende parentes: (fx ordblindhed, talblindhed m.m.)

BILAG 5: CHILD TRENDS-REDSKAB TIL MÅLING AF ELEVERNES IKKE-KOGNITIVE KOMPETENCER

Bilaget indeholder to spørgeskemaer, der indgår i det samlede måleredskab. Nedenfor ses først spørgeskemaet til elever, derefter spørgeskemaet til medarbejdere.

SPØRGESKEMA TIL ELEVER OM DERES OPLEVELSE AF AT GÅ I SKOLE

Elevens navn:

Elevens fødselsdato:

Instruktion til læreren, der hjælper eleven med besvarelse af spørgsmålene: Inden spørgsmålene udleveres eller læses op for eleverne, bedes du forklare dem, hvorfor de skal besvare spørgsmålene. Du kan forklare dem, at spørgsmålene handler om, hvordan de har det med at gå i skole og lave opgaver, og at deres svar vil blive brugt til at hjælpe dem med at lære. Det er vigtigt, at eleverne svarer så oprigtigt og ærligt som muligt på spørgsmålene, så vi kan få indsigt i, hvordan han/hun oplever det at gå i skole, og om der er noget, der eventuelt kan forbedres. Understreg, at spørgsmålene ikke er en prøve eller test, og at der ingen rigtige eller forkerte svar er. Eleven skal angive det svar, som eleven oplever er mest rigtigt for sig selv. Hvis der er et spørgsmål, som gør eleven utilpas, bedes du forklare eleven, at han/hun ikke behøver at besvare det, og at det er i orden at springe et spørgsmål over. Du må meget gerne forklare indhold og ord i spørgsmålene, for at sikre at eleven forstår det, men forsøg at undgå at tilbyde eleven et svar på spørgsmålene.

Spørgsmålene omhandler elevens selvkontrol, vedholdenhed, mestringsorientering og tiltro til egne faglige evner.

Følgende spørgsmål handler om forskellige måder, elever kan opføre sig på i skolen. Du bedes venligst angive den boks, der bedst beskriver dig for hvert udsagn.

		SLET IKKE SOM MIG	EN SMULE SOM MIG	TIL DELS SOM MIG	MEGET SOM MIG
1	Jeg venter tålmodigt på min tur				
2	Jeg sidder stille, når jeg skal				
3	Jeg kan vente med at tale til det bliver min tur til at sige noget i klassen				
4	Jeg kan let falde til ro igen, når jeg bliver begejstret eller spændt				
5	Jeg kan let falde til ro igen, når jeg bliver vred				

De følgende spørgsmål handler om, hvor godt du oplever, at du kan lave dine opgaver og lektier i skolen. Du bedes venligst angive den boks, der bedst beskriver dig for hvert udsagn.

		SLET IKKE SOM MIG	EN SMULE SOM MIG	TIL DELS SOM MIG	MEGET SOM MIG
6	Jeg kan klare selv de sværeste opgaver, hvis jeg virkelig prøver				
7	Jeg kan lære de ting, vi bliver undervist i				
8	Jeg kan finde ud af svære opgaver				

*De næste spørgsmål handler om, hvordan du arbejder med dine opgaver i skolen.
Du bedes venligst angive den boks, der bedst beskriver dig for hvert udsagn.*

		SLET IKKE SOM MIG	EN SMULE SOM MIG	TIL DELS SOM MIG	MEGET SOM MIG
9	Hvis jeg løser en opgave forkert i første forsøg, bliver jeg ved, indtil jeg gør det rigtigt				
10	Når jeg klarer mig dårligt til en prøve, knokler jeg hårdere inden næste gang, vi skal have prøve				
11	Jeg arbejder altid hårdt for at færdiggøre mine opgaver				

*De næste spørgsmål handler om, hvordan du har det med at gå i skole.
Du bedes venligst angive, hvilken boks der bedst beskriver dig for hvert udsagn.*

		SLET IKKE SOM MIG	EN SMULE SOM MIG	TIL DELS SOM MIG	MEGET SOM MIG
12	Jeg laver mine opgaver, fordi jeg kan lide at lære nye ting				
13	Jeg laver mine opgaver, fordi jeg er interesseret i dem				
14	Jeg laver mine opgaver, fordi jeg kan lide det				

De næste spørgsmål handler om, hvordan du har det med nye oplevelser.

		SLET IKKE SOM MIG	EN SMULE SOM MIG	TIL DELS SOM MIG	MEGET SOM MIG
15	Jeg kan godt lide at prøve nye ting, som jeg ikke har prøvet før				
16	Jeg er fantasifuld og kreativ				
17	Jeg tror på, at hvis jeg arbejder hårdt på mine opgaver, bliver jeg bedre til dem				

SPØRGESKEMA TIL LÆRERE OM ELEVENS IKKE-KOGNITIVE KOMPETENCER

Elevens navn:

Elevens fødselsdato:

Instruktion til læreren: Du bedes besvare nedenstående spørgsmål for den af dine elever, der er udvalgt til undersøgelsen. Spørgsmålene omhandler elevens selvkontrol, vedholdenhed og sociale kompetencer.

I din besvarelse bedes du tage udgangspunkt i elevens adfærd gennem det seneste halve år. Hvis eleven har gået i din klasse kortere tid end et halvt år, så tag udgangspunkt i elevens adfærd siden vedkommende startede i din klasse. På en skala med fire svarmuligheder ("aldrig", "en gang imellem", "for det meste" og "altid"), hvor godt beskriver følgende udsagn elevens adfærd? Sæt kryds under den svarkategori, du vurderer, passer bedst.

		ALDRIG	EN GANG IMELLEM	FOR DET MESTE	ALTID
1	Fortsætter med at arbejde på en opgave, indtil opgaven er færdiggjort				
2	Fortsætter med at arbejde på en opgave eller en aktivitet, selvom den er vanskelig				
3	Venter tålmodigt på, at det bliver hans/hendes tur				
4	Sidder stille, når han/hun skal				
5	Venter på det, han/hun gerne vil have				
6	Fastholder fokus på en opgave, indtil den er færdiggjort				
7	Er god til at samarbejde med klassekammerater				
8	Løser konflikter med klassekammerater uden at blive aggressiv				
9	Er betænksom over for sine klassekammeraters følelser				
10	Samarbejder med klassekammerater på eget initiativ				
11	Forstår sine klassekammeraters følelser				
12	Løser konflikter med klassekammerater på egen hånd				
13	Er åben og nysgerrig over for nye oplevelser				
14	Er fantasifuld og kreativ				
15	Har tiltro til, at jo hårdere han/hun arbejder på noget, jo bedre bliver han/hun til det				

BILAG 6: OVERSIGT OVER CHILD TRENDS-BESVARELSER FRA CASESTUDIERNES

I dette bilag ses en oversigt over udvalgte elever og deres læreres besvarelse af Child Trends-spørgeskemaerne. Udsagnene i lærer- og elevudgaven er ikke helt ens, hvorfor man ikke kan sammenligne deres svar en-til-en.

Oversigten nedenfor er baseret på 42 elevbesvarelser og dermed også 42 lærerbesvarelser og er listet efter det udsagn, der gennemsnitligt vurderes højest på en skala fra 1 til 4, hvor 1 er aldrig/slet ikke som mig og 4 er altid/meget som mig.

Lærerudgave	Gennemsnit	Elevudgave	Gennemsnit
Er åben og nysgerrig over for nye oplevelser?	2,69	Jeg tror på, at hvis jeg arbejder hårdt på mine opgaver, bliver jeg bedre til dem	3,12
Venter på det, han/hun gerne vil have?	2,64	Jeg kan lære de ting, vi bliver undervist i	3,10
Fortsætter med at arbejde på en opgave indtil opgaven er færdiggjort?	2,60	Jeg kan godt lide at prøve nye ting, som jeg ikke har prøvet før	3,10
Er fantasifuld og kreativ?	2,57	Jeg arbejder altid hårdt for at færdiggøre mine opgaver	2,83
Venter tålmodigt på, at det bliver hans/hendes tur?	2,52	Jeg er fantasifuld og kreativ	2,67
Sidder stille, når han/hun skal?	2,50	Jeg kan vente med at tale til det bliver min tur til at sige noget i klassen	2,57
Løser konflikter med klassekammerater uden at blive aggressiv?	2,38	Jeg venter tålmodigt på min tur	2,55
Fastholder fokus på en opgave, indtil den er færdiggjort?	2,24	Jeg laver mine opgaver, fordi jeg kan lide at lære nye ting	2,50
Har tiltro til, at jo hårdere han/hun arbejder på noget, jo bedre bliver han/hun til det?	2,24	Jeg kan let falde til ro igen, når jeg bliver begejstret eller spændt	2,48
Er betænksom over for sine klassekammeraters følelser?	2,12	Hvis jeg løser en opgave forkert i første forsøg, bliver jeg ved, indtil jeg gør det rigtigt	2,48
Er god til at samarbejde med klassekammerater?	2,07	Jeg kan klare selv de sværeste opgaver, hvis jeg virkelig prøver	2,40
Samarbejder med klassekammerater på eget initiativ?	2,02	Jeg sidder stille, når jeg skal	2,33
Fortsætter med at arbejde på en opgave eller en aktivitet, selvom den er vanskelig?	2,00	Jeg kan finde ud af svære opgaver	2,33
Forstår sine klassekammeraters følelser?	2,00	Jeg kan let falde til ro igen, når jeg bliver vred	2,31
Løser konflikter med klassekammerater på egen hånd?	1,64	Jeg laver mine opgaver, fordi jeg kan lide det	2,14
		Jeg laver mine opgaver, fordi jeg er interesseret i dem	2,12
		Når jeg klarer mig dårligt til en prøve, knokler jeg hårdere inden næste gang, vi skal have prøve	2,02