

Til
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Januar 2020

UNDERSØGELSE AF UNDER- VISNING I SPECIALUNDER- VISNINGSTILBUD

AFSLUTTENDE RAPPORT



UNDERSØGELSE AF UNDERVISNING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD

Rambøll Management
Consulting
Hannemanns Allé 53
DK-2300 København S

T +45 5161 1000
F +45 5161 1001
<https://dk.ramboll.com>

Rapporten er udarbejdet af:

Thomas Jordan Johannessen, direktør
Sanni N. Breining, manager
Katrine Rusmann, chefkonsulent
Mia Rytter Lund, konsulent
Pernille Højgård Thøgersen, konsulent
Kirsten Skifter Laursen, projektassistent

INDHOLD

1.	Sammenfatning: Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud	3
1.1	Rapportens relevans og målgruppe	3
1.2	Rapportens datagrundlag og analyser	3
1.3	Resultater vedr. elevernes udvikling	4
1.4	Resultater vedr. tilrettelæggelse og indhold af undervisningen i specialundervisningstilbud	6
1.5	Resultater vedr. specialundervisningstilbuddenes organisering	8
1.6	Resultater vedr. elevernes fritidsliv	9
2.	Indledning	11
2.1	Undersøgelsens baggrund og formål	11
2.2	Undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag	12
2.3	Læsevejledning	15
3.	Eleverne i specialundervisningstilbud	16
3.1	Udvikling i elevgruppens sociale baggrund og udfordringsbillede	17
3.2	Udviklingen i andelen af elever, som undervises på et lavere klassetrin, og fritages fra undervisning	21
4.	Elevernes faglige udvikling	24
4.1	Design og datagrundlag for analyser af elevernes faglige niveau	24
4.2	Elevernes faglige niveau før og efter folkeskolereformen	26
4.3	Specialundervisningstilbuddenes arbejde med elevernes faglige udvikling	33
5.	Elevernes trivsel og sociale udvikling	37
5.1	Design og datagrundlag for analyserne af trivsel	37
5.2	Elevernes trivsel før og efter folkeskolereformen	38
5.3	Udviklingen af elevernes sociale kompetencer	44
6.	Elevernes uddannelsesadfærd efter 9. klasse	52
6.1	Design og datagrundlag for analysen af elevernes uddannelsesadfærd	52
6.2	Elevernes uddannelsesadfærd før og efter reformen	53
7.	Tilrettelæggelse og indhold af undervisning i specialundervisningstilbud	59
7.1	Lærer/elevratio	59
7.2	Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen	61
7.3	Målstyret undervisning og Fælles Mål	65
7.4	Fysiske rammer for undervisningen	68
7.5	Undervisningens indhold	69
7.6	Reformens betydning for skoledagens og undervisningens tilrettelæggelse og indhold	75
7.7	Kommune og skoleledelses rolle i implementering af folkeskolereformen	79
8.	Organisering i specialundervisningstilbud	80
8.1	Specialundervisningstilbuddenes størrelse og udbredelse	80
8.2	Arbejdet med pædagogisk ledelse	81
8.3	Samarbejde med almene skoletilbud	86
8.4	Samarbejde med eksterne aktører	90

8.5	Forældresamarbejde	98
9.	Elevernes Fritidsliv	102
9.1	Elevernes deltagelse i fritidstilbud	102
9.2	Barrierer for elevernes deltagelse i fritidstilbud	104
9.3	Understøttelse af elevernes deltagelse i fritidstilbud	105
	Bilag 1 – Metode og datagrundlag	107
	Bilag 2 – Child trends redskab til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer	124
	Bilag 3 – Supplerende analyse til kapitel 3	127
	Bilag 4 – Supplerende figurer og tabeller til kapitel 4, 5 og 6	129
	Bilag 5 – Forandringsteori for den længere og mere varierede skoledag	138

1. SAMMENFATNING: UNDERSØGELSE AF UNDERVISNING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD

Denne rapport belyser tre temaer relateret til undervisningen i specialundervisningstilbud efter indførelsen af folkeskolereformen. De tre temaer er følgende:

- elevernes faglige og sociale udvikling samt overgang til ungdomsuddannelse,
- undervisningens tilrettelæggelse og indhold i specialundervisningstilbud (herunder implementeringen af den længere og mere varierede skoledag),
- organiseringen af specialundervisningstilbud (herunder samarbejde med eksterne aktører).

Rapporten er den anden og sidste i Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud, som er gennemført i samarbejde mellem Rambøll Management Consulting, VIA University College og Københavns Professionshøjskole i perioden 2016-2019. Hvor første rapport fra januar 2017 tegnede et statusbillede og dermed udgjorde et referencepunkt for den samlede undersøgelse, har denne afsluttende rapport fokus på at formidle resultater om elevernes udvikling efter folkeskolereformen samt udviklingen i specialundervisningstilbud i forhold til organisering og undervisning. Derudover belyser rapporten et særligt tema, nemlig elevernes fritidsliv.

Undersøgelsen er en del af følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen og er gennemført på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Børne- og Undervisningsministeriet.

1.1 Rapportens relevans og målgruppe

Specialundervisningens formål er at give børn med særlige undervisningsmæssige behov mulighed for at udvikle sig på lige fod med andre børn. Dermed kan specialundervisning forstås som et redskab til at realisere de nationale mål for folkeskolens udvikling:

- at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan,
- at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater,
- og at styrke tilliden til og trivslen i folkeskolen.

Denne rapport afdækker om og hvordan specialundervisningstilbuddene lykkes med at skabe en positiv udvikling for eleverne i forhold til fagligt niveau, trivsel, sociale kompetencer samt overgang til ungdomsuddannelse.

Rapporten henvender sig til alle, som ønsker viden om specialundervisningstilbud i den nye folkeskole, men har særlig relevans for politiske beslutningstagere, kommunale aktører med tilknytning til specialundervisningsområdet samt skoleledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud.

1.2 Rapportens datagrundlag og analyser

Undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud er baseret på tre forskellige datakilder:

- Registerdata om elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd samt baggrundskarakteristika fra Danmarks Statistik og Styrelsen for IT og Læring. Datagrundlaget omfatter elever i specialundervisningstilbud fra skoleåret 2012/13 til og med 2017/18. Dog findes der kun trivselsmålinger fra og med skoleåret 2014/15.
- En kvantitativ breddeundersøgelse gennemført som surveys blandt ledere og medarbejdere i alle landets specialundervisningstilbud i foråret 2016, 2017, 2018 og 2019.

- En kvalitativ dybdeundersøgelse med inddragelse af 20 unikke specialundervisningstilbud. Fem af disse har deltaget i casestudier af tre omgange, mens 15 specialundervisningstilbud har deltaget i casestudier én gang. Dybdeundersøgelsen består af interviews med ledere, lærere og pædagoger, elever, forældre og samarbejdspartnere (bl.a. UU og PPR) samt observation af undervisning.

Som led i analysen af surveydata såvel som registerdata er der gennemført statistiske tests af udvikling over tid samt forskelle mellem typer af specialundervisningstilbud. Statistisk signifikante forskelle mellem to målingsår og mellem typer af specialundervisningstilbud fremgår i rapportens kapitler, men ikke i nærværende sammenfatning.

1.3 Resultater vedr. elevernes udvikling

Undersøgelsens registerbaserede analyser af elevgruppens udvikling viser hverken en entydig positiv eller negativ forskel i elevernes faglige niveau, trivsel eller overgang til ungdomsuddannelse før og efter reformen¹, når der ses på tværs af alle specialundervisningstilbud. Samtidig viser analyserne, at den enkelte skoles implementeringsgrad af nogle af folkeskolereformens centrale indholdsmæssige elementer har en positiv betydning for elevernes faglige niveau, trivsel og overgang til ungdomsuddannelse i fjerde skoleår efter reformen trådte i kraft.

Resultaterne vedrørende elevgruppens faglige og trivselsmæssige udvikling samt uddannelsesadfærd efter grundskolen præsenteres mere indgående på de følgende sider. I kraft af grundig statistisk kontrol for elevernes demografiske profil, socioøkonomiske baggrund, sociale udsathed, diagnosticerede fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, fravær fra skolen samt indlæringsmæssige og helbredsmæssige forudsætninger er resultaterne solide. Desuden er der taget højde for, at en betydelig del af elever i specialundervisningstilbud ikke deltager i test og prøver. Dog kan resultaterne ikke udelukkende tilskrives indførelsen af folkeskolereformen. Dette skyldes først og fremmest, at der er sket flere forandringer af skolesektoren, som alle kan have betydning for elevernes udvikling. Det er ikke muligt at isolere betydningen af folkeskolereformen fuldstændig fra betydningen af bl.a. arbejdet med den nationale målsætning om inklusion, da begge er implementeret i hele skolesektoren². Mellem skoleårene 2015/16 og 2018/19 er inklusionsgraden faldet fra 95,1 til 94,7 pct. En registerbaseret målgruppeanalyse viser, at der i perioden 2011/12 til 2017/18 er sket en markant stigning i andelen af elever i specialundervisningstilbud, som har en diagnose inden for Autismespektret, ADHD eller psykiske lidelser. Analyserne af elevgruppens udvikling tager langt hen ad vejen højde for dette gennem den statistiske kontrol for diagnoser stillet i hospitalsvæsenet. Dog er der ikke kontrolleret for diagnoser stillet af privatpraktiserende læger og psykologer³, hvorfor det ikke fuldstændig kan afvises, at en uobserveret ændret elevsammensætning også er en del af forklaringen på analysens resultater.

Ingen positiv forskel i elevernes faglige niveau før og efter reformen

Elevernes faglige niveau er i undersøgelsen målt som hhv. resultater i nationale test i læsning og matematik på forskellige klassetrin, samt karakterer i afgangsprøverne i dansk og matematik. Elevernes resultater i nationale test i læsning og matematik er på samme niveau i skoleåret 2017/18 som før reformen. For prøvekarakterer ses en negativ forskel, idet de elever, som gik til afgangsprøver i juni 2018 gennemsnitligt set fik en lavere karakter end de elever, som gik til afgangsprøve i samme fag i juni 2012.

¹ Den nationale trivselsmåling blev gennemført første gang i skoleåret 2014/15, derfor findes der ikke data om elevernes trivsel før reformen.

² Inklusionsloven blev vedtaget i april 2012 og trådte dermed i kraft et år før folkeskolereformen.

³ Dette skyldes, at data om diagnoser stillet af privatpraktiserende læger, psykologer m.v. ikke er samlet i et centralt register.

Positiv sammenhæng mellem anvendelse af centrale reformelementer i undervisningen og elevernes resultater i nationale test i læsning efter reformen

Når skolernes implementering af centrale dele af folkeskolereformen tages med i analysen, ses det, at eleverne i specialundervisningstilbud gennemsnitligt set opnår signifikant bedre resultater i nationale test i læsning på skoler, hvor differentierede og varierede læringsformer, understøttende undervisning, feedback til eleverne samt digitalisering i højere grad er implementeret end på skoler, hvor disse elementer i lavere grad er implementeret. Hvorvidt fraværet af en sammenhæng mellem skolernes anvendelse af centrale reformelementer og elevernes resultater i nationale test i matematik skyldes, at de pågældende elementer i mindre grad er implementeret i matematik, kan ikke belyses ved hjælp af det tilgængelige data.

Der er ligeledes ingen sammenhæng mellem skolernes implementeringsgrad og elevernes karakterer til afgangsprøverne i dansk og matematik, på nær en negativ sammenhæng mellem implementering af understøttende undervisning og elevernes karakter til afgangsprøven i matematik i 9. klasse.

Ingen generel ændring i elevernes trivsel i løbet af de første fire skoleår efter reformen

Undersøgelsen finder ingen ændring i elevernes generelle trivsel som samlet gruppe på tværs af klassetrin. Når de enkelte klassetrin betragtes, ses det, at elever i 9. klasse oplever en bedre generel trivsel i skoleåret 2017/18 end i 2014/15. Hvad angår dimensionen 'faglig trivsel', indikerer analysen, at 9. klasse eleverne i 2017/18 trives bedre end 9. klasse eleverne i 2014/15. For dimensionen 'ro og orden' oplever de elever, som gik i 5. og 7. klasse i 2017/18 lavere trivsel end 5.- og 7.-klasse elever tre år tidligere. Hvad angår dimensionerne 'social trivsel' og 'støtte og dimension' ses der ingen forskel mellem eleverne i skoleårene 2014/15 og 2017/18. Analysens resultater siger først og fremmest noget om, at forskellige aldersgrupper trives i forskellig grad i skolen.

Positiv sammenhæng mellem skolernes anvendelse af centrale reformelementer og elevernes trivsel

Undersøgelsen peger på en tydelig positiv sammenhæng mellem implementeringsgraden af reformens centrale elementer og elevernes trivsel på flere dimensioner. Særligt ses der en positiv sammenhæng mellem implementeringsgraden af praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer og alle fire dimensioner af trivsel. Dermed indikerer analysen, at eleverne trives bedre på skoler, hvor praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer i højere grad om sættes i undervisningen end på skoler, hvor dette i lavere grad gør sig gældende.

Desuden peger analysen på en positiv sammenhæng mellem anvendelsen af understøttende undervisning og elevernes trivsel i forhold til dimensionen 'ro og orden'. Lærere og pædagogers anvendelse af feedback til eleverne er ligeledes positiv forbundet med elevernes oplevelse af ro og orden.

Endelig peger analysen på, at elevernes faglige trivsel samt oplevelse af støtte og inspiration stiger i takt med skolernes implementeringsgrad af bevægelse i skoledagen.

Mindre forskydninger i elevernes uddannelsesadfærd efter 9. klasse

Både før og efter reformen fortsætter hovedparten af 9. klasse eleverne i specialundervisningstilbud i 10. klasse eller tager 9. klasse om. Andet år efter 9. klasse var 23 pct. af 2013/14- såvel som 2016/17-årgangen i gang med en ungdomsuddannelse. Dermed er der ikke sket de store ændringer, men den statistiske analyse opfanger dog mindre forskydninger i elevernes uddannelsesadfærd før og efter folkeskolereformen.

Undersøgelsen viser først og fremmest, at elever, der afsluttede 9. klasse efter reformen, med lavere sandsynlighed befinder sig uden for uddannelsessystemet første år efter grundskolen end elever, der afsluttede 9. klasse før reformen. Til gengæld fortsætter eleverne med større sandsynlighed i grundskolen efter reformen end før reformen. Dermed indikerer analysen, at hvor eleverne før reformen i højere grad faldt ud af uddannelsessystemet efter grundskolen, fortsætter de efter reformen i 10. klasse eller går 9. klasse om.

Hvad angår overgangen til ungdomsuddannelse, viser undersøgelsen, at eleverne i specialundervisningstilbud efter reformen er mindre tilbøjelige til at begynde på en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse direkte efter 9. klasse, end før reformen. Sidstnævnte skal ses i sammenhæng med de skærpede optagelseskrav til erhvervsuddannelserne. Andet år efter afslutningen af 9. klasse er der lige så stor sandsynlighed som før reformen for, at eleverne går på en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse. Dette indikerer, at nogle elever bruger 10. klasse på at forberede sig til en ungdomsuddannelse, og at nogle lykkes med det.

Skolernes anvendelse af centrale reformelementer har betydning for elevernes uddannelsesadfærd

Undersøgelsen viser en sammenhæng mellem anvendelsen af digitalisering, feedback, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer samt differentierede og varierede læringsformer og elevernes uddannelsesadfærd direkte efter 9. klasse. Således er elevernes sandsynlighed for at ende uden for uddannelsessystemet eller påbegynde en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse efter 9. klasse mindre, på skoler, hvor det pædagogiske personale har anvendt differentierede og varierede læringsformer i højere grad. Hvad angår elevernes overgang til ungdomsuddannelse viser analysen en positiv sammenhæng mellem anvendelsen af feedback samt digitalisering og elevernes overgang til en erhvervsuddannelse. Der er ligeledes en positiv sammenhæng mellem anvendelsen af feedback samt praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer og sandsynligheden for, at eleverne påbegynder en gymnasial uddannelse.

En tredjedel af eleverne i specialundervisningstilbud har lave sociale kompetencer, ifølge medarbejderne

Som led i spørgeskemaundersøgelsen har medarbejdere i specialundervisningstilbud hvert år fra 2016 til 2019 udfyldt et måleredskab til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer for en tilfældigt udvalgt elev. Ikke-kognitive kompetencer er et bredere mål for elevernes socioemotivelle udvikling, hvoraf sociale kompetencer udgør én komponent. Ligesom i de tidligere år i undersøgelsen vurderer medarbejdere i specialundervisningstilbud, at sociale kompetencer er den ikke-kognitive kompetence, som er udviklet i lavest grad blandt eleverne. Baseret på medarbejdernes udfyldelse af måleredskabet, er 35 pct. af eleverne i specialundervisningstilbud kendetegnet ved at have lave sociale kompetencer. Det samme gjaldt i 2017 for 37 pct. af eleverne.

1.4 Resultater vedr. tilrettelæggelse og indhold af undervisningen i specialundervisningstilbud

Med henblik på at forstå resultaterne om elevgruppens udvikling ift. fagligt niveau, trivsel og uddannelsesadfærd efter grundskolen er specialundervisningstilbuddenes tilrettelæggelse af undervisningen belyst gennem undersøgelsesperioden. Der har været særligt fokus på implementeringen af den længere og mere varierede skoledag. Det er et væsentligt forbehold, at spørgeskemaundersøgelser og casestudier er gennemført første gang i andet skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Dermed kan analyserne give en indikation af, hvorvidt reformen satte en udvikling i gang, men de udgør ikke en egentlig baseline *før* reformen. Samlet set peger analyserne dog ikke på en overordnet og tydelig udvikling i forhold til tilrettelæggelsen og indholdet af undervisningen i specialundervisningstilbud i perioden 2016 – 2019, heller ikke hvad angår de indholdsmæssige ele-

menter af folkeskolereformen. Derimod tyder undersøgelsen samlet set på, at specialundervisningstilbuddene i en årrække har været præget af fastforankrede tilgange og metoder til undervisningen.

Uddannede lærere har fortsat det primære ansvar for at planlægge, tilrettelægge og gennemføre undervisningen

Den fagfaglige undervisning i specialundervisningstilbuddene tilrettelægges og gennemføres ligesom i tidligere år primært af lærere, mens pædagoger i lige så høj grad som lærere tilrettelægger øvrige undervisningsaktiviteter såsom aktiviteter ude af huset og understøttende undervisning. På en femtedel af specialundervisningstilbuddene har pædagoger dog også ansvar for at tilrettelægge og gennemføre undervisningen i nogle fag. I halvdelen af specialundervisningstilbuddene er det normalt, at to medarbejdere sammen gennemfører undervisningen. I casestudierne ses det, at pædagogerne typisk har til opgave at understøtte den enkelte elev og det sociale samspil i klassen, mens læreren har det primære ansvar for det faglige indhold.

Samarbejdet mellem medarbejderne i specialundervisningstilbud er stadig kendetegnet af en høj grad af dialog og videndeling, særligt i forhold til undervisningen, pædagogiske metoder og elevernes udbytte af undervisningen. Omvendt observerer medarbejderne i mindre grad hinandens undervisning eller gennemgår klassens testresultater i fællesskab. I casestudierne giver lærere og pædagoger udtryk for gensidig anerkendelse af hinandens forskellige kompetencer. Frem for at se hinandens forskellige fokusområder som modstridende, opleves pædagogernes fokus på elevernes trivsel, relationer og sociale kompetencer som understøttende for lærernes fagfaglige undervisning og dermed elevernes faglige udvikling.

Implementeringsgraden af centrale reformelementer i specialundervisningstilbuddene er høj, men uændret i løbet af undersøgelsesperioden

I første rapport var en hovedkonklusion, at især differentierede og varierede læringsformer samt understøttende undervisning udgør kernen i den specialpædagogiske undervisningspraksis, og ifølge specialundervisningstilbuddene er noget, de har gjort i mange år. De nyeste data tegner samme billede, idet de centrale indholdsmæssige elementer af reformen i samme høje grad som tidligere er implementeret i undervisningen. Mellem 69 – 91 pct. af lederne og 62 – 90 pct. af medarbejderne svarer, at specialundervisningstilbuddet i høj eller meget høj grad har implementeret differentierede og varierende læringsformer, understøttende undervisning, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, feedback til eleverne, motion og bevægelse samt digitalisering. Særligt differentierede læringsformer fremhæves af ledere og medarbejdere i casestudierne som en forudsætning for at kunne imødekomme elevernes forskellige faglige niveauer og sociale behov.

Hvad angår faglig fordybelse og lektiehjælp, viser surveydata, at hovedparten af specialundervisningstilbuddene integrerer dette reformelement i den daglige undervisning frem for at gennemføre det som en særskilt aktivitet. Casestudierne peger på, at faglig fordybelse og lektiehjælp i mindre grad er i fokus i specialundervisningstilbuddene.

Endelig giver ledere og medarbejdere i surveyen fortsat udtryk for, at understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiehjælp samt flere fagopdelte timer kun i begrænset omfang har medført ændringer i tilrettelæggelsen af skoledagen.

Den længere skoledag er en udfordring for nogle elever

Ligesom i undersøgelsens tidligere år er det en gennemgående pointe i casestudierne, at den længere skoledag udfordrer eleverne. Ledere og medarbejdere fortæller, at mange elever har svært

ved at fastholde koncentrationen om eftermiddagen, og derfor vælger nogle specialundervisningstilbud at skalere ned på det faglige indhold i eftermiddagstimerne. Casestudierne peger på, at den længere skoledag særligt er en udfordring for elever med lang transporttid til og fra skole. Den længere skoledags betydning for elever i specialundervisningstilbud er grundigere belyst i første rapport.

Specialundervisningstilbuddene har stadig begrænset fokus på Fælles Mål

I stil med tidligere år gennemfører specialundervisningstilbuddene kun i begrænset omfang undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål. Der opleves et stort behov for at graduere og udvælge Fælles Mål, da det i mange tilfælde opleves som urealistisk at nå alle målene pga. elevernes meget forskellige faglige niveauer. Der arbejdes i højere grad med målstyret undervisning, hvor der opsættes faglige og sociale mål for eleverne, end med Fælles Mål. Dog er der i løbet af undersøgelsesperioden sket et gradvist fald i specialundervisningstilbuddenes arbejde med målstyret undervisning, ifølge ledere og medarbejdere. Casestudierne peger på, at det er udfordrende at gennemføre målstyret undervisning, bl.a. fordi der kan være et stort fagligt spænd mellem eleverne i den samme klasse, og fordi det kan være vanskeligt at formidle meningen med de faglige mål til eleverne.

Mange elever fritages fortsat fra undervisningen i udvalgte fag

Omkring to tredjedele af eleverne i specialundervisningstilbud modtager ifølge lederne undervisning i udvalgte fag. Særligt elever i specialskoler, på interne skoler i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder, samt på ungdomsskoler fritages fra undervisningen i nogle fag, mens elever i frie grundskoler tenderer til i højere grad at modtage undervisning i alle folkeskolens fag. Ligesom i 2016 fritages eleverne oftest i tysk/fransk og fysik/kemi.

1.5 Resultater vedr. specialundervisningstilbuddenes organisering

Specialundervisningstilbuddenes organisering med hensyn til pædagogisk ledelse, teamsamarbejde, samarbejde med almenområdet, eksterne aktører og forældre udgør en væsentlig del af den kontekst, som folkeskolereformens elementer skal virke i. Derfor har det været et hovedformål med undersøgelsen at beskrive og analysere organiseringen af specialundervisningstilbuddene og følge udviklingen heri. Samlet set viser undersøgelsen af specialundervisningstilbuddenes organisering, at der ikke er sket væsentlige ændringer i løbet af undersøgelsesperioden.

Pædagogisk ledelse i specialundervisningstilbud sætter en overordnet retning, som dog sjældent omsættes til konkrete mål og forventninger til eleverne læring

Surveydata og casestudier tegner tilsammen et billede af, at lederne i mange specialundervisningstilbud kun til en vis grad udøver egentlig pædagogisk ledelse, som sætter fokus på elevernes læring på et strategisk plan såvel som konkret i relation til undervisningen. Dette var også konklusionen i midtvejsnotatet fra 2018. Ofte formår lederne ikke at omsætte den overordnede retning for elevernes læring til klare pejlemærker, som medarbejderne kan navigere efter, og derfor ses der i mange specialundervisningstilbud ikke en fælles praksis for, hvordan man kan arbejde med nære faglige udviklingsmål for den enkelte elev. I forlængelse heraf er det tydeligt, at mange ledere snarere udøver en reaktiv end en aktiv og involveret pædagogisk ledelse, når der ses på hyppigheden af fx observation af undervisningen. Endelig kan det være svært for lederne at skabe den rette balance mellem fagfaglige og specialpædagogiske kompetencer i specialundervisningstilbuddet. Dette kommer klarest til udtryk ved, at pædagoger har ansvar for at planlægge og gennemføre undervisning i nogle fag i omtrent en femtedel af specialundervisningstilbuddene. I forbindelse med opkvalificering tyder casestudierne på, at lederne primært har fokus på specialpædagogiske kompetencer og i mindre grad har fokus på fagfaglig opdatering.

Folkeskoler med specialklasserækker samarbejder fortsat markant mere med almenområdet end øvrige typer af specialundervisningstilbud

Ligesom i de foregående år samarbejder specialklasserækker på almindelige folkeskoler tættest med almenområdet; 46 pct. af lederne på folkeskoler med specialklasserækker svarer, at specialundervisningstilbuddet i høj eller meget høj grad samarbejder med almenområdet om undervisningen af eleverne. Til sammenligning svarer mellem seks og 18 pct. af lederne på de øvrige typer af specialundervisningstilbud det samme. I casestudierne giver særligt ledere og medarbejdere på folkeskoler med specialklasserækker udtryk for et princip om, at eleverne skal have mulighed for at spejle sig i almenområdet både fagligt og socialt. Her findes eksempler på måder at organisere samarbejdet om undervisningen; en organiseringsform, hvor lærere fra almindelen har en del af deres timer i specialdelen, og en organiseringsform, hvor teams fra special- og almindelen samarbejder om, at elever følger et eller flere fag i en almenklasse, fx ved at en lærer fra specialdelen er med i undervisningen i almenklassen som en ekstra støtte til eleverne. Samarbejdet om undervisning af eleverne opleves som regel som godt af de involverede medarbejdere, men delvis inklusion af elever i almentilbuddet sker med varierende succes.

Specialundervisningstilbuddene samarbejder fortsat hyppigst med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Specialundervisningstilbuddene samarbejder fortsat hyppigst med PPR, socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen, den kommunale skoleforvaltning og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Hvad angår samarbejdet med PPR tyder casestudierne på, at konsultativ bistand fra PPR – fx i form af supervision af undervisningen og klassekonferencer – er mere udbredt end tidligere. Specialundervisningstilbuddenes samarbejde med den kommunale socialforvaltning drejer sig primært om koordination af indsatsen omkring det enkelte barn, så der sikres sammenhæng mellem den skolebaserede indsats og den bredere sociale indsats.

Forældresamarbejdet omhandler i endnu højere grad end tidligere elevernes trivsel

I samarbejdet med forældrene om at understøtte elevernes udvikling fokuserer specialundervisningstilbuddene i endnu højere grad end tidligere på elevernes trivsel, mens samarbejdet om elevernes faglige og sociale udvikling er mere begrænset og foregår i samme grad som tidligere år. Casestudierne peger på flere forklaringer på, at trivsel prioriteres højest i forældresamarbejdet. Mange specialundervisningstilbud og forældre oplever trivselsproblematikker som mere akutte og som noget, der skal håndteres før fokus kan rettes mod elevernes faglige udvikling. Derudover oplever ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud det ofte som svært at engagere forældrene i børnenes skolegang på grund af svage forældrekompetencer og svage faglige kompetencer samt generelt mangel på overskud.

1.6 Resultater vedr. elevernes fritidsliv

Undersøgelsen af elevernes fritidsliv tyder hverken på, at eleverne i specialundervisningstilbud i højere eller lavere grad end tidligere deltager i fritidstilbud. Således deltager to tredjedele af eleverne stadig i fritidstilbud ugentligt eller oftere. Ifølge lederne er det mere almindeligt på tværs af specialundervisningstilbud, at eleverne er tilmeldt et fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet frem for et alment fritidstilbud. Ikke overraskende er elever i specialklasserækker på folkeskoler den gruppe, hvor den største andel er tilmeldt et alment fritidstilbud.

Casestudierne peger på, at eleverne selv og deres forældre ofte oplever det som udfordrende for eleverne at deltage i almene fritidstilbud. Dette skyldes primært, at almene fritidstilbud ofte ikke har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer og ressourcer til at inkludere eleverne i fritidstilbuddet trods deres særlige behov. Dette gælder både fritidshjem, klubber, sportsforeninger, musikskole o. lign. Desuden kan det være en barriere for elevernes deltagelse i almene fritidstil-

bud, at det nogle gange forudsætter, at forældrene deltager som støtte. Endelig opleves den længere skoledag og den lange transporttid, som er en realitet for mange elever i specialundervisningstilbud, som begrænsende for elevernes mulighed for at deltage i almene fritidstilbud.

I casestudierne er der eksempler på, at specialundervisningstilbuddene understøtter elevernes mulighed for at have et aktivt fritidsliv. Blandt andet integrerer de fritidsaktiviteter i den understøttende undervisning, planlægger skoledagen under hensyntagen til elevernes aktiviteter uden for skolen og taler med forældrene om mulige fritidsaktiviteter med udgangspunkt i elevernes interesser.

2. INDLEDNING

Denne rapport er den afsluttende i undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud i den nye folkeskole. Undersøgelsen er en del af følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen og er gennemført i perioden 2016 til 2019 i samarbejde mellem Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll), VIA University College (VIA) og Københavns Professionshøjskole (KP). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) i Børne- og Undervisningsministeriet er opdragsgiver.

2.1 Undersøgelsens baggrund og formål

I foråret 2013 indgik den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti **aftale om et fagligt løft af folkeskolen**. Folkeskoleforligskredsen aftalte samtidig, at undervisningsministeren senest fem år efter lovens ikrafttræden i skoleåret 2014/2015 skulle afgive en samlet redegørelse til Folketinget om lovens virkninger og eventuelle behov for justeringer. Virkningerne skulle ses i forhold til tre nationale mål for folkeskolens udvikling, som også var vedtaget af forligskredsen. Målene sætter retning for udviklingen i folkeskolen og giver mulighed for at følge, hvordan det går med folkeskoleelevernes faglighed og trivsel.

Boks 2-1: Nationale mål for folkeskolens udvikling



1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes, blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Alle landets offentlige grundskoler er omfattet af folkeskoleloven, dermed også de grundskoler, som tilbyder specialundervisning til elever med særlige behov. I årene op til folkeskolereformen blev specialundervisningen, herunder dens formål og målgruppe, i stigende grad genstand for politisk opmærksomhed, hvilket affødte en målsætning om øget inklusion af elever med særlige undervisningsmæssige behov i folkeskolens almene undervisning. På den baggrund er der foretaget systematiske opfølgninger på resultaterne af inklusionsindsatsen. Der er ligeledes gennemført en række specifikke undersøgelser og analyser af dele af specialundervisningstilbuddene, mens der ikke har været en systematisk opfølgning på udviklingen af kvaliteten af alle specialundervisningstilbud i Danmark. Derfor igangsatte STUK i 2016 undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud.

På Danmarks Læringsportal kobles specialundervisningens formål til de nationale mål for folkeskolens udvikling. Det fremgår således, at "specialundervisningen skal give børn med særlige undervisningsmæssige behov mulighed for at udvikle sig på lige fod med andre børn", og at "specialundervisning er et redskab til at imødekomme, at alle børn bliver så dygtige, de kan". Desuden understreges vigtigheden af ikke at sænke forventningerne til børnene, og af at børnene er en del af et fællesskab.⁴

Med afsæt i aftale om et fagligt løft af folkeskolen og formålet med specialundervisning har undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud til **formål** at følge og undersøge udviklingen i specialundervisningstilbuddene efter folkeskolereformens indførelse af en længere og mere vari-

⁴ Se <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/specialundervisning/begrebet-specialundervisning>

eret skoledag. Fokus rettes dels mod udviklingen i den undervisning og de understøttende aktiviteter, som foregår i specialundervisningstilbud, dels mod elevernes faglige, sociale og trivselsmæssige udvikling. Specifikt skal undersøgelsen skabe viden om tre **hovedundersøgelses-spørgsmål**, som fremgår af nedenstående boks.

Boks 2-2: Undersøgelsesspørgsmål⁵



1. Undersøge og følge udviklingen i **organiseringen af specialundervisnings-tilbud**, herunder samspillet med relevante aktører.
2. Undersøge og følge udviklingen i **undervisningens tilrettelæggelse og indhold** i specialundervisningstilbud.
3. Undersøge og følge udviklingen i **elevernes faglige og sociale udvikling** samt overgang til ungdomsuddannelse.

I undersøgelsen er specialundervisningstilbud afgrænset til at omfatte specialundervisningstilbud, der:

- udbyder specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand inden for folkeskolelovens rammer til elever, hvis behov for støtte overstiger ni undervisningstimer ugentligt og
- minimum har 10 elever indskrevet.

Specialundervisningstilbud omfatter i undersøgelsen således *ikke* supplerende specialundervisning i tilknytning til den almindelige undervisning i folkeskolen.⁶ Frie grundskoler med en specialundervisningsprofil inddrages i undersøgelsen, selvom disse specialundervisningstilbud ikke er omfattet af folkeskolereformen, da undersøgelsen har til formål at kortlægge, undersøge og følge udviklingen i alle landets specialundervisningstilbud.

Nærværende rapport er den anden af i alt to rapporter, der formidler undersøgelsens resultater. Hvor første rapport i 2016 havde til formål at formidle status for undervisningen i specialundervisningstilbud⁷, har denne sidste rapport overordnet fokus på at formidle specialundervisningstilbudenes *udvikling* over den undersøgte fireårige periode. Derudover er der offentliggjort et midtvejsnotat med fokus på udvalgte temaer⁸.

2.2 Undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag

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

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en forandringsteoretisk tilgang. Den forandringsteori, som har dannet grundlag for undersøgelsen, fremgår af bilag 5.

Undersøgelsen består af tre delelementer, hvoraf de to udgør **undersøgelsesdesignet**, og det tredje udgøres af formidlingsaktiviteter:

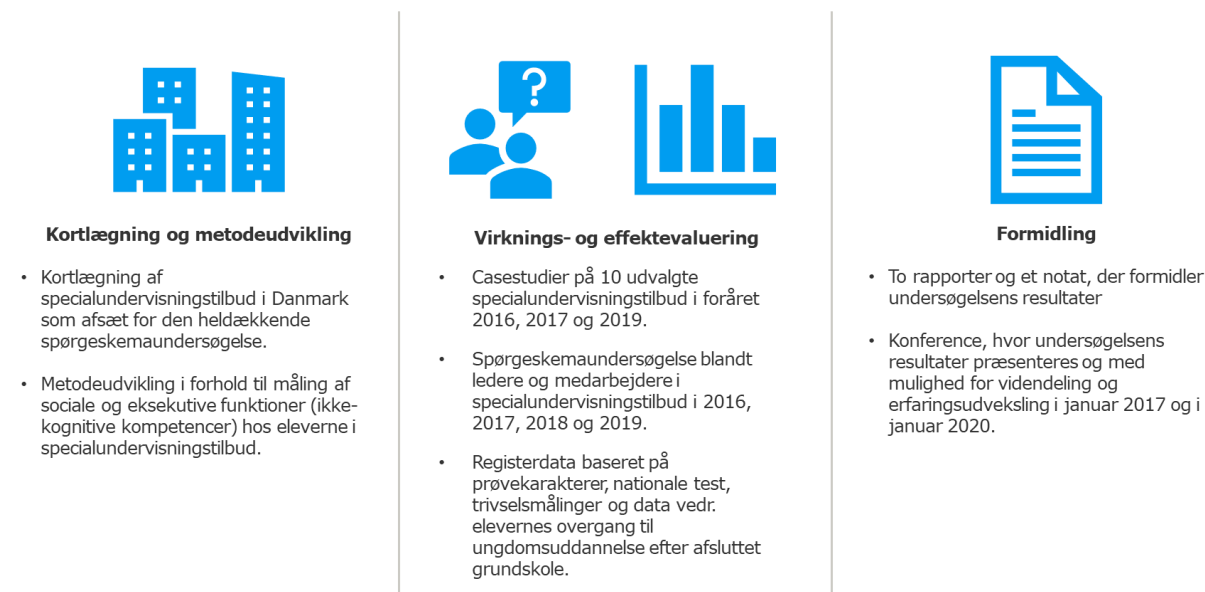
⁵ Af rapportens bilag 1 om metode og datagrundlag fremgår en detaljeret gennemgang af disse spørgsmål samt en oversigt over de konkrete undersøgelsesspørgsmål, der hører til under hvert hovedspørgsmål.

⁶ I bilag 1 om undersøgelsens metode og datagrundlag præsenteres en oversigt over de typer af specialundervisningstilbud, der indgår i undersøgelsen.

⁷ Baseline-rapporten kan hentes på <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/didaktik-og-laering/undersogelse-af-undervisning-i-0>

⁸ Midtvejsnotatet kan hentes på <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/didaktik-og-laering/undersogelse-af-undervisning-i>

Figur 1: Oversigt over undersøgelsens elementer



Nedenfor uddybes undersøgelsens **datagrundlag**.

Rambøll har gennemført en **kortlægning**⁹ af samtlige specialundervisningstilbud i Danmark. I 2019 eksisterer der 750 specialundervisningstilbud, der udbyder specialundervisning. Heraf udbyder min. 464 specialundervisningstilbud specialundervisning til mindst 10 børn i den undervisningspligtige alder, som ikke har afsluttet 9. klasse¹⁰.

Endvidere er der gennemført en **kvalitativ dybdeundersøgelse** på udvalgte specialundervisningstilbud i foråret 2016, 2017 og 2019. Fem specialundervisningstilbud har indgået i undersøgelsen som såkaldte panelskoler, dvs. at de har deltaget i casebesøg i alle tre år. Hvert år er der desuden udvalgt fem såkaldte fokusskoler, som kun har deltaget i casebesøg en gang. I alt har 20 unikke specialundervisningstilbud bidraget til undersøgelsens kvalitative datagrundlag. Dybdeundersøgelsen består af interviews med ledere, medarbejdere, elever, forældre og samarbejdspartnere (bl.a. UU og PPR), og derudover er der observeret undervisning. Desuden er måleredskabet vedr. afdækning af elevernes ikke-kognitive kompetencer afprøvet som led i dybdeundersøgelsen.

Endelig er der gennemført en **kvantitativ breddeundersøgelse** blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud¹¹. Der er sket et vist fald i svarprocenten fra 70 pct. til 56 pct. blandt medarbejderrepræsentanter og fra 75 pct. til 62 pct. blandt ledelsesrepræsentanter i løbet af undersøgelsesperioden. Det vurderes, at den faldende svarprocent primært skyldes dalende motivation for at besvare det samme forholdsvist lange spørgeskema gentagne gange. Med henblik på at vurdere konsekvenser for undersøgelsens udsigelseskraft er der foretaget en frafaldsanalyse. Frafaldsanalysen viser, at besvarelserne fra ledere såvel som medarbejdere i 2019 fordeler sig mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud på nogenlunde samme måde som populationen¹².

⁹ For uddybning se bilag 1.

¹⁰ De 750 specialundervisningstilbud omfatter 464 specialundervisningstilbud, hvor lederen gennem spørgeskemaundersøgelsen har bekræftet, at specialundervisningstilbuddet tilbyder undervisning til min. 10 børn i den undervisningspligtige alder.

¹¹ I rapporten er besvarelserne af breddeundersøgelsen oftest angivet i procenttal. I visse tabeller summerer andelen ikke til 100, fordi der er afrundet uden decimaler.

¹² Populationen er baseret på fordelingen af de inviterede specialundervisningstilbud i 2019. Den samlede frafaldsanalyse fremgår af bilag 1, og viser, at medarbejdere fra interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder er en smule underrepræsenterede, mens medarbejdere

I nærværende rapport sammenlignes besvarelserne fra den kvantitative breddeundersøgelse i 2016/2017/2018 med besvarelserne i 2019 med henblik på at belyse udviklingen over tid. For at sikre et validt sammenligningsgrundlag er der gennemført en analyse af respondentgrundlaget for alle fire år. Analysen viser, at de respondenter, som har gennemført spørgeskemaet til ledelsesrepræsentanter, følger nogenlunde samme fordeling mellem typer af specialundervisningstilbud i de fire år.¹³

Registerdata baseret på prøvekarakterer, nationale test, trivselsmålinger og data vedr. elevernes overgang til ungdomsuddannelse efter afsluttet grundskole, samt elevernes baggrundskarakteristika. I analyserne af registerdata er der taget højde for, at mange elever i specialundervisningstilbud fritages fra test og prøver. Der henvises til det tekniske bilag for beskrivelse af anvendte regressionsanalyser og modeller til analyse af registerdata.

I analysen af forskelle på tværs af specialundervisningstilbud anvendes for overskuelighedens skyld en gruppering af typer af specialundervisningstilbud i analyserne.¹⁴ De fem grupper af specialundervisningstilbud i undersøgelsen er følgende: 1) Folkeskoler med specialklasserækker, 2) specialskoler, 3) interne skoler på dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder (i figuren er disse benævnt 'dagbehandlingstilbud'), 4) frie grundskoler og 5) kommunale ungdomsskoler¹⁵.

I forhold til forskelle over tid og på tværs af specialundervisningstilbud beskrives kun de forskelle, som er statistisk signifikante ved minimum fem pct. signifikansniveau. Det vil sige, at forskellene med meget stor statistisk sandsynlighed ikke kan tilskrives tilfældigheder, men er et udtryk for reelle forskelle mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud (se bilag 1 for uddybning heraf). Fokus på forskelle mellem specialundervisningstilbud i analysen vurderes relevant, fordi tilbuddenes målgrupper er forskellige og har varierende forudsætninger. Under hver tabel, som viser udviklingen over tid i ledelsesrepræsentanternes og medarbejdernes besvarelser i surveyen, fremgår det statistiske signifikansniveau for udviklingen i den tilhørende note. Her angiver * at udviklingen er statistisk signifikant ved 0,05-niveau, ** at den er signifikant ved 0,01-niveau og *** at den er signifikant ved 0,001-niveau.

Boks 2-4: Opmærksomhedspunkter ved læsning af rapporten

I rapporten skelnes mellem kvantitative, statistisk, dokumenterede resultater og effekter på den ene side samt kvalitative resultater på den anden side. Statistisk, dokumenterede resultater og effekter præsenteres med formuleringen "undersøgelsen viser". I de tilfælde, hvor de kvantitative resultaterne ikke er statistisk signifikante ved et fem pct. niveau, men er grænsesignifikante omkring et 10 pct. niveau, præsenteres resultaterne med formuleringen "undersøgelsen indikerer/peger på/sandsynliggør". Kvalitative resultater, der bygger på erfaringer og oplevet udbytte hos informanterne, formidles konsekvent med brug af formuleringer som "undersøgelsen indikerer/sandsynliggør/peger på".

fra specialskoler er en smule overrepræsenterede. Det vurderes, at forskellene mellem data og population er så små, at det ikke skævvrider resultaterne. I de tilfælde, hvor der er signifikant forskel mellem besvarelser fra respondenter fra forskellige typer af specialundervisningstilbud, fremgår det af rapporten. Resultaterne af disse subgruppe-analyser er netop ikke påvirket af en evt. mindre over- eller underrepræsentation.

¹³ De eneste markante udsving ses i 2018, hvor en mindre andel af ledere fra folkeskoler med specialklasserækker har besvaret spørgeskemaet, og en større andel af ledere fra specialskoler har besvaret spørgeskemaet, sammenlignet med 2016. Da analyserne i rapporten fortrinsvis ser på udviklingen fra 2016 til 2019, vurderes dette ikke at have betydning for de konklusioner, der drages.

¹⁴ Grupperingerne er dannet således, at der er indholdsmæssigt/organisatorisk sammenfald mellem specialundervisningstilbudstyper i en gruppe. Det betyder samtidig, at grupperne varierer betydeligt i størrelse. Se bilag 1 for detaljer om gruppering samt beskrivelse af de enkelte typer.

¹⁵ Undersøgelsen er afgrænset til at belyse heltidsundervisningen på ungdomsskoler og dermed ikke generelle ungdomsskoleaktiviteter.

2.3 Læsevejledning

Rapporten indeholder i alt ni kapitler:

- **Kapitel 1** består af en **sammenfatning** af undersøgelsens hovedpointer samt en række fremadrettede opmærksomhedspunkter til specialundervisningstilbuddene.
- **Kapitel 2** er rapportens indledning, hvor undersøgelsens baggrund, formål og overordnede design er præsenteret.
- **Kapitel 3** indeholder en **karakteristik af eleverne** i specialundervisningstilbud udarbejdet på baggrund af registerdata og surveydata.
- **Kapitel 4** indeholder en analyse af elevernes **faglige udvikling** og folkeskolereformens betydning herfor baseret på registerdata og surveydata. Kapitlet indeholder også en analyse af specialundervisningstilbuddenes arbejde med elevernes faglige udvikling baseret på surveydata og casestudier.
- **Kapitel 5** indeholder en analyse af elevernes **trivsel** baseret på registerdata og surveydata. Ligesom i det foregående kapitel undersøges også folkeskolereformens betydning for elevernes trivsel, og specialundervisningstilbuddenes arbejde med elevernes trivsel og sociale kompetencer analyseres vha. surveydata og casestudier.
- **Kapitel 6** indeholder en registerbaseret analyse af elevernes uddannelsesadfærd efter 9. klasse. Ved hjælp af surveydata undersøges desuden folkeskolereformens betydning for elevernes uddannelsesadfærd.
- **Kapitel 7** indeholder en analyse af **undervisningen** i specialundervisningstilbud med fokus på tilrettelæggelse af undervisningen, anvendelsen af Fælles Mål samt undervisningsformer og pædagogiske og didaktiske metoder. Der er særligt fokus på, om og hvordan specialundervisningstilbuddene anvender de indholdsmæssige dele af folkeskolereformen.
- **Kapitel 8** omhandler specialundervisningstilbuddenes **organisering** og har i overvejende grad karakter af at kortlægge forskellige elementer af specialundervisningstilbuddenes organisering, herunder pædagogisk ledelse, samarbejde med almentilbud samt eksterne aktører, og samarbejde med forældre.
- **Kapitel 9** indeholder en analyse af elevernes **fritidsliv**, som er et særligt fokus i dette års undersøgelse.

3. ELEVERNE I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD

I dette kapitel beskrives specialundervisningstilbuddenes elevgrupper, både hvad angår elevernes sociale baggrund, vanskeligheder og forudsætninger for læring. Formålet med analyserne i kapitlet er dels at undersøge, hvad der kendetegner elevgrupperne i de forskellige typer af specialundervisningstilbud, dels at undersøge, om og hvordan elevgruppen samlet set har udviklet sig over en årrække.

Beskrivelsen af specialundervisningstilbuddenes elever bygger på surveydata blandt ledelsesrepræsentanter og medarbejdere fra 2016/2017/2018/2019 samt registerdata om elevernes baggrundskaraktistika for populationen af elever i specialundervisningstilbud. Registerdata vil tage udgangspunkt i data for skoleåret 2017/2018¹⁶ og vil blive suppleret med udviklingen siden 2011, hvis der er sket en udvikling.

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

- Den registerbaserede analyse af elevgruppens udvikling peger i forskellige retninger hvad angår elevernes sociale baggrund. En lidt mindre andel af de elever, som gik i specialundervisningstilbud i skoleåret 2017/2018, kom fra uddannelsesfremmede hjem, når man sammenligner med de elever, der gik i specialundervisningstilbud i 2011/2012. Omvendt modtog en markant større andel af eleverne i skoleåret 2017/18 end i skoleåret 2011/12 forebyggende foranstaltninger i løbet af barndommen. Forebyggende foranstaltninger er en indikator for social udsathed.
- Den registerbaserede analyse viser også, at eleverne i specialundervisningstilbud får stillet flere diagnoser relateret til psykiske funktionsnedsættelser end tidligere. Dette kan til dels skyldes en reel øget kompleksitet i elevgruppens udfordringsbillede, men det kan også til dels afspejle, at der generelt stilles flere diagnoser i samfundet.
- I to ud af fem specialundervisningstilbud har halvdelen eller flere af eleverne en alderssvarende kognitiv udvikling. I den anden halvdel af specialundervisningstilbudene følges under halvdelen af eleverne med deres jævnaldrende kognitivt set. Dette billede er uændret i løbet af undersøgelsesperioden.
- I 61 pct. af specialundervisningstilbuddene modtager flertallet af eleverne undervisning på et lavere klassetrin i alle eller nogle fag, end deres skolealder svarer til. Der er ikke sket væsentlige ændringer i løbet af undersøgelsesperioden.
- Omkring to tredjedele af eleverne i specialundervisningstilbud modtager kun undervisning i udvalgte fag. Særligt elever i specialskoler, interne skoler i dagbehandlingstilbud og på ungdomsskoler fritages fra undervisningen i nogle fag, mens elever i friskoler tenderer til i højere grad at modtage undervisning i alle folkeskolens fag. En del af forklaringen kan ligge i, at de forskellige typer af specialundervisningstilbud har elever med forskellige udfordringer og forudsætninger.

¹⁶ Det skyldes, at skoleåret 2017/2018 er det seneste målingsår for effektmålene i registeranalysen.

3.1 Udvikling i elevgruppens sociale baggrund og udfordringsbillede

Hvad angår udviklingen i **elevernes kendetegn og sociale baggrund**, viser den registerbase-rede analyse både ligheder og forskelle, når elevgruppen i 2011/2012 sammenlignes med elevgruppen i 2017/2018. Hvad angår elevgruppens kønssammensætning og etniske sammensætning samt andelen af elever, som blev født ind i en familie med kun én forælder, er der ikke sket væsentlige ændringer mellem skoleårene 2011/2012 og 2017/2018. Til gengæld viser analysen, at elevernes mødre er blevet højere uddannet i perioden, og at en større andel af begge forældre til eleverne var i beskæftigelse ved barnets fødsel (58 pct. af mødrene var i beskæftigelse i 2017/18 sammenlignet med 53 pct. i 2011/12, mens 72 pct. af fædrene var i beskæftigelse i 2017/18 sammenlignet med 68 pct. i 2011/12). Endelig ses det, at en markant større andel af eleverne i specialundervisningstilbud i 2017/2018 end i 2011/2012 har modtaget forebyggende foranstaltninger (42 pct. i 2017/18 sammenholdt med 25 pct. i 2011/12). Om den store øgning i andelen af elever, som har modtaget forebyggende foranstaltninger i løbet af deres barndom, er udtryk for en ændret elevgruppe med andre og mere omfattende vanskeligheder end tidligere, og/eller et større samfundsmæssigt fokus på tidlig indsats og følgende mere anvendelse af forebyggende foranstaltninger, kan ikke fastslås vha. det tilgængelige data.

Hvad angår **elevernes udfordringsbillede** indikerer analysen af registerdata, at det er blevet mere komplekst i perioden (se tabel 3-2). Når elevgrupperne i skoleårene 2011/12 og 2017/18 sammenlignes, ses det, at en større andel af eleverne i det seneste skoleår har fået mindst én diagnose relateret til fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Stilles der skarpt på typen af diagnoser er det tydeligt, at stigningen i diagnoser relaterer sig til diagnoser af psykiske funktionsnedsættelser og lidelser. Således er andelen af elever med en diagnose inden for autismspektret steget fra 18 til 28 pct., andelen af elever med diagnosticeret ADHD er steget fra 18 til 27 pct., og andelen af elever med øvrige psykiske lidelser så som angst, spiseforstyrrelse og depression er steget fra fem til 10 pct. i den seksårige periode. Derimod er andelen af elever med forskellige fysiske funktionsnedsættelser rimelig statisk i perioden. De præcise procentandele fremgår af tabel 3-2. Analysen viser dermed, at eleverne i specialundervisningstilbud får stillet flere diagnoser relateret til psykiske funktionsnedsættelser end tidligere. Dette kan til dels skyldes en reel øget kompleksitet i elevgruppens udfordringsbillede, men det kan også til dels afspejle, at der generelt stilles flere diagnoser i samfundet¹⁷. Samme tendens ses dog ikke for elevgruppen i almene grundskoletilbud. I en sammenligning mellem elevgruppen i specialundervisningstilbud og elevgruppen i almene skoletilbud i skoleåret 2017/2018 ses det, at andelen af elever i almene skoletilbud med mindst én diagnose relateret til fysiske og psykiske funktionsnedsættelser ligger mellem 0 og 1 pct. (se tabel 12, bilag 3)¹⁸.

¹⁷ Et analysenotat fra KL konkluderer, at der mellem 2013 og 2018 skete en stigning på 27 pct. i andelen af 0-17-årige børn og unge, som fik stillet en psykiatrisk diagnose i hospitalspsykiatrien. Blandt den voksne befolkning skete der en stigning på 22 pct. i perioden. Se KL (2019): *Borgere med psykiatriske (hospitals)diagnoser (2013 og 2018)*

¹⁸ Da andelen i skoleåret 2017/2018 er af denne størrelsesorden, vil man hos elever i almentilbud ikke kunne se den samme stigning i diagnoser, der relaterer sig til psykiske funktionsnedsættelser og lidelser, som man ser ved elevgruppen i specialundervisningstilbud. En hypotese kan være at elevgruppen i almene skoletilbud i højere grad får stillet diagnoser i forbindelse med kontakt til egen læge eller privatpraktiserende speciallæge. Disse registreres ikke i de centrale registre, og det er dermed ikke muligt at tage højde for dette i denne analyse.

Tabel 3-2: Baggrundskarakteristika for populationen af elever i specialundervisningstilbud i 2011/2012 og 2017/2018

BAGGRUNDSKARAKTERISTIKA		2011/2012	2017/2018
ELEV			
	Dreng	72 pct.	73 pct.
	Pige	28 pct.	27 pct.
	Indvandrer/efterkommer	10 pct.	9 pct.
	Enlig forælder	16 pct.	17 pct.
	Forebyggende foranstaltninger	25 pct.	42 pct.
	Kontakt med psykolog	15 pct.	19 pct.
Diagnoser			
	Cerebral parese	5 pct.	4 pct.
	Udviklingshæmning	14 pct.	15 pct.
	Autismespektrum	18 pct.	28 pct.
	ADHD	18 pct.	27 pct.
	Downs	2 pct.	2 pct.
	Erhvervet hjerneskade	3 pct.	3 pct.
	Epilepsi	8 pct.	7 pct.
	Sklerose, muskelsvind og lignende	1 pct.	1 pct.
	Psykiske lidelser	5 pct.	10 pct.
FORÆLDRE			
	Mors alder	29 år	30 år
	Fars alder	32 år	33 år
Mors uddannelse:			
	Grundskole	46 pct.	39 pct.
	Gymnasial-/erhvervsuddannelse	37 pct.	39 pct.
	Kort/mellemlang videregående	11 pct.	16 pct.
	Lang videregående/Ph.d.	2 pct.	4 pct.
	Ukendt	3 pct.	3 pct.
Fars uddannelse:			
	Grundskole	36 pct.	33 pct.
	Gymnasial-/erhvervsuddannelse	39 pct.	40 pct.
	Kort/mellemlang videregående	9 pct.	11 pct.
	Lang videregående/Ph.d.	3 pct.	5 pct.
	Ukendt	13 pct.	11 pct.
Mors arbejdsmarkedstilknytning			
	Beskæftigelse	53 pct.	58 pct.
	Ledig	31 pct.	25 pct.
	Pension (inkl. førtidspension)	2 pct.	2 pct.
	Uddannelse	6 pct.	8 pct.
	Andet	8 pct.	7 pct.
Fars arbejdsmarkedstilknytning			
	Beskæftigelse	68 pct.	72 pct.
	Ledig	15 pct.	12 pct.
	Pension (inkl. førtidspension)	2 pct.	2 pct.
	Uddannelse	2 pct.	3 pct.
	Andet	12 pct.	11 pct.

Note: Forældrenes karakteristika er opgjort for det år, barnet er født. Kolonnerne summerer muligvis ikke til 100 pct. på grund af afrunding. n (2011/2012) = 26.726; n (2017/2018) = 28.238.

Kilde: Danmarks Statistik og Styrelsen for IT og Læring.

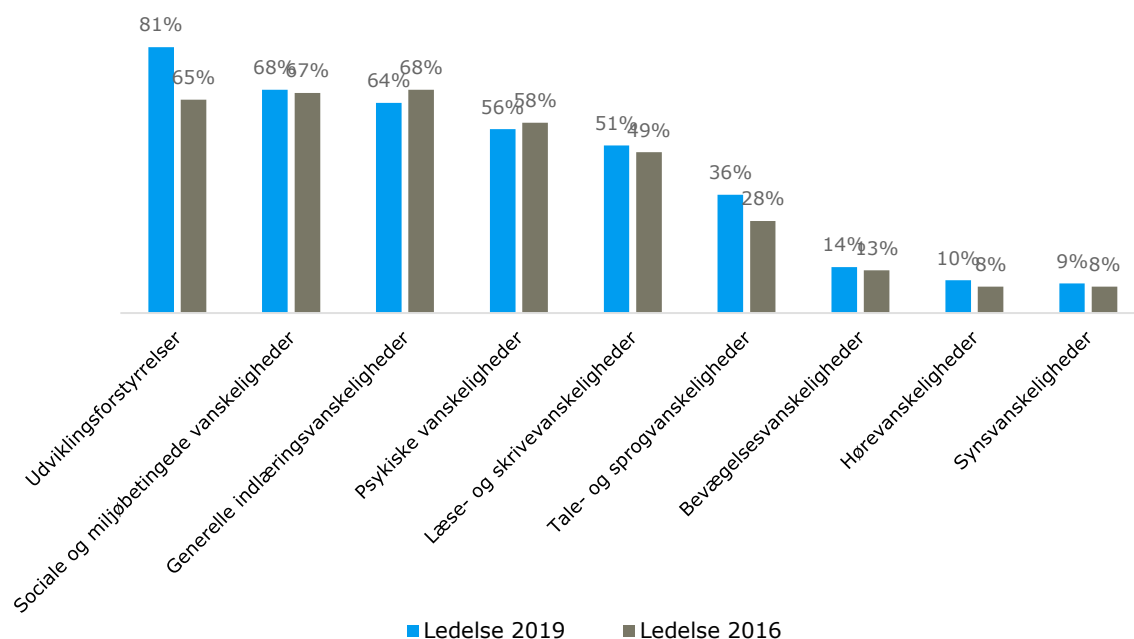
En supplerende registerbaseret analyse af forskelle mellem eleverne i de forskellige typer af specialundervisningstilbud viser, at en større andel af elever i interne skoler på dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder har modtaget forebyggende foranstaltninger og har en enlig forælder ved fødslen end elever i de øvrige typer af specialundervisningstilbud. Analysen viser ligeledes, at en større andel af eleverne i specialskoler har en diagnose inden for autismespektret, mens en større

andel af elever i interne skoler har en ADHD-diagnose, sammenlignet med de øvrige tilbud. Endelig har en større andel af eleverne i interne skoler og ungdomsskoler psykiske lidelser sammen med de øvrige tilbud¹⁹.

Surveydata tegner et billede af, at specialundervisningstilbuddene især har elever med udviklingsforstyrrelser, sociale eller miljøbetingede vanskeligheder og generelle indlæringsvanskeligheder (se figur 3-1). Derimod har en mindre andel af specialundervisningstilbuddene (ml. 8-14 pct.) elever med fysiske funktionsnedsættelser i form af bevæge-, høre- eller synsvanskeligheder.

Analysen af surveydata indikerer også, at der er sket visse forskydninger i løbet af undersøgelsesperioden. Som det fremgår af figuren nedenfor, svarer 16 procentpoint flere af lederne i 2019 end i 2016, at specialundervisningstilbuddet har elever med udviklingsforstyrrelser. Stigningen skete fra 2016 til 2017 og har ligget stabilt siden. Desuden svarer otte procentpoint flere af ledere i 2019 end i 2016, at specialundervisningstilbuddet har elever med tale- og sprogvanskeligheder. Dette er udtryk for en gradvis stigning. Forskellene i ledernes besvarelser kan afspejle, at elevgruppen har ændret sig, fx at flere elever i dag har multiple vanskeligheder, og/eller at de enkelte specialundervisningstilbud i dag favner en bredere elevgruppe end tidligere.

Figur 3-1: Hvilke særlige udfordringer har elevgruppen i jeres specialundervisningstilbud typisk? (Der kan sættes flere kryds)²⁰



Note: n (2019) = 495 ledere, n (2016) = 602 ledere.

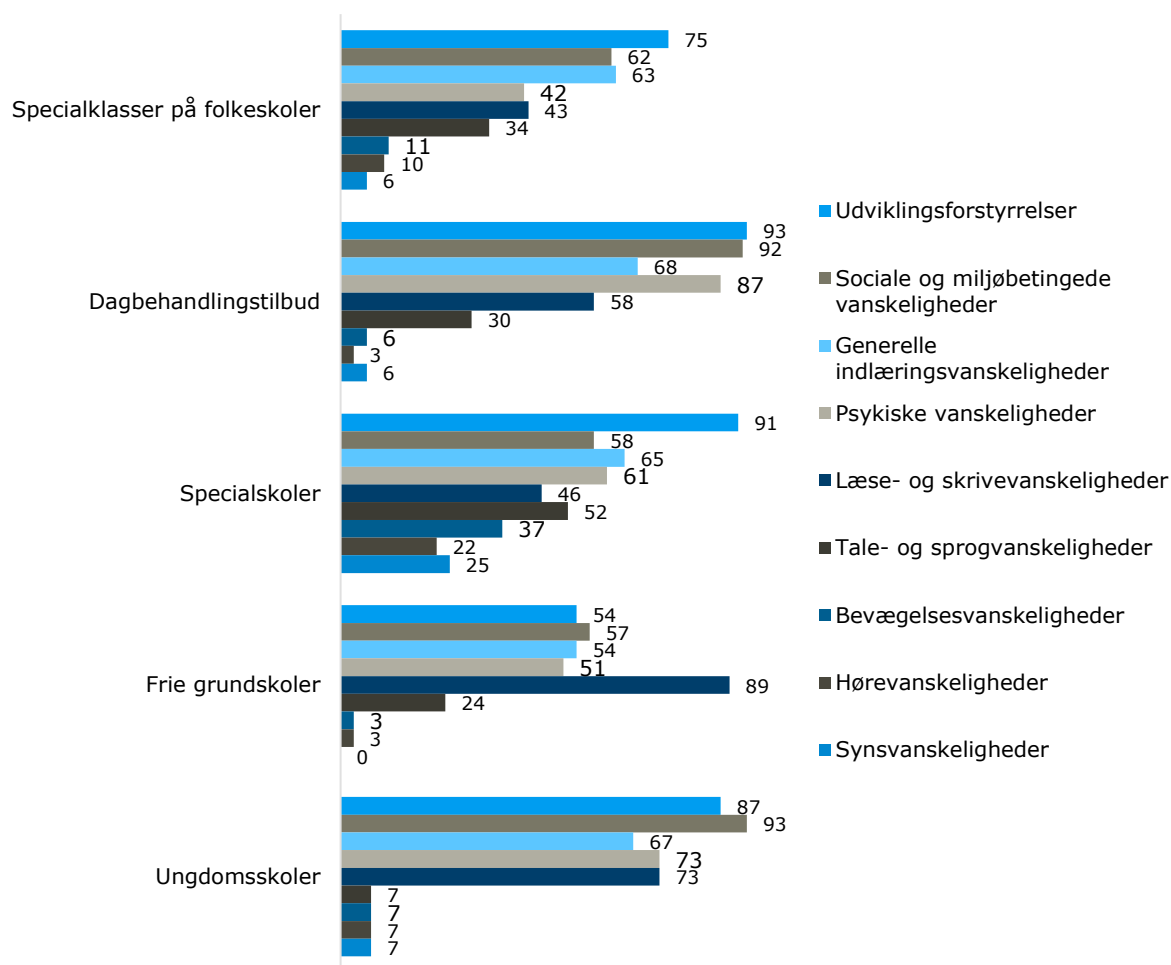
Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud 2016 og 2019.

¹⁹ Pga. diskretionskravet ved et lille antal observationer er analysen af forskelle mellem elever i forskellige typer af specialundervisningstilbud foretaget på tværs af alle år (skoleårene 2011/12/13/14/15/16/17/18)

²⁰ Med særlige udfordringer menes både diagnoser og andre ikke diagnosticerede udfordringer. Følgende kommer eksemplificering af, hvad der menes med de forskellige kategorier: 1) Udviklingsforstyrrelser: fx ADHD, autisme, Aspergers syndrom 2) Sociale og miljøbetingede udfordringer: fx udfordringer med at indgå i og opbygge sociale relationer og udfordringer med konfliktløsning, 3) Generelle indlæringsvanskeligheder: fx vanskeligheder med faglig indlæring/nedsat intellektuel kapacitet 4) Psykiske vanskeligheder: fx angstlidelser, OCD eller selvskaide, 5) Læse- og skrivevanskeligheder: fx ordblindhed eller talblindhed, 6) Tale- og sprogvanskeligheder: fx evnen til at udtale, anvende eller forstå sprog, 7) Bevægelsesvanskeligheder: fx misdannede arme/ben eller spastisk lammelse, 8) Hørevanskeligheder: nedsat hørelse og derfor behov for høreapparat og 9) Synsvanskeligheder: nedsat/svagt syn eller blindhed.

Skelnes der mellem de **forskellige typer af specialundervisningstilbud**, peger analysen på en tendens til, at specialklasser på folkeskoler, interne skoler i dagbehandlingstilbud og ungdomsskoler har en (endnu) mere heterogen elevgruppe end specialskoler og frie grundskoler. Eksempelvis har store andele af de interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder både elever med udviklingsforstyrrelser (93 pct. har elever med udviklingsforstyrrelser), sociale og miljøbetingede vanskeligheder (92 pct.) og psykiske vanskeligheder (87 pct.). Til sammenligning har en stor andel af de frie grundskoler elever med læse- og skrivevanskeligheder (89 pct.), mens markant mindre andele af de frie grundskoler har elever med andre typer af vanskeligheder (mellem 0-57 pct.). Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 3-2: Hvilke særlige udfordringer har elevgruppen i jeres specialundervisningstilbud typisk? (Der kan sættes flere kryds) (Pct.)



Note: n (specialklasser) = 244; n (interne skoler på dagbehandlingstilbud) = 98; n (specialskoler) = 101; n (frie grundskoler) = 37; n (ungdomsskoler) = 15.

Datakilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019.

Registerdata viser, at folkeskoler med specialklasser og specialskoler har en større andel af elever med generelle indlæringsvanskeligheder end de øvrige typer af specialundervisningstilbud. Interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder samt ungdomsskoler har derimod en større andel elever med sociale og miljøbetingede vanskeligheder sammenlignet med de øvrige specialundervisningstilbud.

Hvad angår elevernes kognitive udvikling indikerer analysen af surveydata, at der er stor variation i, hvor stor en andel af elevgruppen på den enkelte skole der er **kognitivt alderssvarende**. I

omtrent en fjerdedel af specialundervisningstilbuddene (22 pct.) vurderer lederne, at over 75 pct. af eleverne kognitivt 'følges med' deres jævnaldrende. I en anden fjerdedel af specialundervisningstilbuddene (25 pct.) er mellem 50 og 75 pct. af eleverne kognitivt alderssvarende, og i omtrent en tredjedel af specialundervisningstilbuddene (35 pct.) gælder det under 50 pct. af eleverne. Endelig er der en mindre gruppe af specialundervisningstilbud (13 pct.), hvor ingen af eleverne har en alderssvarende kognitiv udvikling. Der er ingen markante forskelle mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud ud over, at en mindre andel af elever i specialskoler end i interne skoler i dagbehandlingstilbud er kognitivt alderssvarende.

Ledernes vurderinger af andelen af elever i specialundervisningstilbud, som er kendetegnet af en kognitivt alderssvarende udvikling, er uændret i specialundervisningstilbuddene i løbet af undersøgelsesperioden (dvs. at forskellene ikke er statistisk signifikante).

3.2 Udviklingen i andelen af elever, som undervises på et lavere klassetrin, og fritages fra undervisning

Andelen af elever i specialundervisningstilbuddene, **som modtager undervisning på et lavere klassetrin** end det klassetrin, deres skolealder svarer til, er uændret i løbet af undersøgelsesperioden. Af tabellen nedenfor fremgår det, at alle eller de fleste elever i 61 pct. af specialundervisningstilbuddene modtager undervisning på et lavere klassetrin i alle eller nogle fag.

Tabel 3-2: I hvilket omfang modtager eleverne undervisning på et lavere klassetrin end det klassetrin, som elevernes skolealder svarer til?

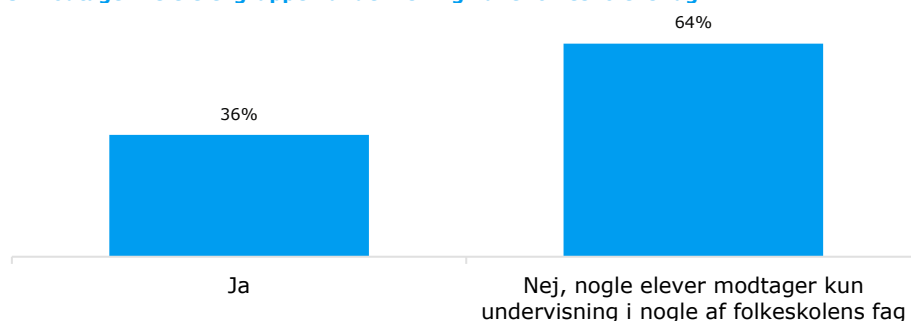
	Ledelse (pct.)
Alle elever modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	21
De fleste elever modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	40
Ca. halvdelen af eleverne modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	21
En mindre andel af eleverne modtager undervisning på et lavere klassetrin (i alle eller nogle fag)	15
Ingen elever modtager undervisning på et lavere klassetrin (dvs. at alle elever i alle fag modtager undervisning på det klassetrin, som deres alder svarer til)	3

Note: n = 495 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019.

Surveydata viser endvidere, at eleverne i to tredjedele af specialundervisningstilbuddene **fritages fra dele af undervisningen**. 64 pct. af lederne angiver, at nogle elever i specialundervisningstilbuddet ikke modtager undervisning i alle folkeskolens fag, mens 36 pct. af lederne angiver, at hele elevgruppen modtager undervisning i alle folkeskolens fag. Dette stemmer i store træk overens med besvarelsene i 2016 og 2017, hvor hhv. 60 pct. og 56 pct. angav, at eleverne var fritaget fra dele af folkeskolens fag.

Figur 3-3: Modtager hele elevgruppen undervisning i alle folkeskolens fag?



Note: n = 495 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

Sammenholdes ledernes besvarelser på tværs af typer af specialundervisningstilbud, fremgår det i stil med tidligere år, at elevgruppen på frie grundskoler i signifikant højere grad modtager undervisning i alle folkeskolens fag end elever i interne skoler i dagbehandlingstilbud og i specialskoler. En del af forklaringen kan ligge i elevgruppens særlige udfordringer; jf. figur 3-2 har en større andel af de frie grundskoler elever med læse- og skrivevanskeligheder, mens en markant mindre andel af de frie grundskoler har elever med bl.a. udviklingsforstyrrelser og generelle indlæringsvanskeligheder.

På samme måde som i 2016 fritages eleverne oftest i fagene tysk/fransk og fysik/kemi (jf. nedenstående tabel). Samtidig viser analysen, at de frie grundskoler er mindre tilbøjelige til at fritage eleverne fra tysk/fransk og fysik/kemi end elever på specialskoler. Eleverne på specialskoler er samtidig oftere fritaget fra undervisning i fysik/kemi end elever i specialklasser i folkeskoler. I casestudierne genfindes dette billede, hvor flertallet af lærerne nævner, at eleverne, hvis de fritages, primært fritages fra tysk.

Fra 2016 til 2019 er der desuden sket en ændring i, hvor tilbøjelige specialundervisningstilbudene er til at fritage elever fra faget geografi, hvor ledelsen i 2019 i signifikant højere grad end i 2016 angiver, at dette er tilfældet.

Tabel 3-1: Hvilke fag er eleverne typisk fritaget fra?²¹

	2016 (pct.)	2019 (pct.)
Tysk eller fransk	92	93
Fysik/kemi	57	63
Biologi	25	31
Geografi	20	29
Musik	18	21
Samfundsfag	10	15
Kristendomskundskab	15	14
Natur/teknologi	13	12
Billedkunst	7	11
Håndværk og design samt madkundskab	9	11
Historie	10	10
Idræt	6	10
Engelsk	10	9

Note: n = 315 ledere. Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds i dette spørgeskema, hvorfor besvarelserne ikke summerer til 100 pct.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

²¹ Data i tabellen er på skoleniveau, ikke elevniveau. Derfor kan data ikke sige noget om, om der sker flere eller færre fritagelser fra bestemte fag end tidligere.

Af casestudierne på ungdomsskoler fremgår det, at de besøgte ungdomsskoler med specialundervisningstilbud, har et mere begrænset fagudbud end specialundervisningstilbud, som fx udbyder undervisning fra 0. til 9. klasse. Her udbydes oftest dansk, matematik og engelsk samt understøttende undervisning. Dette forklares med den elevgruppe, som visiteres til ungdomsskolerne, der generelt er skoletrætte og ofte har haft et højt skolefravær over en længere periode, hvorfor der er et stort fagligt efterslæb. Samtidig har ungdomsskolerne kun et til to år til at styrke elevernes faglighed, og derfor vælger flere ungdomsskoler at fokusere på at løfte eleverne fagligt i få centrale fag frem for at styrke elevernes faglighed en smule i flere fag. Desuden er det væsentligt, at der gælder andre lovgivningsmæssige krav til særligt tilrettelagte forløb på bl.a. ungdomsskoler, nemlig at de skal indeholde undervisning og ulønnet praktik med et uddannelsesperspektiv²².

Elevernes forudsætninger for læring, samt hvilke krav den meget heterogene elevgruppe stiller til undervisningens form og indhold, beskrives nærmere i kapitel 7.

²² Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 33, stk. 5

4. ELEVERNES FAGLIGE UDVIKLING

I dette kapitel præsenteres en analyse af elevernes faglige udvikling i specialundervisningstilbud. Kapitlet indledes med en kort opsamling af hovedpointer. Dernæst følger en beskrivelse af design og datagrundlag for de registerbaserede analyser.

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

- Elevernes **faglige niveau** målt som resultater i nationale test i læsning og matematik i skoleåret 2017/2018 er det samme som i skoleåret 2011/2012. Når skolernes implementering af centrale dele af folkeskolereformen tages med i ligningen, ses det, at eleverne i specialundervisningstilbud gennemsnitligt set opnår bedre resultater i nationale test i læsning på skoler, hvor differentierede og varierede læringsformer, understøttende undervisning, bevægelse som en del af skoledagen samt digitalisering implementeres i højere grad end på skoler, hvor de nævnte reformelementer implementeres i lavere grad.
- De elever i specialundervisningstilbud, som gik til 9. klasseafgangsprøve i dansk og matematik i juni 2018, fik gennemsnitligt set en lavere karakter end de elever, som gik til afgangsprøve i samme fag i juni 2012, når der justeres for elevernes forudsætninger og baggrundskarakteristika. Der er ingen sammenhæng mellem skolernes implementeringsgrad af centrale reformelementer og karakterer i afgangsprøvene i 9. klasse.
- Flertallet af specialundervisningstilbuddene fastsætter mål for elevernes faglige læring, om end der er store variationer i specialundervisningstilbuddenes vægtning og fokus på elevernes faglige udvikling.
- Specialundervisningstilbuddene har fokus på at klæde eleverne på til mentalt og fagligt at håndtere prøver og testsituationer. Det gøres blandt andet ved løbende at italesætte over for eleverne, hvilke personlige kompetencer eleverne skal trække på i prøvesituationen, og ved at forberede dem på og vænne dem til de fysiske omgivelser, der er i en prøvesituation.

4.1 Design og datagrundlag for analyser af elevernes faglige niveau

Indledningsvist introduceres designet og datagrundlaget for de statistiske analyser af elevernes faglige niveau før og efter indførelsen af folkeskolereformen. Dette udfoldes i bilag 1 samt et teknisk notat.

De forskellige typer af specialundervisningstilbud henvender sig til elever med forskellige vanskeligheder og forudsætninger. Derfor er den samlede gruppe af elever i specialundervisningstilbud en heterogen gruppe præget af forskelle i indlæringsmæssige, socio-emotionelle og helbreds-mæssige kendetegn samt social baggrund (elevgruppens kendetegn og udvikling siden skoleåret 2011/12 er beskrevet i kapitel 3). Elevernes forskellige kendetegn og forudsætninger håndteres ved hjælp af **statistisk kontrol**, som er en måde at isolere én variabels betydning for udfaldet af responsvariablen fra de øvrige variables betydning. I analyserne i dette kapitel anvendes statistisk kontrol til at isolere reformens betydning for elevernes faglige niveau fra betydningen af elevernes kendetegn og forudsætninger. Af nedenstående boks fremgår, hvilke elevkarakteristika, der kontrolleres for i analysen.

Boks 4-1: Sådan håndteres elevernes forskellige karakteristika og forudsætninger i analysen

I de statistiske analyser kontrolleres der for betydningen af følgende elevkarakteristika:

- Demografisk profil (køn, alder, herkomst, familieforhold og geografi).
- Indlæringsmæssige, socio-emotionelle og helbredsmæssige forudsætninger, diagnosticerede fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, brug af almenlæge, speciallæge og den psykiatriske praksissektor.
- Social udsathed (forekomsten af forebyggende foranstaltninger).
- Socioøkonomisk baggrund (forældres uddannelse, beskæftigelsesstatus og indkomst).
- Typen af specialundervisningstilbud, som eleven går i samt fravær fra skolen.

I kraft af den grundige statistiske kontrol er analysens resultater solide. Dog er det væsentligt at gøre opmærksom på **forbehold**, som betyder, at analysens resultater ikke udelukkende kan tilskrives indførelsen af folkeskolereformen. For det første er det ikke muligt at kontrollere for alle kendetegn og forudsætninger knyttet til eleverne, som kan have en betydning for deres faglige udvikling. Fx findes der ikke registerdata om elevernes ikke-kognitive kompetencer. For det andet er der foruden folkeskolereformen sket flere andre forandringer i skolesektoren i undersøgelsesperioden. Dette gælder især tilpasninger til lærernes arbejdstidsaftale fra 2013, og kommunernes arbejde med den nationale målsætning om inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen fra 2012.

Analyserne af elevernes faglige niveau før og efter reformen er baseret på data om elever i specialundervisningstilbud i skoleårene 2013/2014 og 2017/2018. Der er gennemført otte regressionsanalyser med forskelligt datagrundlag.

Tabel 4-1: Datagrundlag for regressionsanalyser

	Antal elever
Analyse af nationale test i læsning	
Elever i 2. klasse	3.561
Elever i 4. klasse	4.598
Elever i 6. klasse	5.756
Elever i 8. klasse	6.784
Analyse af nationale test i matematik	
Elever i 3. klasse	4.213
Elever i 6. klasse	5.762
Analyse af prøvekarakterer i dansk	7.601
Analyse af prøvekarakterer i matematik	7.597

Kilde: Styrelsen for IT og Læring

Fagligt niveau operationaliseres i undersøgelsen som nationale testresultater og prøvekarakterer i dansk og matematik. Elevernes faglige niveau i dansk og matematik er egnede indikatorer for deres generelle faglige niveau, fordi læseforståelse, faglige læsekompetencer, talforståelse og matematiske kompetencer er grundlæggende og til dels en forudsætning for læring i andre fag. 62 pct. af de elever, som gik i 9. klasse i specialundervisningstilbud i skoleåret 2017/18 gik ikke til afgangsprøve i dansk, og 63 pct. gik ikke til afgangsprøve i matematik. Ligeledes var mellem 49 og

59 pct. af eleverne i specialundervisningstilbud fritaget fra de obligatoriske nationale test i læsning i 2017/18, og 51 – 56 pct. var fritaget fra nationale test i matematik.²³ Den store fritagelse fra nationale test og afgangsprøver blandt elever i specialundervisningstilbud håndteret ved hjælp af Heckmans selektionsmodel, som tager højde for, hvorvidt eleven har taget en test/prøve eller ej, samt elevens baggrundskarakteristika (se det tekniske notat for en uddybning).

4.2 Elevernes faglige niveau før og efter folkeskolereformen

I dette afsnit undersøges det først gennem statistiske analyser af registerdata, hvorvidt der blandt gruppen af elever i specialundervisningstilbud er forskel mellem det faglige niveau før og efter, at folkeskolereformen trådte i kraft i august 2014. Hvert underafsnit indledes med en deskriptiv analyse, hvor der ikke er taget højde for elevernes karakteristika samt prøvefritagelse. Dette giver et indtryk af, hvordan den rå udvikling ser ud. I de statistiske analyser af elevernes faglige udvikling repræsenterer elever i skoleåret 2013/2014 en referencegruppe fra før reformen. Elever i skoleåret 2017/2018 repræsenterer elever, der er blevet eksponeret for reformen. Det betyder, at karakterer og resultater i de enkelte prøver og test i 2017/2018 (efter reformen) sammenlignes med karakterer og test i 2013/2014 (før reformen)²⁴.

Efter analysen af elevernes faglige niveau før og efter folkeskolereformens indførelse, følger en analyse af, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med at understøtte elevernes faglige udvikling.

²³ Se det tekniske notat s. 13 for en opgørelse for alle skoleår 2011/12 – 2017/18.

²⁴ De statistiske analyser er baseret på data fra to skoleår (2013/2014 og 2017/2018). Valget af skoleåret 2013/2014 som referencegruppe før reformen skyldes bl.a., at skoleåret 2012/2013 var et atypisk skoleår på grund af lockouten af lærerne i april 2013. Lockouten kan have haft betydning for prøvekaraktererne, som det ikke er muligt at kontrollere for i de statistiske analyser. Valget af skoleåret 2017/2018 som gruppe efter reformen skyldes, at dette er det nyeste tilgængelige år, hvor man formegentligt vil se folkeskolereformens implementering i størst grad. Samtidig er det dette år, der i højeste grad kan afspejle de fund, der er gjort i kortlægningen og det kvalitative data i denne rapport.

Standardiserede mål i undersøgelsen

I undersøgelsen anvendes standardiserede mål for hhv. elevernes resultater i nationale test, afgangsprøver i 9. klasse og trivsel. Det betyder, at alle elevernes score på disse mål skaleres inden for en standardiseret normalfordeling med middelværdi på 0 og standardafvigelse på 1. Fordelen ved denne standardisering er, at resultaterne kan fortolkes direkte som effektstørrelser. Effektstørrelser er uafhængige af, hvilken skala der anvendes til at måle effekterne. Herved er det muligt at sammenligne resultater på tværs af forskellige mål og år. Samtidig er det almindelig praksis i international forskning at arbejde med standardiserede effektmål, da det muliggør sammenligningen af effektstørrelser på tværs af studier.

Et standardiseret mål skal forstås som elevens relative niveau i forhold til gennemsnittet. Det betyder, at når en elev har en standardiseret score under 0, så har eleven et lavere niveau end gennemsnittet. Når vi ser, at gruppen af elever i specialundervisningstilbud har et standardiseret gennemsnit under 0 i 9. klasse, betyder det, at eleverne har et lavere fagligt niveau end gennemsnittet af elever i 9. klasse. Forskellen på elevernes faglige resultat på 7-trinsskalaen og i standardiseret form er derved, at elevernes resultat på 7-trinsskalaen angiver den karakter, eleven reelt opnåede i prøven, mens det standardiserede resultat afspejler, hvordan eleven klarede sig relativt til den resterende gruppe af elever, der tog samme prøve samme år.

Konfidensintervaller

I figurerne af regressionsanalysens effektestimater markerer stregerne ud fra effekttestimatet 95 pct.-konfidensintervaller. Disse repræsenterer den usikkerhed, der er forbundet med beregningen af elevernes faglige og trivselsmæssige niveau samt uddannelsesadfærd efter reformen. De lodrette streger afspejler således, at elevernes niveau efter reformen med 95 pct. sandsynlighed vil ligge inden for området, som stregerne dækker. Hvis stregerne holder sig på samme side af nul, betyder det, at der er mindre end fem pct. sandsynlighed for at få samme resultat, hvis det reelt skyldes tilfældigheder. Dette er svarende til at resultatet er statistisk signifikant.

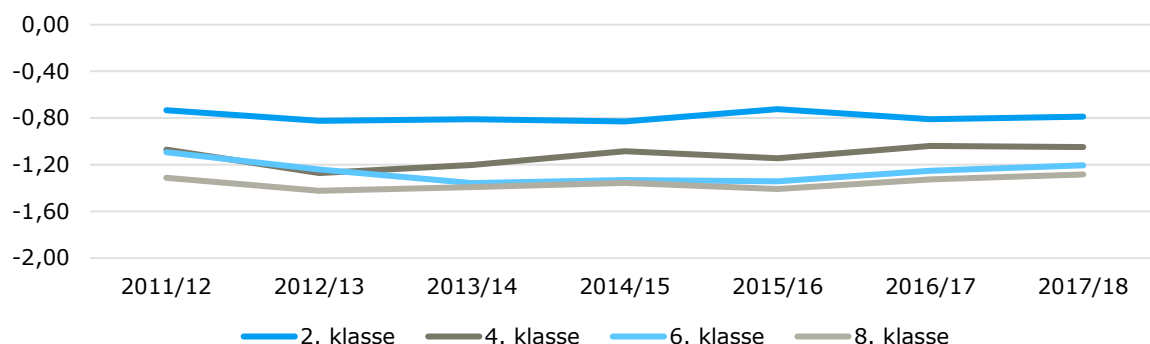
4.2.1 Elevernes faglige niveau i nationale test er uændret før og efter reformen

Overordnet finder analysen af elevernes resultater i nationale test ingen signifikante forskelle, når elevernes resultater i nationale test i læsning i henholdsvis 2., 4., 6. og 8. klasse sammenholdes før og efter reformen. Det samme gælder, når elevernes resultater i nationale test i matematik i henholdsvis 3. og 6. klasse sammenholdes før og efter reformen.

Indledningsvist betragtes elevernes standardiserede faglige niveau i de nationale test i læsning for hhv. 2., 4., 6. og 8. klasse, uden at korrigere for baggrundskaraktistika eller manglende testresultater. De rå standardiserede resultater afspejler, hvordan specialundervisningseleverne relativt set har klaret sig i forhold til den resterende gruppe af elever, der tog samme nationale test samme år. Det betyder, at en elev med en score på 0 har klaret sig gennemsnitligt, mens eksempelvis en score under 0 betyder, at eleven har et lavere niveau end gennemsnittet.

De rå resultater viser, at det faglige niveau ikke har ændret sig betydeligt fra før til fire år efter implementeringen af reformen for elever i 2., 4. og 8. klasse, mens det faglige niveau er blevet lidt lavere for elever i 6. klasse.

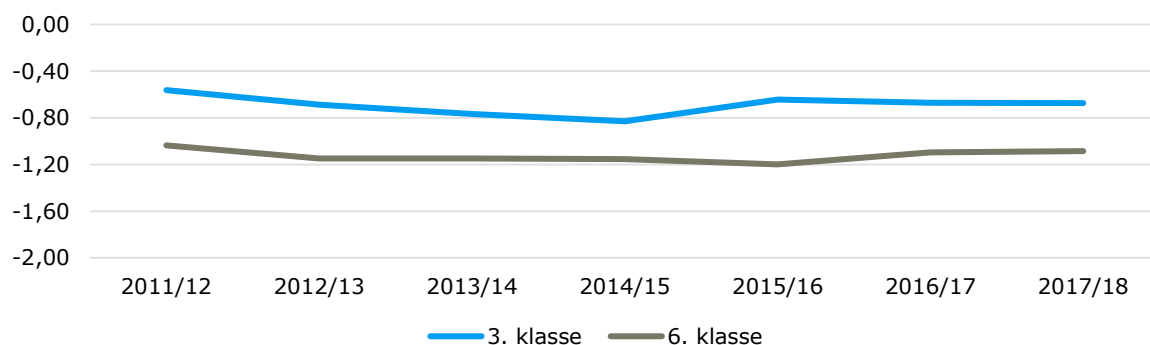
Figur 4-1: Deskriptiv statistik for nationale test i dansk (læsning) for 2., 4., 6. og 8. klasseelever, 2011/2012-2017/2018



Note: $n(2. \text{ klasse}) = 701-885$; $n(4. \text{ klasse}) = 1.043-1.312$; $n(6. \text{ klasse}) = 1.181-1.559$; $n(8. \text{ klasse}) = 1.293-1.624$.
 Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Denne tendens ses ligeledes for elevernes faglige niveau i de nationale test i matematik for hhv. 3. og 6. klasse. De rå resultater viser, at det faglige niveau i matematik ligeledes ikke har ændret sig betydeligt efter reformen.

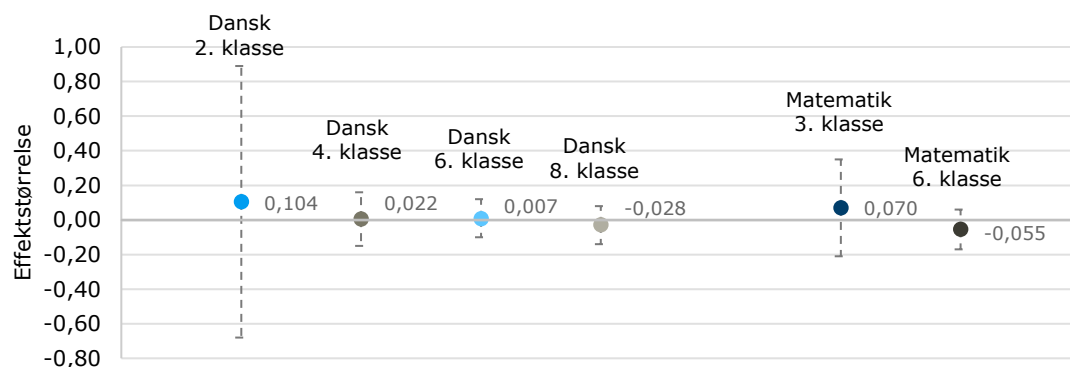
Figur 4-2: Deskriptiv statistik for nationale test i matematik for 3. og 6. klasseelever, 2011/2012-2017/2018



Note: $n(3. \text{ klasse}) = 882-1.045$; $n(6. \text{ klasse}) = 1.139-1.475$.
 Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Resultaterne af de deskriptive analyser af elevernes faglige niveau i nationale test i læsning og matematik går igen i de statistiske analyser. Disse viser ligeledes ingen signifikant ændring i elevernes faglige niveau i nationale test i læsning og matematik efter reformen.

Figur 4-3: Effektestimater fra regressionsanalyserne for nationale test efter reformen i læsning og matematik



Note: En stjerne ud for effektestimatet angiver, at estimatet er signifikant på et 5 pct. signifikansniveau.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

I en supplerende analyse undersøges det, om forskellen i fagligt niveau i nationale test før og efter reformen er den samme for elever i forskellige typer af specialundervisningstilbud, hvor elever i specialklasse i folkeskolen som referencegruppe til de øvrige specialundervisningstilbud. Analysen viser, at elever i 4. klasse i interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder har oplevet et lavere fagligt niveau i dansk efter reformen sammenlignet med elever i specialklasser i folkeskolen. Ligeledes viser analysen, at elever i 6. klasse på specialskoler har oplevet et lavere fagligt niveau i dansk efter reformen sammenlignet med elever i specialklasser i folkeskolen.

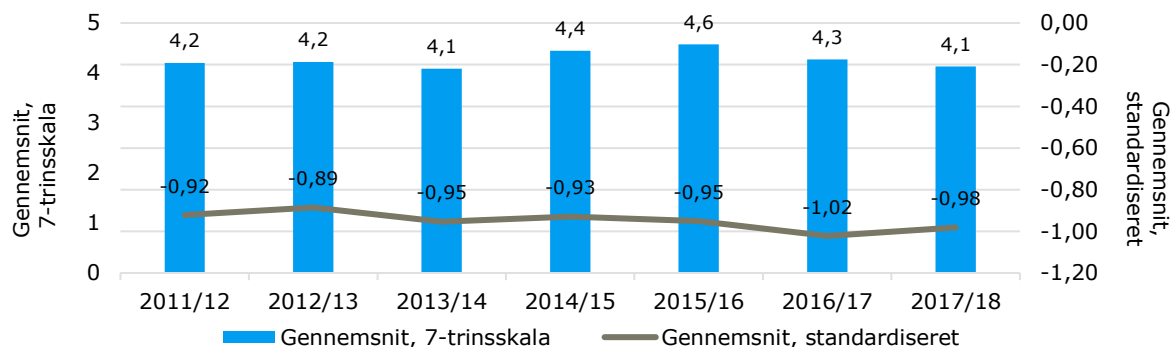
4.2.2 Elevernes faglige niveau i afgangsprøver i 9. klasse er lavere efter reformen

Overordnet viser analysen af forskelle i niveauet for prøvekarakterer før og efter reformen, at elever på tværs af specialundervisningstilbud efter reformen opnår et relativt lavere fagligt niveau i både dansk og matematik i forhold til den samlede gruppe af 9. klasseelever i almentilbud sammenlignet med før reformen, når der tages højde for elevernes baggrund og prøvefritagelse.

I det følgende præsenteres deskriptiv statistik af elevernes resultater i afgangsprøverne i 9. klasse både som gennemsnit på 7-trinsskalaen og standardiseret gennemsnit. Gennemsnittet på 7-trinsskalaen viser specialundervisningselevernes reelle gennemsnitlige karakterer på 7-trinsskalaen, mens elevernes standardiserede gennemsnit afspejler, hvordan specialundervisningseleverne relativt set har klaret sig i forhold til den resterende gruppe af elever, der tog samme prøve samme år (se også boks 4-2).

Elevernes gennemsnitlige karakterer i **9. klasseafgangsprøven i dansk** er mellem 2013/2014 og 2017/2018 stort set uændret. Betragtes elevernes gennemsnitlige standardiserede karakter, indikerer den deskriptive analyse, at elevernes faglige niveau muligvis er blevet lavere over årene. Dette er dog ikke signifikant.

Figur 4-4: Deskriptiv statistik for prøvekarakterer i dansk for 9. klasseelever, 2011/2012-2017/2018

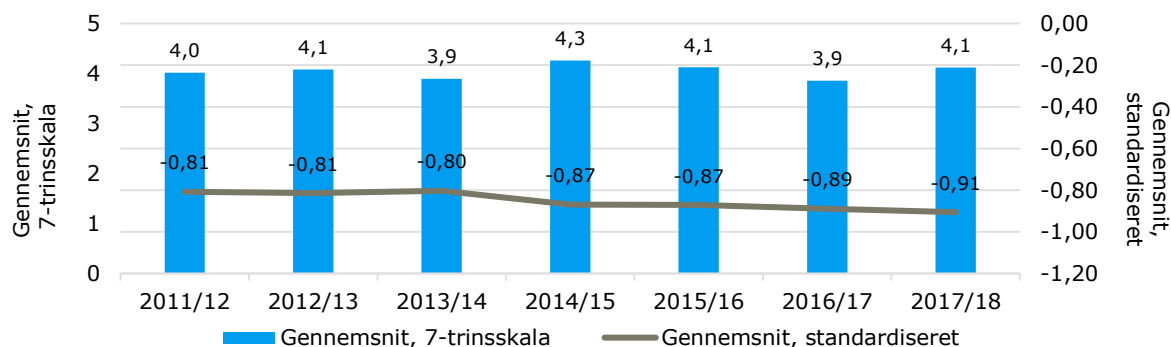


Note: $n(2011/12) = 931$; $n(2012/13) = 1.259$; $n(2013/14) = 1.412$; $n(2014/15) = 1.497$; $n(2015/16) = 1.622$; $n(2016/17) = 1.544$; $n(2017/18) = 1.480$. Denne figur repræsenterer kun gruppen af elever, der har taget prøven i dansk.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Betragter vi det faglige niveau i **afgangsprøven i matematik**, ser vi nogenlunde det samme mønster som for dansk. I figuren nedenfor ses deskriptive resultater for elevernes faglige niveau i matematik hen over perioden. Som i dansk er den gennemsnitlige karakter i matematik stort set uændret mellem 2013/2014 og 2017/2018.

Figur 4-5: Deskriptiv statistik for prøvekarakterer i matematik for 9. klasseelever, 2011/2012-2017/2018



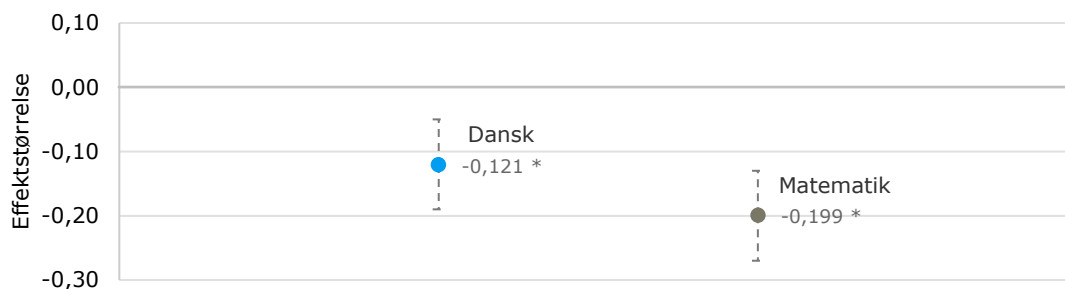
Note: $n(2011/12) = 834$; $n(2012/13) = 1.199$; $n(2013/14) = 1.295$; $n(2014/15) = 1.457$; $n(2015/16) = 1.563$; $n(2016/17) = 1.509$; $n(2017/18) = 1.428$. Denne figur repræsenterer kun gruppen af elever, der har taget prøven i matematik.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

På trods af den stabile udvikling i karaktergennemsnittet ses det, at niveauet af elevernes gennemsnitlige standardiserede karakter i matematik bliver lavere hen over årene. Det betyder, at eleverne, til trods for stort set samme karaktergennemsnit, har udviklet sig relativt dårligere i forhold til den samlede gruppe af 9. klasseelever i almentilbud.

Denne udvikling bekræftes af **resultaterne fra regressionsanalyserne**. Når der er taget højde for elevernes baggrundskarakteristika og elever, der er fritaget fra at tage prøven, viser resultaterne, en signifikant negativ udvikling i det faglige niveau i dansk og matematik. Det betyder, at elevernes faglige niveau efter reformen ligger signifikant lavere end elevernes faglige niveau før reformen.

Figur 4-6: Effektestimater fra regressionsanalyserne for prøvekarakterer efter reformen i dansk og matematik



Note: En stjerne ud for effektestimatet angiver, at estimatet er signifikant på et 5 pct. signifikansniveau.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Samlet set finder analysen, at elevernes karakterer fra afgangsprøverne i dansk og matematik har udviklet sig negativt, når vi sammenligner elever i skoleåret 2013/2014 med elever i 2017/2018²⁵.

I en supplerende analyse undersøges det, om forskellen i fagligt niveau før og efter reformen er den samme for elever i forskellige typer af specialundervisningstilbud. I denne analyse anvendes elever i specialklasse i folkeskolen som referencegruppe til de øvrige specialundervisningstilbud. Denne analyse viser, at der er signifikante forskelle i ændringen i det faglige niveau for elever i hhv. frie grundskoler og specialklasser i folkeskolen. Her viser resultaterne, at det lavere faglige niveau efter reformen i både dansk og matematik har været tydeligere for elever i frie grundskoler sammenlignet med elever i specialklasser i folkeskolen.

4.2.3 Positiv sammenhæng mellem implementeringsgrad af centrale reformelementer og elevernes faglige niveau i nationale test i læsning

I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem specialundervisningstilbuddenes implementering af folkeskolereformens centrale dele og elevernes faglige niveau. Specifikt er der gennemført en række analyser, der kobler registerdata om elevernes faglige niveau med spørgsmål fra de årlige surveys, hvor ledere såvel som medarbejdere har vurderet, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører følgende indholdsmæssige elementer af reformen²⁶:

- Differentierede og varierende læringsformer,
- understøttende undervisning,
- praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer,
- feedback til eleverne,
- motion og bevægelse,
- og digitalisering.

Derudover har ledere og medarbejdere svaret på, i hvilken grad der anvendes feedback. Feedback indgår i den didaktiske ramme læringsmålstyret undervisning, som grundskolerne ikke er forpligtet til at anvende.

²⁵ I tilsvarende analyser, hvor karakterniveauet før reformen sammenlignes med niveauet i skoleåret 2016/2017, ses samme tendens for afgangsprøven i dansk.

²⁶ I spørgeskemaundersøgelsen er der anvendt følgende begreber: understøttende læringsaktiviteter, bevægelse som en del af skoledagen og anvendelse af it i undervisningen. I rapporten anvendes i stedet understøttende undervisning, motion og bevægelse, samt digitalisering med henblik på at ensrette begrebsbrugen med den øvrige følgeforskning til folkeskolereformen. Ledere og medarbejdere har ikke vurderet, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører åben skole, faglige fordybelse og lektiehjælp, og flere fagopdelte timer.

Resultaterne indikerer, om der er en lineær sammenhæng mellem medarbejdernes vurdering af specialundervisningstilbuddenes implementering af folkeskolereformens centrale dele og elevernes faglige niveau. Resultaterne vil fx afspejle, om elever fra skoler, der har arbejdet meget med differentierede og varierende læringsformer opnår et højere fagligt niveau, sammenlignet med elever fra skoler, der i mindre grad har arbejdet med dette element. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskaraktistika. Der kan dog være systematiske forskelle på skoler og elevgrupper, der er eksponeret for hhv. høj og lav implementeringsgrad, som der ikke tages højde for i analysen (datagrundlag og tilgang til disse analyser er beskrevet nærmere i bilag 1)

Resultaterne fra regressionsanalyserne præsenteres i tabellen nedenfor. Signifikant positive estimater afspejler en positiv sammenhæng mellem implementeringsgraden af de enkelte reformelementer og elevernes testresultater; jo højere implementeringsgrad, jo højere testresultater. Omvendt afspejler signifikant negative estimater en negativ sammenhæng; jo højere implementeringsgrad, jo lavere testresultater.

Analysen af nationale test viser, at der er en signifikant positiv sammenhæng mellem arbejdet med flere af reformens centrale dele i undervisningen og elevernes faglige niveau i **nationale test i læsning**. Således opnår eleverne gennemsnitlig set bedre testresultater i nationale test i læsning på skoler, hvor differentierede og varierede læringsformer, understøttende undervisning, feedback til eleverne samt digitalisering implementeres i højere grad end på skoler, hvor de nævnte reformelementer implementeres i lavere grad.

Derimod finder analysen af nationale test ikke, at der er en signifikant sammenhæng mellem medarbejdernes arbejde med reformens centrale dele i undervisningen og elevernes faglige niveau i nationale test i matematik.

Hvorvidt den positive sammenhæng skyldes, at de pågældende reformelementer i højere grad implementeres i dansk end i matematik, kan ikke belyses ved hjælp af det tilgængelige data.

Tabel 4-2: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i nationale test i dansk (læsning) og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,127* (0,04)	0,051 (0,06)
Understøttende undervisning	0,087* (0,04)	0,070 (0,05)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,005 (0,04)	0,050 (0,05)
Feedback til eleverne	0,118* (0,04)	0,035 (0,05)
Bevægelse som en del af skoledagen	0,065 (0,04)	-0,033 (0,05)
Digitalisering	0,117* (0,04)	0,004 (0,05)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på fem pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. n(dansk) = 5.794; n(matematik) = 2.825.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Analysen af prøvekarakterer finder en lille negativ sammenhæng mellem arbejdet med understøttende undervisning og elevernes faglige niveau i **afgangsprøven i 9. klasse i matematik**. Med andre ord opnår eleverne gennemsnitligt set en lavere karakter i afgangsprøven i matematik på skoler, hvor understøttende undervisning i højere grad implementeres i undervisningen, end på skoler, som i lavere grad arbejder med understøttende undervisning.

Analysen finder dog ikke nogen signifikante sammenhænge mellem implementeringen af reformens øvrige indholdsmæssige elementer og elevernes karakterer i afgangsprøven i matematik. Der findes ligeledes ingen sammenhænge mellem nogen af reformelementerne og elevernes karakterer i afgangsprøven i dansk i 9. klasse.

Tabel 4-3: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i 9. klasseafgangsprøve i dansk og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,030 (0,04)	0,060 (0,05)
Understøttende undervisning	-0,004 (0,05)	-0,101* (0,05)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,057 (0,05)	0,068 (0,05)
Feedback til eleverne	-0,018 (0,05)	-0,041 (0,05)
Motion og bevægelse	-0,048 (0,04)	-0,043 (0,05)
Digitalisering	-0,067 (0,04)	0,038 (0,04)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 1.978; n(matematik) = 1.892.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

4.3 Specialundervisningstilbuddenes arbejde med elevernes faglige udvikling

I dette afsnit undersøges det, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med at understøtte elevernes faglige udvikling. Tilrettelæggelse af undervisningen i specialundervisningstilbud, herunder arbejdet med målstyret undervisning, understøttende undervisning, lektiehjælp samt flere fagtimer, undersøges nærmere i kapitel 7.

4.3.1 Specialundervisningstilbud fastsætter mål for elevernes faglige læring, men vægter det forskelligt

Både flertallet af lederne og medarbejderne angiver, at der er **fastsat mål** for den enkelte elevs faglige progression, og hvad eleverne skal lære i de enkelte fag. Dog er der en tendens til, at både ledere og medarbejdere i mindre grad vurderer, at specialundervisningstilbuddet har opsat mål for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag, end fastsat mål for den enkelte elevs faglige progression. Samtidig er der gennemgående lidt færre medarbejdere end ledere, som vurderer, at der er fastsat mål for elevernes faglige udvikling. Ses på tværs af årene fremstår ikke en signifikant ændring i medarbejdernes eller ledernes vurdering af spørgsmålene.

Tabel 4-4: Har specialundervisningstilbuddet i dette skoleår (2018/2019) fastsat mål for:

	Ledelse	Medarbejdere
	Ja (pct.)	Ja (pct.)
Hvad eleverne skal lære i de enkelte fag?	72	65
Den enkelte elevs faglige progression?	83	68

Note: n = 464 ledere og 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Ledere af interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder har i signifikant lavere grad angivet, at de har fastsat mål for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag end ledere for specialklasser i folkeskoler. Samme tendens gør sig gældende i medarbejdernes besvarelser. Medarbejdere på frie grundskoler angiver derudover i højere grad end medarbejdere på interne skoler, at de har fastsat mål for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag.

Lederne og medarbejderne er desuden spurgt ind til, i hvilken grad de generelt vurderer, at specialundervisningstilbuddet understøtter, at **eleverne bliver så dygtige, de kan**. Hertil svarer 87 pct. af lederne og 76 pct. af medarbejderne, at specialundervisningstilbuddet i høj eller meget høj grad understøtter dette centrale mål i folkeskolereformen. Her vurderer lederne på specialskoler i højere grad, at de understøtter, at eleverne bliver så dygtige, de kan, end ledere for specialklasser på folkeskoler. Ledernes og medarbejdernes vurdering har dog ikke ændret sig signifikant siden 2016.

Indsigterne fra casestudierne peger imidlertid i retning af, at der er forskel på **vægtningen af elevernes faglige og sociale udvikling** på tværs af specialundervisningstilbuddene. Mens nogle specialundervisningstilbud italesætter, at de primært lægger vægt på at styrke elevernes sociale kompetencer, fortæller andre, at de har høje faglige forventninger til eleverne. Det kan fx være forventninger, der går på, at eleverne går op til folkeskolens afgangsprøve enten i alle fag eller i



De gør et rigtigt stort stykke arbejde i at tilrettelægge klasserne og undervisningen til det niveau, børnene er på. Vi er heldige, at vores datter er super intelligent, og det tager de også højde for. Hun ligger i den høje ende, og det betyder, at hun også skal have udfordringer fagligt. Og det får hun.
(Forælder)

udvalgte fag. Vægtningen af elevernes sociale og faglige udvikling afspejles ligeledes i interviews med forældre til elever i specialundervisningstilbud. Hvor nogle forældre giver udtryk for, at de mener specialundervisningstilbuddet har større fokus på elevernes sociale udvikling end på at fremme elevernes faglige udvikling, fortæller andre forældre, hvordan de oplever, at specialundervisningstilbuddene i høj grad fokuserer på at tilpasse undervisningen til det udviklingstrin det enkelte barn er på, og afledt heraf, har oplevet stor faglig udvikling hos barnet. En forælder fortæller i citatboksen.

Uanset vægtningen af sociale eller faglige kompetencer er der dog enighed om, at forventningerne til elevernes faglige udvikling ikke må kompromittere elevernes sociale udvikling. Der bør med andre ord være et fokus på det hele barns udvikling, da elevernes trivsel og sociale udvikling opleves som en forudsætning for, at eleverne kan lære.

I de registerbaserede analyser tidligere i kapitlet fremgik det, at der er en positiv sammenhæng mellem flere af folkeskolereformens indholdsmæssige elementer og elevernes resultater i nationale test i læsning. I surveyen har ledere og medarbejdere vurderet, hvorvidt understøttende undervisning, flere fagtimer samt faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer elevernes læring²⁷.

Adspurgte, hvorvidt **understøttende undervisning** fremmer elevernes læring, svarer 41 pct. af lederne og 31 pct. af medarbejderne, at dette i høj eller meget høj grad er tilfældet. Kun 20-21 pct. af medarbejderne og lederne mener i høj eller meget høj grad, at **flere fagopdelte timer** fremmer elevernes læring, mens 14-24 pct. angiver, at **lektiehjælp og faglig fordybelse** fremmer elevernes læring. Fra 2016 til 2019 er der ingen signifikante ændringer i ledelsens og medarbejdernes vurdering af disse spørgsmål. Når lektiehjælp og faglig fordybelse i mindre grad opfattes som et element, der fremmer elevernes læring, kan dette blandt andet forklares ved, at særligt lektiehjælp opfattes som en mindre hensigtsmæssig arbejdsform blandt denne elevgruppe. (Se tabelrapport for komplette svarfordelinger). Dette uddybes i kapitel 7, som omhandler undervisningen i specialundervisningstilbud.

4.3.2 Specialundervisningstilbud har fokus på at klæde elever mentalt og fagligt på til test og prøver

I nærværende undersøgelse har der desuden været et eksplicit fokus på at belyse, hvordan specialundervisningstilbud forbereder elever til test og prøver.

På tværs af casestudierne tegnes et billede af en forholdsvist **varieret tilgang til nationale test og trivselsmålinger samt afgangsprøver**. Flertallet af de besøgte specialundervisningstilbud udtaler, at eleverne gennemfører nationale test, trivselsmålinger og afgangsprøver i det omfang, det er muligt, men i stil med tilrettelæggelsen af undervisningen må der alt andet lige tages hensyn til den enkelte elevs behov og udfordringer.

Ifølge ledere og medarbejdere er det en hårfin balancegang at sikre, at eleverne på den ene side klædes på til og vænnes til testsituationer og samtidig ikke oplever unødvendige nederlag, som kan bidrage til, at de mister troen på egne evner. En afledt konsekvens af dette er, at nogle specialundervisningstilbud udvælger dele af de nationale test eller udvalgte fag, hvor der er en forventning om, at testsituationen og niveauet er passende i forhold til elevens evner. En medarbejder beskriver i citatboksen.



Vores børn er præget af at have rigtig mange mislykkede forsøg på det ene og det andet, så vi har valgt at satse på mundtligt engelsk, fordi den eksamen er ret enkel. Og der er kun et skud i bøssen, for hvis ikke det går godt denne her gang, så får man dem aldrig op til eksamen igen. (Medarbejder)

Fordi specialundervisningstilbuddene oplever, at det faglige niveau og tilgangen til test og prøver sjældent passer til elevernes faglige niveau og sociale kompetencer, fremgår det af casestudierne, at **flere specialundervisningstilbud anvender egne test**. Her anvendes både løbende faglige test, udarbejdet af den lærer, som varetager undervisningen, ligesom der anvendes forskellige sociale test, som i højere grad er tilpasset elevgruppen i specialundervisningstilbud. Fx beskriver en leder, hvordan de nationale trivselsmålinger kan være for ukonkrete for eleverne. Erfaringen er, at spørgsmål, som fx går på, hvor ofte eleven gør noget bestemt eller føler noget bestemt, er svære at svare på for mange af eleverne i specialundervisningstilbud, fordi det kræver, at de ikke blot forholder sig til, hvordan de har det, og hvad de har oplevet den dag, de spørges. Derfor er man ifølge lederen nødt til at tænke i alternative spørgeteknikker, når elevernes trivsel skal afdækkes.

²⁷ I spørgeskemaerne indgår der ikke spørgsmål om, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet har implementeret flere fagtimer samt faglig fordybelse og lektiehjælp. Derfor er der ikke gennemført registerbaserede analyser af sammenhængen mellem disse reformelementer og elevernes faglige niveau.

Som forberedelse til afgangsprøverne arbejder specialundervisningstilbuddene særligt med at **klæde eleverne mentalt på til at håndtere prøvesituationen**. Det foregår blandt andet ved, at eleverne forberedes på mere lavpraktiske dele af prøven, såsom hvor de skal sidde i lokalet, hvilke fysiske hjælpeforanstaltninger de kan bruge (fx tilbyder nogle skoler, at elever kan sidde på en vippebureauet, som kan give afløb for uro) og derudover handler det om at give eleverne indgående kendskab til den type af opgaver, de kan blive præsenteret for. Terminsprøverne fremhæves i den forbindelse som vigtige prøveklude, hvor eleverne gradvist vænner sig til alle facetterne af en prøvesituation.

Medarbejderne på specialundervisningstilbuddene fortæller derudover, hvordan de løbende italesætter over for eleverne, hvilke personlige kompetencer eleverne skal anvende i prøvesituationen. Fx påpeger en lærer i det almindelige skolearbejde, at eleverne skal huske at gå videre til næste



De har ikke læseferie, men er her på skolen og arbejder intensivt frem mod eksamen. De skal selv lave synopsis og så videre, men de har en lærer, der kan vejlede og støtte dem og hjælpe dem med at lave en struktur for, hvad de skal arbejde med i løbet af dagen. Og når vi når eksamensperioden, så bliver skemaerne brudt op, og så har man fx tysk eller fysik ret intensivt. Hvis de blev sendt hjem på læseferie i maj måned, så havde de ikke formået at få så meget struktur på, at de kan gå til eksamen. (Medarbejder)

opgave, hvis de går i stå i en opgave til eksamen. På samme måde taler en anden underviser i en af de observerede undervisningslektioner med en elev om, hvordan hun skal huske at tro på egne evner og gå videre til næste opgave, hvis hun går i stå til eksamen.

Endelig fremhæver to specialundervisningstilbud, at det har afgørende betydning for elevernes forberedelse til afgangsprøven, at læseferien er lærerstyret og foregår på skolen. På specialundervisningstilbuddene forbereder eleverne sig på skolen, hvor en lærer tilrettelægger en struktur for dagen og vejleder og støtter dem i arbejdet. Alt afhængig af, hvilke fag eleverne skal til eksamen i, tilrettelægges undervisningen i læseferierne mere intensivt efter dette. Ifølge medarbejderne er det en forudsætning for, at eleverne arbejder målrettet og koncentreret i læseferierne. En medarbejder fortæller i citatboksen.

5. ELEVERNES TRIVSEL OG SOCIALE UDVIKLING

I dette kapitel undersøges det, om der er sket en ændring af elevernes trivselsniveau i perioden, efter folkeskolereformen trådte i kraft. Indledningsvist sammenfattes kapitlets hovedpointer, og herefter præsenteres design og datagrundlag kortfattet. Kapitlet afsluttes med en analyse af specialundervisningstilbuddenes arbejde med at understøtte elevernes trivsel.

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

- Hvad angår elevernes **trivsel**, kan det ikke konkluderes entydigt, at der er sket en generel ændring fra det første år til det seneste år efter folkeskolereformen. Der ses positive såvel som negative forskelle for forskellige klassetrin og i forhold til forskellige dimensioner af trivsel. Derimod peger analysen på en tydelig positiv sammenhæng mellem skolernes implementeringsgrad af forskellige reformelementer og elevernes trivsel på flere dimensioner.
- Specialundervisningstilbuddene har stort fokus på at understøtte elevernes trivsel. I casestudierne tegnes et billede af en elevgruppe, som trives relativt godt trods deres udfordringer, hvilket ifølge medarbejdere og forældre til eleverne skyldes den høje normering, en stor rummelighed over for forskelligheder og en klar og genkendelig struktur for skoledagen.
- Udviklingen af elevernes **sociale kompetencer** prioriteres højt i specialundervisningstilbuddene. Arbejdet med og udviklingen af elevernes ikke-kognitive kompetencer er et selvstændigt fokuspunkt i undervisningen, hvor der anvendes flere forskellige greb til at styrke kompetencer såsom vedholdenhed, evnen til at indgå konstruktivt i fællesskaber og håndtere udfordringer.

5.1 Design og datagrundlag for analyserne af trivsel

Den nationale trivselsmåling blev gjort obligatorisk med folkeskolereformen, hvorfor der på nuværende tidspunkt findes trivselsdata om alle folkeskoleelever på 0.-9. klassetrin fra skoleårene 2014/2015 til 2017/2018. I de pågældende år var målingen obligatorisk for elever på folkeskoler og specialskoler, mens elever i interne skoler på dagbehandlingstilbud, frie grundskoler og på ungdomsskoler ikke deltog i målingen. Fra skoleåret 2016/2017 er det også obligatorisk for interne skoler på dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder at gennemføre trivselsmålingen.

Disse datamæssige begrænsninger betyder dels, at der kun er trivselsdata på elever efter folkeskolereformen, dels at der kun er data på elever i specialklasser på folkeskoler og elever på specialskoler. Det betyder, at det ikke er muligt at sammenligne elevernes trivsel før og efter reformen. Det vil dermed være et forbehold for fortolkningen af analysens resultater, at det ikke er muligt at vide, hvordan elevernes trivsel så ud, før folkeskolereformen blev implementeret. Af nedenstående boks fremgår det, hvilke dimensioner af trivsel, der undersøges.

Boks 5-1: Sådan måles trivsel i undersøgelsen²⁸

I denne undersøgelse ser vi nærmere på følgende fem dimensioner af trivsel, som er baseret på flere items i den nationale trivselsmåling:

- **Social trivsel** omhandler elevernes opfattelse af deres tilhørsforhold til skolen, klassen og fællesskabet, samt tryghed og mobning.
- **Faglig trivsel** omhandler elevernes oplevelse af egne faglige evner, koncentrationsevne og problemløsningsevne.
- **Støtte og inspiration** omhandler elevernes oplevelse af motivation og medbestemmelse, samt af lærerens hjælp og støtte.
- **Ro og orden** omhandler elevernes oplevelse af ro og støj i klassen samt klasseledelse.
- **Generel trivsel** er en samlet indikator bestående af de 29 spørgsmål, som indgår i de fire differentierede trivselsindikatorer.

Derudover er udviklingen i **udvalgte enkeltitems** fra trivselsmålingen belyst. Ved også at undersøge udviklingen i enkeltitems tages der højde for, at et negativt svar i nogle items og et positivt svar i andre items udgør hinanden i de samlede trivselsindikatorer. De fem items er udvalgt med afsæt i indtryk fra de gennemførte casestudier og i dialog med STUK:

- Er du glad for din skole?
- Er du glad for din klasse?
- Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?
- Undervisningen giver mig lyst til at lære mere.
- Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det.

Resultater af analyserne af udviklingen i enkeltitems fremgår af rapporten, når der er en signifikant udvikling.

I analysen af udviklingen i elevernes trivsel sammenlignes sammenlignelige elever i et **fixed effects-design kombineret med en metode** til at håndtere problematikken med den høje andel af elever, der er fritaget for prøver og test (Heckmans selektionsmodel). I skoleåret 2017/18 var mellem 38 og 58 pct. af eleverne i specialundervisningstilbud fritaget fra de nationale trivselsmålinger på tværs af klassetrinene 4.-9. klasse. Andelen af elever, der er blevet fritaget, stiger med klassetrinene, men har dog været faldende over tid for alle klassetrin.²⁹ Styrken ved dette design er, at der tages højde for observerbare elevkarakteristika såvel som selektionsbias, som følger af den forholdsmæssigt store fritagelse blandt elever i specialundervisningstilbud.

5.2 Elevernes trivsel efter folkeskolereformen

I det følgende præsenteres resultaterne af analysen af trivsel blandt elever i specialklasser på folkeskoler og specialskoler. Analysen præsenteres som udviklingen i elevernes forventede trivsel i perioden 2014/15 til 2017/18. Den forventede trivsel angiver den trivsel, vi forventer, eleverne har på baggrund af deres observerbare karakteristika og forudsætninger. Det betyder, at når vi anvender elevernes forventede trivsel, kan vi tage højde for, at nogle elever ikke har taget en trivselsmåling.

Samlet viser analysen, at elevernes trivselsniveau i høj grad afhænger af, hvilket klassetrin eleven går på, samt hvilken indikator for trivsel der betragtes.

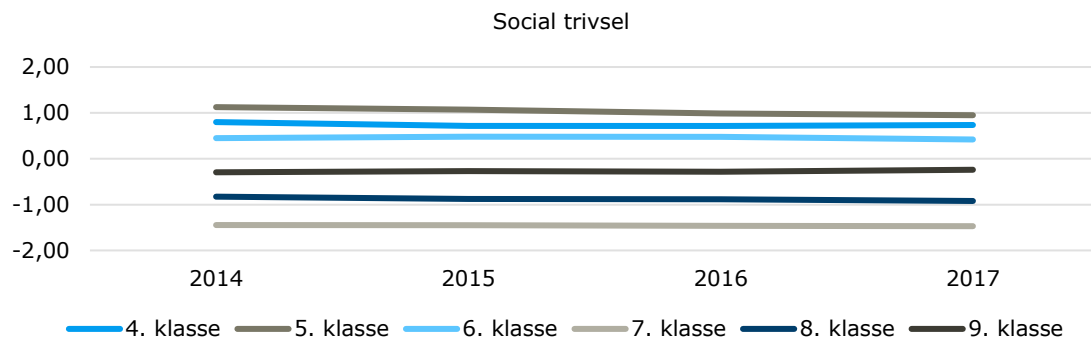
Betragtes udviklingen i elevernes **sociale trivsel**, ses ingen ændringer i skoleåret 2017/2018 sammenlignet med skoleåret 2014/2015.

²⁸ Jf. Trivselsmåling i grundskolen på www.uvm.dk, se <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test--trivselsmaaling-og-sprogproever/trivselsmaaling> og <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/trivselsmaaling>.

²⁹ Se teknisk notat s. 13 for data om fritagelse fra den nationale trivselsmåling for alle skoleår i undersøgelsesperioden.

Denne trivselsindikator indeholder blandt andet de enkelitem, der omhandler, om eleven er glad for sin skole og sin klasse³⁰. Her ses det, at elever i 9. klasse i 2017/2018 oplever en større glæde ved deres klasse sammenlignet med elever i 2014/2015.

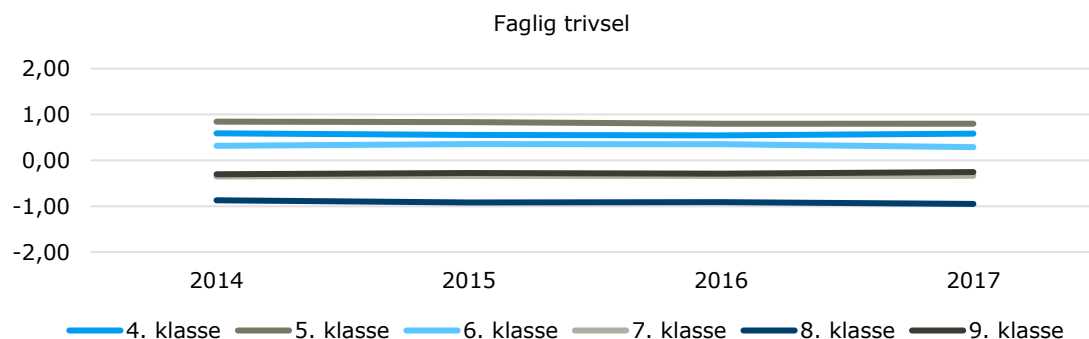
Figur 5-2: Udvikling i elevernes forventede trivsel for indikator for social trivsel i 4.-9. klasse, 2014/2015-2017/2018



Note: I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.
Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Betragtes udviklingen i elevernes **faglige trivsel**, ses det, at eleverne i 9. klasse i 2017/2018 oplever en signifikant højere faglig trivsel sammenlignet med elever i 2014/2015.

Figur 5-3: Udvikling i elevernes forventede trivsel for indikator for faglig trivsel i 4.-9. klasse, 2014/2015-2017/2018



Note: I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.
Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

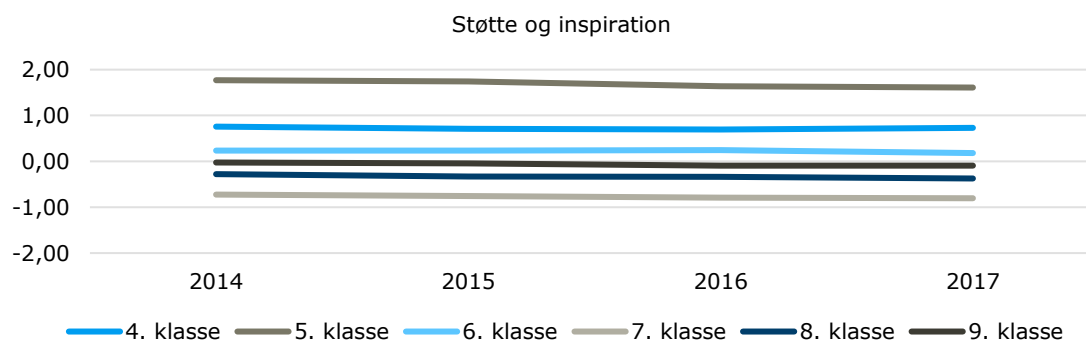
Herefter betragtes udviklingen i elevernes trivsel, der relaterer sig til **støtte og inspiration**. Her viser resultaterne ingen ændringer, når eleverne i 2017/2018 sammenlignes med eleverne på samme klassetrin i 2014/2015.

Denne trivselsindikator drives blandt andet af de enkelitem, der omhandler, om eleverne oplever, at lærerne hjælper med at lære på måder, som virker godt, om undervisningen giver dem lyst til at lære mere samt om lærerne er gode til at støtte og hjælpe i skolen, når de har brug for det. Her ses det, at elever i 7. og 8. klasse i 2017/2018 i mindre grad oplever, at de får hjælp fra deres lærere til at lære på måder, som virker godt, sammenlignet med elever på samme klassetrin i 2014/2015. Ligeledes oplever elever i 8. og 9. klasse i 2017/2018 i mindre grad, at undervisningen giver dem lyst til at lære mere sammenlignet med elever i 2014/2015, mens elever i 4.

³⁰ Udviklingen i elevernes forventede trivsel for de fem udvalgte trivselsspørgsmål fordelt på klassetrin ses i bilag 4.

klasse i 2017/2018 i højere grad end 4. klasse elever i 2014/15 oplever, at undervisningen giver dem lyst til at lære.

Figur 5-4: Udvikling i elevernes forventede trivsel for indikator for støtte og inspiration i 4.-9. klasse, 2014/2015-2017/2018

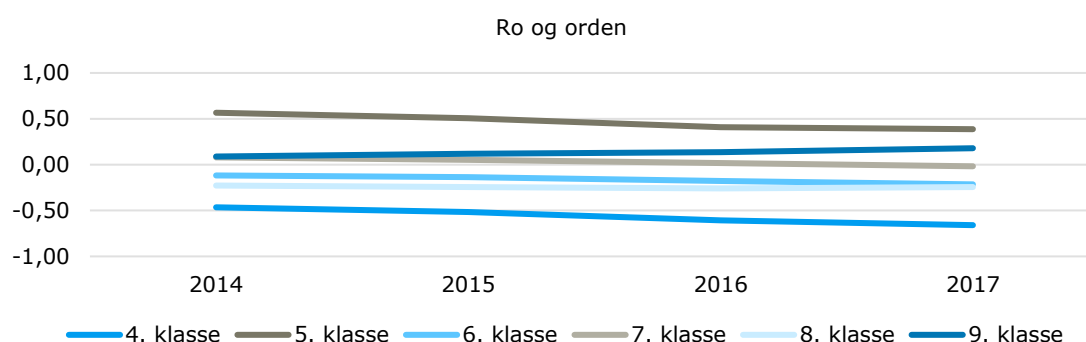


Note: I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Betragtes udviklingen i elevernes trivsel, der relaterer sig til **ro og orden** ses det, at elever i 5. og 7. klasse oplever mindre ro og orden i skolen i 2017/2018 sammenlignet med eleverne på samme klassetrin i 2014/2015.

Figur 5-5: Udvikling i elevernes forventede trivsel for indikator for ro og orden i 4.-9. klasse, 2014/2015-2017/2018

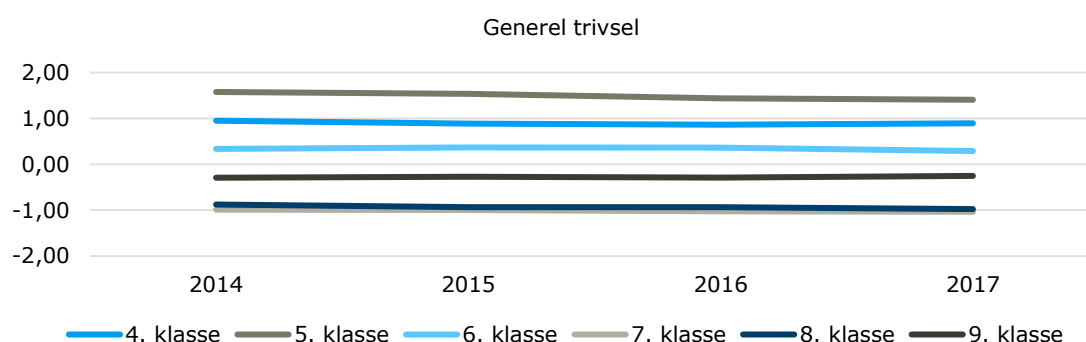


Note: I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Slutteligt betragtes udviklingen i elevernes **generelle trivsel**. Denne trivselsindikator er en samlet indikator bestående af de spørgsmål, som indgår i de fire differentierede indikatorer. Elevernes generelle trivsel vil derfor afspejle resultaterne ovenfor. Resultaterne viser, at det kun er elever i 9. klasse, der har oplevet et højere generelt trivselsniveau i 2017/2018 sammenlignet med 2014/2015. Udviklingen er ikke signifikant for de øvrige klassetrin.

Figur 5-6: Udvikling i elevernes forventede trivsel for indikator for generel trivsel i 4.-9. klasse, 2014/2015-2017/2018



Note: I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.
Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Sammenfattende indikerer analysen, at ændringer i trivselsniveauet afhænger af, hvilket klasse-trin der undersøges, og hvilke trivselsdimensioner samt enkelte spørgsmål der betragtes.

Igen gøres der opmærksom på, at analysen kun omfatter trivselsmålinger i årene efter folkeskole-reformen. Resultaterne kan derved ikke udlede noget sikkert om folkeskolereformens betydning for elevernes trivsel, men derimod kun pege på, hvordan elevernes trivsel har udviklet sig i takt med implementeringen af folkeskolereformen, og resultaterne skal derfor tolkes i lyset heraf.

5.2.1 Positive sammenhænge mellem implementeringsgraden af centrale reformelementer og elevernes trivsel

I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem skolernes implementering af folkeskolens cen-trale dele og elevernes trivsel.

Overordnet viser analysen, at der er en signifikant positiv sammenhæng mellem implemente-ringsgraden af understøttende undervisning, praktiske og anvendelsesorienterede undervisnings-former, bevægelse i skoledagen samt feedback til eleverne og elevernes trivsel på de forskellige trivselsdimensioner.

Særligt ses der en positiv sammenhæng mellem implementeringsgraden af **praktiske og anven-delsesorienterede undervisningsformer** og alle trivselsindikatorerne. Dermed indikerer analy-sen, at eleverne trives bedre på skoler, hvor praktiske og anvendelsesorienterede undervisnings-former i højere grad omsættes i undervisningen end på skoler, hvor dette i lavere grad gør sig gældende.

Tabel 5-1: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem praktiske og anvendelsesorien-tede undervisningsformer og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social triv-sel	Faglig triv-sel	Støtte og inspiration	Ro og or-den	Generel trivsel
Praktiske og anvendelsesori-enterede undervisningsformer	0,057* (0,02)	0,059* (0,02)	0,109* (0,02)	0,095* (0,02)	0,097* (0,02)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på fem pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. n(social trivsel) = 8.507; n(faglig trivsel) = 8.502; n(støtte og inspiration) = 8.505; n(ro og orden) = 8.505; n(ge-nerel trivsel) = 8.505. I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.
Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Yderligere viser analysen, at der er en positiv sammenhæng mellem graden af implementeringen af **understøttende undervisning i undervisningen**, og hvordan eleverne oplever **ro og orden**

i **skoledagen**. Igen indikerer det, at i jo højere grad medarbejderne arbejder med dette i undervisningen, jo højere niveau af trivsel oplever eleverne i forhold til støtte og inspiration samt ro og orden.

Tabel 5-2: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem understøttende undervisning og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Understøttende undervisning	0,013 (0,02)	0,003 (0,02)	0,032 (0,02)	0,042* (0,02)	0,025 (0,02)
N	8507	8502	8505	8505	8505

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på fem pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. n(social trivsel) = 8.507; n(faglig trivsel) = 8.502; n(støtte og inspiration) = 8.505; n(ro og orden) = 8.505; n(generel trivsel) = 8.505. I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger. Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Sidst viser analysen, at der er en positiv sammenhæng mellem implementeringsgraden af **bevægelse i skoledagen**, og hvordan eleverne **trives fagligt** og oplever **støtte og inspiration fra lærerne i skolen**, samt mellem implementeringsgraden af **feedback til eleverne** og elevernes oplevelse af **ro og orden i skolen**.

Tabel 5-3: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem feedback til eleverne samt motion og bevægelse og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Feedback til eleverne	0,026 (0,02)	0,022 (0,02)	0,006 (0,02)	0,062* (0,02)	0,034 (0,02)
Motion og bevægelse	0,010 (0,02)	0,047* (0,02)	0,070* (0,02)	0,038 (0,02)	0,054* (0,02)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på fem pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. n(social trivsel) = 8.507; n(faglig trivsel) = 8.502; n(støtte og inspiration) = 8.505; n(ro og orden) = 8.505; n(generel trivsel) = 8.505. I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger. Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

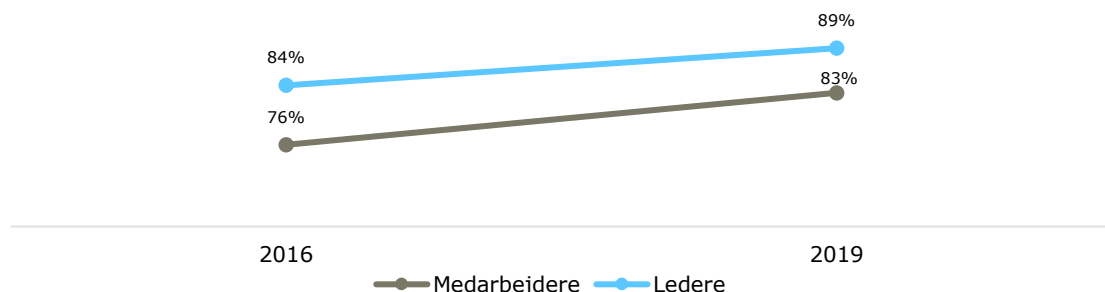
Analysen viser ingen sammenhæng mellem, i hvor høj grad medarbejderne arbejder med differentierede og varierede læringsformer, samt digitalisering og hvordan eleverne trives³¹.

5.2.2 Både ledelse og medarbejdere vurderer i høj grad, at elevernes trivsel styrkes i specialundervisningstilbud

Både medarbejdere og ledere i specialundervisningstilbud har i høj grad fokus på at understøtte, at elevernes trivsel styrkes. Således angiver 89 pct. af lederne og 83 pct. af medarbejderne, at de bidrager til at øge elevernes trivsel. Medarbejdernes vurdering af, hvorvidt specialundervisningstilbuddene understøtter, at elevernes trivsel styrkes, er gradvist steget fra 2016 til 2019, og de vurderer således i signifikant højere grad, at specialundervisningstilbuddene understøtter en styrkelse af elevernes trivsel i 2019 end i 2016. Dette fremgår af nedenstående figur.

³¹ Resultater for sammenhængen mellem elevernes trivsel og graden af medarbejdernes arbejde med differentierede og varierede læringsformer samt digitalisering kan ses i bilag 4.

Figur 5-7: Andel, der i høj/meget høj grad vurderer, at specialtilbuddet understøtter, at elevernes trivsel styrkes. Udvikling over tid



Note: n (2016) = 602 ledere og 778 medarbejdere; n (2019) = 464 ledere og 429 medarbejdere. Signifikant udvikling i medarbejdernes gennemsnitlige svar fra 2016 til 2019 (*).
Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2016 og 2019

En måde, hvorpå specialundervisningstilbuddene arbejder med dette, er gennem **fastsættelse af mål for elevernes trivsel**. 89 pct. af lederne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at specialundervisningstilbuddet i dette år har fastsat mål for elevernes trivsel, mens 78 pct. af medarbejderne angiver tilsvarende. Sammenholdes med medarbejdere i specialklasser på folkeskoler, angiver interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder i signifikant lavere grad, at de fastsætter mål for elevernes trivsel.

Både på besøgene på specialundervisningstilbud og i interviews med forældre og elever tegnes et tilsvarende billede af, at eleverne i specialundervisningstilbud generelt trives. Blandt elever og forældre til elever, som tidligere har gået i en almindelig folkeskoleklasse, fremhæves skiftet til specialundervisningstilbud som noget, der har ledt til markant højere trivsel. Blandt faktorer, der bidrager til at fremme elevernes trivsel, nævnes:

- En **bedre normering**. Det, at der er færre elever pr. lærer, medfører ifølge forældrene, at lærerne i højere grad kan tilgodese elevernes individuelle behov og opbygge en tættere relation til eleverne. En elev fortæller på samme måde i citatboksen, hvordan den tættere relation til medarbejderne medfører, at man oplever at blive hørt og set.

“Vi har fået det godt herude af, at der er nogen, der lytter til os, og fordi vi har nogen, der interesserer sig for os, og siger sådan; ”nåh ja, det kan jeg godt se, og det forstår jeg godt. Det kan godt være, jeg ikke er enig med dig, men jeg respekterer det. (Elev)

I forlængelse heraf fremhæves det, hvordan færre elever i klasserne skaber ro om eleverne. De konflikter, der måtte opstå, løses hurtigere, fordi medarbejderne kan have mere opmærksomhed på gnidninger og uenigheder mellem eleverne.

- En **stor rummelighed** i forhold til elevernes forskellige behov og dag-til-dag udfordringer. Rummelighed og accept af forskelligheder fremhæves både af medarbejderne, forældre og elever. Flere elever peger på, at de oplever en markant større accept af deres forskellige behov i det specialundervisningstilbud, de går i, sammenlignet med tidligere skoleoplevelser. På samme måde udviser eleverne stor gensidig respekt for hinandens forskelligheder i den observerede undervisning. En medarbejders udtalelse støtter

“Eleverne er bevidste om deres forskelligheder, og der er stort fokus på at lære at acceptere sig selv og hinanden. De fleste kommer her for at være en del af et fællesskab – som de ikke har været før. Opbygning af trivsel og fællesskaber er det vigtigste parameter for os. (Medarbejder)

op om denne observation – denne fremgår af citatboksen i højre side.

- En **klar og genkendelig struktur for skoledagen**. I tilrettelæggelsen af skoledagen tages i høj grad hensyn til elevernes behov for velkendte strukturer og forudsigelighed i hverdagen. Det skaber ifølge forældre og medarbejdere en tryghed, som medfører, at eleverne kan udvikle sig både fagligt, socialt og trivselsmæssigt.

Flertallet af de interviewede elever fortæller, at de er glade for at gå i skole, fordi de – nogle gange i modsætning til tidligere oplevelser på en folkeskole – får et udbytte af undervisningen. En elev fortæller i citatet i højre side.

Andre elever kan sætte ord på, hvordan undervisningen i specialundervisningstilbud adskiller sig fra den, de tidligere har oplevet, og henviser blandt andet til, at de oplever at have en tæt relation til personalet, føler sig hørt og respekteret.

Flertallet af eleverne kan dog også klart sætte ord på, hvad de ikke kan lide ved specialundervisningstilbuddet. Her henvises ofte til konkrete fag. Blandt yndlingsfagene fremhæves typisk hjemkundskab/madlavning, idræt og engelsk. Når eleverne fremhæver engelsk, hænger det ofte sammen med, at de også har en stor interesse for computerspil. Flere elever fortæller, at de har opbygget et stort ordforråd på engelsk, fordi de spiller computerspil. Blandt de fag, som typisk fremhæves negativt, er dansk og matematik – ofte med henvisning til, at læreren er striks, eller at det er kedeligt.

Analysen af elevernes, forældrenes og medarbejdernes udsagn afspejler samlet set, at eleverne trives relativt godt trods deres udfordringer, og at dette – ligesom i 2016 – også har høj prioritet hos specialundervisningstilbuddene. Det skyldes blandt andet, at trivsel opfattes som en forudsætning for faglig og social udvikling.



På denne her skole lærer jeg rent faktisk noget. På den anden skole lærte jeg ikke noget – der spillede jeg bare computer. Så jeg synes, det er blevet bedre her. Jeg gad bare ikke lave noget før. Jeg lærer mere her. (Elev)

5.3 Udviklingen af elevernes sociale kompetencer

I dette afsnit undersøges udviklingen af elevernes sociale kompetencer, og det belyses, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med dette. Analyserne af elevernes udvikling af sociale kompetencer er baseret på medarbejderen og elevens egne udfyldelser af et måleredskab til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer.

Af undersøgelsen fremgår det, at specialundervisningstilbuddene **prioriterer udviklingen af elevernes sociale kompetencer** højt. 88 pct. af lederne og 77 pct. af medarbejderne i specialundervisningstilbud angiver, at der er fastsat mål for elevernes udvikling af sociale færdigheder. Sammenholdes besvarelserne på tværs af typer af specialundervisningstilbud, angiver medarbejdere i specialklasser på folkeskoler i højere grad, at de har fastsat mål for elevernes udvikling af sociale færdigheder, sammenlignet med medarbejdere i interne skoler.

I undersøgelsen inddrages et mål for elevernes ikke-kognitive kompetencer. Ikke-kognitive kompetencer er et bredere mål for elevernes socio-emotionelle udvikling, hvoraf sociale kompetencer udgør én komponent. Af nedenstående boks fremgår, hvilke ikke-kognitive kompetencer der afdekkes i undersøgelsen.

Boks 5-2: Ikke-kognitive kompetencer, der afdækkes i undersøgelsen

Følgende ikke-kognitive kompetencer afdækkes i undersøgelsen:

- Selvkontrol
- Vedholdenhed
- Mestringsorientering
- Tiltro til egne faglige evner
- Sociale kompetencer
- Åbenhed over for nye oplevelser
- Tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis man gør en indsats for det.

En uddybet beskrivelse af tilgangen til målingen af elevernes ikke-kognitive kompetencer fremgår af bilag 2.

5.3.1 Medarbejderne vurderer elevernes ikke-kognitive kompetencer som moderate – eleverne vurderer egne kompetencer højere

Ses på medarbejdernes vurdering af elevernes ikke-kognitive kompetencer, fremgår det, at medarbejderne tenderer til at vurdere elevernes ikke-kognitive kompetencer som moderate. Figuren nedenfor illustrerer medarbejdernes vurdering af elevernes ikke-kognitive kompetencer for 476 tilfældigt udvalgte elever i specialundervisningstilbud i skoleåret 2018/2019.

Tabel 5-3: Medarbejdernes vurdering af elevernes ikke-kognitive kompetencer

	Lav (pct.)	Moderat (pct.)	Høj (pct.)
Vedholdenhed	22	55	23
Selvkontrol	21	47	32
Sociale kompetencer	35	54	11
Åbenhed over for nye oplevelser	22	52	26
Tiltro til, at jo hårdere han/hun arbejder på noget, jo bedre bliver han/hun	23	47	30

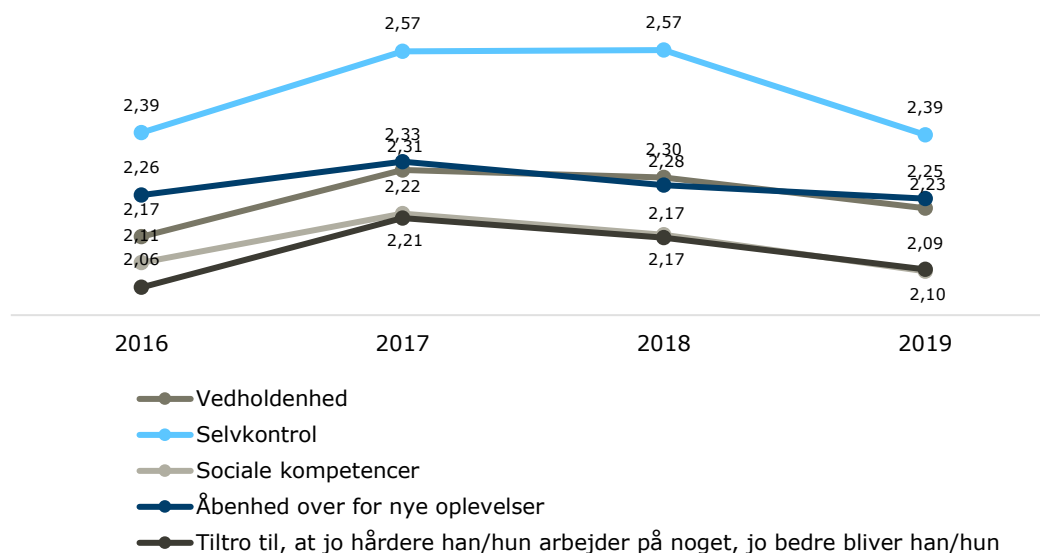
Note: n = 476 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

I stil med besvarelsene fra medarbejdere i 2016 er selvkontrol den ikke-kognitive kompetence, som flest elever i undersøgelsen vurderes at besidde i høj grad. 32 pct. af medarbejderne angiver, at eleverne udviser høj selvkontrol. Derimod er sociale kompetencer den ikke-kognitive kompetence, som medarbejderne vurderer lavest blandt eleverne. 35 pct. af medarbejderne angiver, at elevernes sociale kompetencer er lave.

Sammenholdes besvarelsene i 2019 med besvarelsene i tidligere år, fremgår det af nedenstående figur, at medarbejdernes vurdering af elevernes selvkontrol steg fra 2016 til 2018, men i 2019 er faldet til samme niveau som i 2016. Derudover er medarbejdernes vurdering af elevernes sociale kompetencer faldet signifikant fra 2017 til 2019.

Figur 5-5: Medarbejdernes vurdering af elevernes ikke-kognitive kompetencer. Udvikling over tid



Note: 1 = Lav, 2 = Moderat, 3 = Høj. n (2016) = 755; n (2017) = 680; n (2018) = 487; n (2019) = 427
 Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2016, 2017, 2018 og 2019

Tilsvarende har 56 udvalgte elever i specialundervisningstilbud vurderet egne ikke-kognitive kompetencer. De 56 elever indgår som led i undersøgelsens metodeudvikling vedrørende måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer, der er afprøvet som en del af casestudierne.³²

Af nedenstående tabel fremgår det, at der er store **forskelle på elevernes og medarbejdernes vurdering** af elevernes ikke-kognitive kompetencer. Eleverne vurderer generelt egne kompetencer højere end medarbejderne. Særligt hvad angår vurderingen af selvkontrol og tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis der gøres en indsats, vurderer eleverne egne evner signifikant højere end medarbejderne. Den store diskrepans gjorde sig ligeledes gældende i 2016 og kan dels skyldes, at eleverne har vanskeligt ved at anvende måleredskabet – at spørgsmålene er svære at svare på, og at de som resultat heraf overvurderer egne kompetencer. Dels kan det forklares ved, at der er tale om en elevgruppe, som har begrænset selvindsigt og derfor har tendens til at overvurdere egne kompetencer.

Forskellen mellem medarbejdernes og elevernes vurdering af egne kompetencer kommer ligeledes til udtryk i interviews med medarbejdere. En medarbejder fortæller blandt andet, hvordan elevernes mål afspejler urealistiske forventninger til egne evner. Dette fremgår af citatet til højre.

Særlige forhold gør sig med andre ord gældende for elevgruppen i specialundervisningstilbud, som mindsker validiteten af denne type selv vurderingsspørgsmål.

Endelig bør der tages forbehold for, at selv vurderingerne bygger på et meget lille datagrundlag, hvorfor man bør være varsom med fortolkningen af fordelingen.

“Mange elever har svært ved at se meningen med mål [i undervisningen, red.], da de har svært ved at se, hvad de skal bruge dem til. Mange af eleverne har urealistiske mål for sig selv, og derfor har de også svært ved at arbejde med realistiske mål.” (Medarbejder)

³² Se bilag 2 for uddybning af metodeudviklingen.

Tabel 5-4: Elevernes vurdering af egne ikke-kognitive kompetencer

	Lav (pct.)	Moderat (pct.)	Høj (pct.)
Vedholdenhed	22	32	46
Selvkontrol	19	37	44
Tiltro til egne faglige evner	9	48	43
Mestringsorientering	31	30	39
Åbenhed og nysgerrighed over for nye oplevelser	21	46	32
Tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis man gør en indsats	7	18	75

Note: n = 56 elever på nær mestringsorientering og selvkontrol, hvor 54 elever har svaret og vedholdenhed, hvor 50 elever har svaret.

Kilde: Elevers udfyldelse af Child Trends-måleredskab i forbindelse med casebesøg, 2019

5.3.2 Specialundervisningstilbud vurderer i høj grad, at de understøtter elevernes sociale udvikling

Ses nærmere på, hvorvidt og hvordan specialundervisningstilbuddene oplever at understøtte elevernes sociale udvikling, er der generelt enighed om, at en række sociale og ikke-kognitive kompetencer understøttes, herunder elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd, at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper og at tro på at kunne klare forskellige faglige opgaver. Af tabellen nedenfor er udsagnene oplistet efter, hvilke udsagn flest specialundervisningstilbud angiver at understøtte.

Tabel 5-4: I hvilken grad understøtter specialundervisningstilbuddet ..

	Ledelse	Medarbejdere
	I høj/meget høj grad (pct.)	I høj/meget høj grad (pct.)
... elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd?	93	89
... elevernes evne til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper?	88	85
... elevernes tro på at kunne klare forskellige faglige opgaver godt?	85	85
... elevernes tiltro til, at deres egne færdigheder kan udvikles, hvis de gør en indsats for det?	85	84
... elevernes evne til at fastholde målorienterede handlinger på trods af modstand og udfordringer?	86	79
... elevernes faglige deltagelse i undervisningen?	84	76
... at eleven tilstræber læring af en given færdighed, indtil denne mestres?	78	71
... elevernes åbenhed og nysgerrighed over for nye oplevelser, herunder at de er fantasifulde og kreative?	67	62

Note: n = 464 ledere i specialundervisningstilbud, 429 medarbejdere i specialundervisningstilbud

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Udover den overordnede tendens er to ting desuden værd at bemærke:

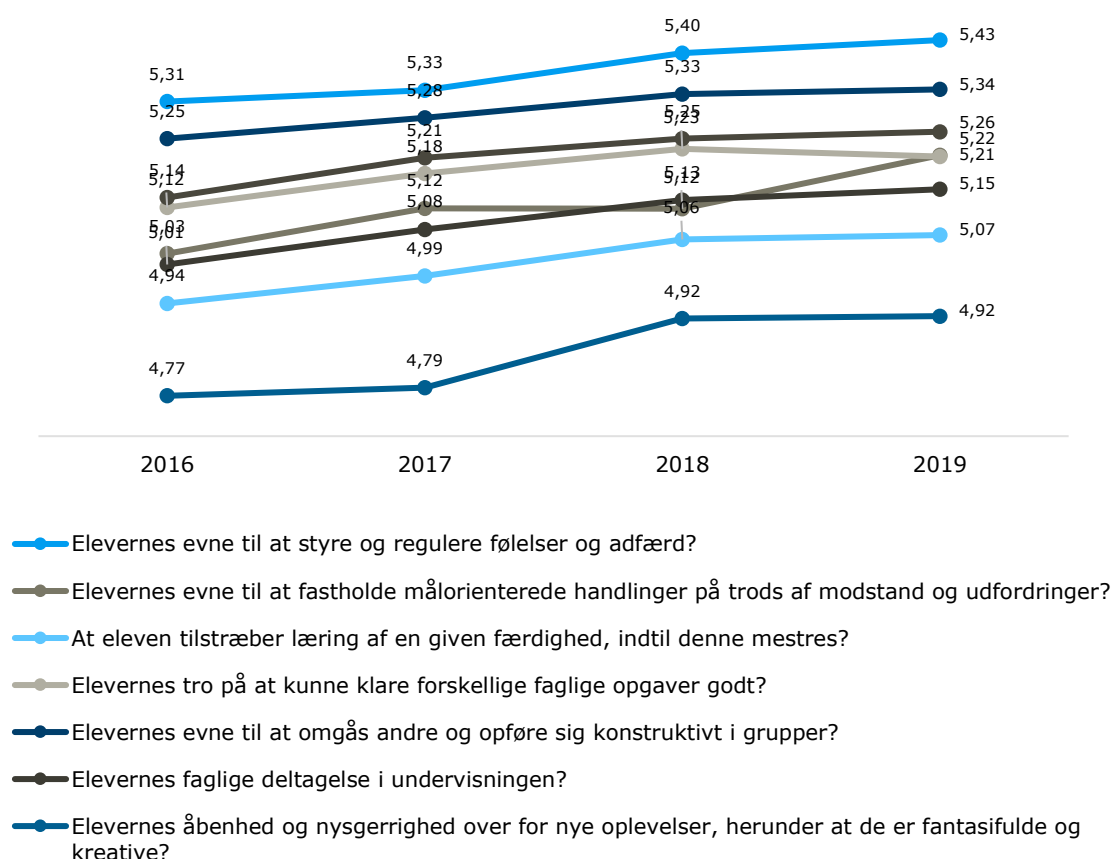
- For det første, at medarbejderne og lederne – i modsætning til flere af de øvrige spørgsmål – er tilnærmelsesvist enige i deres vurdering af specialundervisningstilbuddets arbejde med sociale kompetencer. Det understøtter pointen om, at udviklingen af elevernes sociale kompetencer er et fælles opmærksomhedspunkt, som prioriteres på tværs af medarbejdergrupper.
- For det andet, at elevernes åbenhed og nysgerrighed over for nye oplevelser i mindre grad understøttes i specialundervisningstilbuddene. Sammenholdes dette med elevernes egne vurderinger af ikke-kognitive kompetencer, er dette ligeledes den kompetence, som

færrest elever vurderer at mestre i høj grad. Dette billede bekræftes ligeledes i casestudierne, hvor der, som tidligere beskrevet, lægges stor vægt på forudsigelighed og faste strukturer i undervisningen.

Ses på forskellene mellem typer af specialundervisningstilbud vurderer medarbejdere i dagtilbud i signifikant højere grad, at de styrker elevernes 1) evne til at styre og regulere følelser og adfærd og 2) tiltro til, at deres egne færdigheder kan udvikles, hvis de gør en indsats, sammenlignet med medarbejdere for specialklasser på folkeskoler. Derudover vurderer lederne i dagsbehandlingstilbud og specialskoler i signifikant højere grad, at de understøtter elevernes udvikling af flertallet af ovenstående sociale kompetencer, end ledere på folkeskoler med specialklasser.

Sammenholdes ledernes besvarelser fra 2016 med besvarelserne i 2019 er der overordnet en opadgående tendens i ledernes vurdering af, at specialundervisningstilbuddet understøtter elevernes sociale kompetencer. Med undtagelse af vurderingerne af, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet 1) understøtter elevernes evne til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper (mørkeblå) samt at 2) tro på at kunne klare forskellige faglige opgaver godt (lysegrå), er ledernes gennemsnitlige vurderinger af spørgsmålene steget signifikant.

Figur 5-8: I hvilken grad understøtter specialtilbuddet... (ledelse)



Note: n (2016) = 602; n (2017) = 517; n (2018) = 427; n (2019) = 464

Signifikante udviklinger i gennemsnitlige svar fra 2016 til 2019: 'Elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd' (*), 'Elevernes evne til at fastholde målorienterede handlinger på trods af modstand og udfordringer' (**), 'At eleven tilstræber læring af en given færdighed, indtil denne mestres' (*), 'Elevernes faglige deltagelse i undervisningen' (**), 'Elevernes åbenhed og nysgerrighed over for nye oplevelser, herunder at de er fantasifulde og kreative' (**) og 'Elevernes tiltro til, at deres egne færdigheder kan udvikles, hvis de gør en indsats for det' (*)

5.3.3 Specialundervisningstilbud indtænker udvikling af sociale kompetencer i hele skoledagen

I casestudierne fremhæves en række konkrete **tilgange og metoder**, som specialundervisningstilbuddene anvender til at styrke elevernes sociale kompetencer. Kendetegnene for tilgangene er, at de har til formål at styrke elevernes evne til at relatere til andres følelser, kommunikere med andre og kontrollere egen reaktion i sociale situationer. Metoderne har dog ikke kun til formål at styrke elevernes evne til at indgå konstruktivt i fællesskaber, men fremmer også evnen til at håndtere udfordringer og være vedholdende. Nedenstående boks præsenteres nogle af de tilgange, som specialundervisningstilbuddene anvender til at arbejde målrettet med at udvikle elevernes sociale kompetencer.

EKSEMPEL: FORSKELLIGE TILGANGE TIL AT STYRKE ELEVERNES SOCIALE UDVIKLING



- Et specialundervisningstilbud fortæller, at de arbejder med **KAT-kassen (Kognitiv Affektiv Træning)**, som har til formål at skabe større selvforståelse, herunder forståelse for egne og andres behov og motiver. Den skal desuden bidrage til at sætte ord på egne og andres oplevelser, tanker, følelser, opfattelser, holdninger og sanser. KAT-kassen er et samtaleredskab, som består af en række elementer, herunder blandt andet et termometer/barometer, der måler intensiteten af følelser, otte grundfølelser og dertilhørende 80 føleord og en adfærdspalet, der illustrerer adfærd ved farver og rollespil.
- Et andet specialundervisningstilbud anvender **De syv karaktertræk**, som bygger på positiv psykologi og anvendes til at skabe fokus på elevernes indstilling til læring og sig selv. Det handler blandt andet om at blive opmærksom på, hvilke karakterstyrker man i særlig grad besidder, og hvilke styrker der skal læres og udvikles. Arbejdet med de syv karaktertræk skal desuden bidrage til at styrke elevernes modstandsdygtighed og evne til at anvende negative situationer og følelser på en konstruktiv måde.
- På et specialundervisningstilbud udarbejdes **sociale historier i socialfag**. Socialhistorien tager udgangspunkt i en adfærdsproblematik i relation til barnet, som barnet skal forsøge at finde løsninger på. Disse nedfældes i samarbejde mellem eleven og en medarbejder og læses op hver dag for at fastholde opmærksomheden på den konkrete udfordring. Historien kan fx handle om at huske at bede om hjælp, hvis man bliver usikker i en situation, eller at fokusere på at acceptere andres valg og meninger.

Udover de overordnede metoder og tilgange fortæller medarbejderne, hvordan træningen af elevernes sociale kompetencer også integreres i hverdagen. På et specialundervisningstilbud skal eleverne fortælle om indholdet af deres weekend hver mandag, hvilket blandt andet har til formål at træne deres evne til at lytte, spørge ind til andre og vente på tur. På andre specialundervisningstilbud fremhæves spil som en måde at træne elevernes tålmodighed og samarbejdsevner, ligesom aktiviteter med dyr opleves at styrke elevernes evne til at drage omsorg for andre.

På kost- og efterskolerne fortæller medarbejderne, hvordan elevernes sociale kompetencer udfordres og udvikles i særlig høj grad, fordi eleverne bor sammen. Det tvinger eleverne til at forholde sig til det store fællesskab, de indgår i, og derigennem opbygge en forståelse for, hvad det vil sige at tage hensyn til andres behov og være ansvarlig over for andre. En medarbejder fortæller i citatet.



Det er det allervigtigste for os at udvikle elevernes sociale kompetencer. Både i forhold til det lille og det store fællesskab. Hvis ikke jeg vil gøre rent, hvordan kan jeg så forvente, at andre gør rent? Det italesætter vi rigtig meget. (Medarbejder)

Flere undervisere kobler arbejdet med elevernes sociale kompetencer til det overordnede formål at fremme elevernes **livsduelighed**. Livsduelighed forstås som en persons evne til konstruktivt at håndtere udfordringer, at fungere alene såvel som i fællesskaber og udvikle sig i mødet med omverdenen.³³ Når specialundervisningstilbuddene arbejder med at opbygge elevernes livsduelighed, kommer det typisk til udtryk ved aktiviteter, der har fokus på at træne eleverne i at håndtere hverdagssituationer. Medarbejderne henviser til, at mange elever i specialundervisningstilbud mangler disse færdigheder til at begå sig i hverdagssituationer, enten fordi de kommer fra socialt belastede hjem, eller fordi forældrene tager særlige hensyn til deres barn for at skåne dem for unødige udfordringer. I nedenstående boks fremgår nogle eksempler på, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med at opbygge elevernes livsduelighed og klæde eleverne på til livet efter specialundervisningstilbud.

EKSEMPEL: ARBEJDE MED ELEVERNES LIVSDUELIGHED



- En elev er på '**madpakkekursus**', fordi eleven ikke har lært at smøre en madpakke hjemmefra. Ifølge medarbejderne er det vigtigt, at eleven lærer denne praktiske hverdagsopgave, fordi eleven lærer at tage ejerskab og ansvar for egen situation.
- Flere specialundervisningstilbud arbejder med at opbygge elevernes **økonomiske ansvarlighed** ved fx at lære dem at lægge et budget og forklare, hvad en forsikring er, og hvorfor det er en god idé at købe en forsikring.
- En medarbejder tager eleverne med på **biblioteket** og lærer eleverne at låne deres egne bøger. Medarbejderen har oplevet, at eleverne hverken vidste hvad et bibliotek var, hvordan man fandt bøger eller lånte dem.
- Flere specialundervisningstilbud fortæller, at de lærer eleverne om **grundlæggende manerer**, som hvordan man holder på kniv og gaffel, hvor ofte man skal gå i bad, hvordan man dækker bord og at opvasken skal tages efter der er spist.
- Endelig anvender flere specialundervisningstilbud **ture ud af huset** som en anledning til at lære eleverne at tage offentlig transport og indgå som en naturlig del af de omgivelser, de befinder sig i.

³³ SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2016) - "Livsduelighed": <https://www.vive.dk/media/6410/631275>



Hvis eleverne skal videreuddanne sig, hænger der nok ikke piktogrammer, når de møder ind om morgenen, og der er nok ikke nogen, som kommer ud og henter dem om morgenen og følger dem ned i klassen, så det skal vi også forberede dem på. (Leder)

Specialundervisningstilbuddene er med andre ord opmærksomme på, at de skaber nogle særligt fordelagtige forhold for eleverne i den periode, de er der, og at der gradvist skal opbygges robusthed til at kunne begå sig i sammenhænge, hvor der ikke tages disse hensyn.

På samme måde har særligt de specialundervisningstilbud, som har ældre elever – fx efterskoler og ungdomsskoler – fokus på at opbygge elevernes **indre motivation** for de faglige emner. Det har til formål at få eleverne til

selv at skabe fremdrift og forholde sig til, hvilke ønsker de har for deres fremtid. Der er således en erkendelse af, at ekstern motivation som belønningssystemer ikke er bæredygtige, fordi livet efter specialundervisningstilbud forudsætter, at eleverne kan motivere sig selv og tage initiativ.

Generelt beskrives elevgruppen i specialundervisningstilbud dog som svær at motivere. Det er særligt udfordrende at skabe indre motivation, hvor eleverne er motiveret af opgaven i sig selv, fordi de oplever det som spændende eller vigtigt. Derfor er mange specialundervisningstilbud tilbøjelige til at anvende belønning som middel til at motivere eleverne. Et specialundervisningstilbud anvender PALS (positiv læring i omsorg og samspil) som et belønningssystem, hvor eleven får et PALS-mærke for hvert mål, der er opfyldt. Andre specialundervisningstilbud fortæller, at de anvender spilletid, slik, tidligere fri og rygepauser som gulerod. I casestudierne peges der imidlertid også på en række virkningsfulde tilgange til at skabe indre motivation blandt eleverne:

- For det første styrker det elevernes indre motivation, når de kan se et **formål med opgaven**, som kan anvendes i deres dagligdag. Det kan fx handle om at lære at skrive og læse, så man kan sende sms'er eller at lære at regne, så man ved, hvor meget slik der kan købes for lommepengene.
- For det andet er det motiverende, når opgaven tager udgangspunkt i elevens **styrkeområder**. En lærer fortæller fx om en elev, som elsker at skrive skønskrift, og at eleven kan motiveres, hvis opgaverne indeholder et element af dette.
- For det tredje motiverer det eleverne, hvis de bliver præsenteret for konkrete eksempler på deres egen **faglige progression**. Det kan fx illustreres ved at præsentrere eleverne for gamle opgaver, de har løst, eller minde om tidligere faglige udfordringer, som nu er overkommet.

Endelig fortæller en medarbejder i citatet til højre, hvordan en ydre motivationsfaktor kan ende med at blive til indre motivation, når eleverne først bliver optaget af en opgave.

På den måde kan belønninger i nogle tilfælde bidrage til at vække elevernes interesse, hvorefter eleverne bliver optaget og fordybet i opgaven.



Jeg sagde fx, at hver gang vi startede, så fik de en kande kakao. Der gik mange kander kakao, men det betød også, at vi nogle gange faktisk glemte den kande kakao, fordi de synes det var så spændende. (Medarbejder)

6. ELEVERNES UDDANNELSESADFÆRD EFTER 9. KLASSE

I dette kapitel undersøges det, hvilke skole- og uddannelses tilbud eleverne overgår til efter 9. klasse. Indledningsvist opsummeres kapitlets hovedpointer. Dernæst beskrives andelen af elever i specialundervisningstilbud, der overgår til en ungdomsuddannelse eller andet skoletilbud, samt hvilken uddannelse de er i gang med efter grundskolen. Dernæst undersøges elevernes uddannelsesadfærd efter grundskolen før og efter folkeskolereformen. Kapitlet afsluttes med en kort analyse af surveydata.

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

- Hvad angår elevernes uddannelsesadfærd efter grundskolen, ses det, at elever, der afsluttede 9. klasse efter reformen, med lavere sandsynlighed end elever, der afsluttede 9. klasse før reformen, befinder sig uden for uddannelsessystemet det første år efter 9. klasse.
- Analysen viser også, at eleverne efter reformen med større sandsynlighed fortsætter i grundskolen umiddelbart efter 9. klasse. Derimod er eleverne efter reformen mindre tilbøjelige til at begynde på en erhvervsuddannelse direkte efter 9. klasse. De skærpede optagelseskrav til erhvervsuddannelserne, som blev indført i 2015, er formentlig en del af forklaringen. Andet år efter afslutningen af 9. klasse er der lige så stor sandsynlighed som før reformen for, at eleverne går på en erhvervsuddannelse.
- Hvad angår overgangen til en gymnasial uddannelse ses det ligeledes, at de elever, som afslutter 9. klasse efter reformen, med større sandsynlighed påbegynder en gymnasial uddannelse andet år efter 9. klasse.
- Digitalisering samt anvendelsen af feedback, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer samt differentierede og varierede læringsformer har en positiv sammenhæng med elevernes uddannelsesadfærd direkte efter 9. klasse.

6.1 Design og datagrundlag for analysen af elevernes uddannelsesadfærd

I analysen undersøges elevernes uddannelsesadfærd umiddelbart efter afslutningen af 9. klasse, og et år efter afslutningen af 9. klasse. Analysen bygger på data fra STIL, som viser, om eleverne går 9. klasse om, fortsætter i grundskolen, påbegynder en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse, en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse. Andet år efter 9. klasse er en betragtelig andel af eleverne (39 pct.) ikke i gang med en uddannelse. Data om disse elevers aktiviteter i form af fx beskæftigelse er ikke tilgængelige³⁴.

Med henblik på at sammenligne elever før og efter reformen trådte i kraft, betragter vi i denne analyse elever, der afsluttede 9. klasse i skoleåret 2013/2014 og skoleåret 2016/2017³⁵. Datagrundlaget fremgår af tabellen nedenfor.

³⁴ I undersøgelsen er kun elevernes uddannelsesadfærd undersøgt. Det skyldes, at da beskæftigelses- og forsørgelsesstatistikken i Beskæftigelsesministeriets DREAM-database på undersøgelsestidspunktet ikke er opgjort for personer under 18 år. DREAM-databasen omfatter samtlige personer, der har modtaget visse offentlige overførelsesindkomster. Da eleverne er i en aldersgruppe, hvor størstedelen formentligt ikke har modtaget nogle offentlige overførelsesindkomster, vil de derfor ikke indgå i DREAM-databasen. Se DREAM vejledning, version 43 v2, på https://www.dst.dk/da/TilSalg/Forskningservice/Data/Andre_Styrelser.

³⁵ Skoleårene angiver de år, hvor eleverne gik i 9. klasse. For at kunne følge eleverne op til et år efter, eleverne gik 9. klasse, er det nødvendigt at anvende skoleåret 2016/2017 som referenceåret efter folkeskolereformens implementering fremfor skoleåret 2017/2018, som er anvendt i de øvrige analyser.

Tabel 6-1: Datagrundlag for statistiske analyser

	Antal elever
Første år efter 9. klasse	
Ingen uddannelse	6.958
Grundskole	6.958
Gymnasiet	6.552
Erhvervsuddannelse	6.878
STU	6.958
Andet år efter 9. klasse	
Ingen uddannelse	6.958
Grundskole	6.950
Gymnasiet	6.852
Erhvervsuddannelse	6.950
STU	6.958

Kilde: Danmarks Statistik registre og Styrelsen for IT og Læring

I det følgende afsnit præsenteres først en deskriptiv analyse af elevernes uddannelsesadfærd efter 9. klasse. Dernæst præsenteres resultaterne af en regressionsanalyse af elevernes uddannelsesadfærd efter grundskolen før og efter reformen. Fremgangsmåden for denne er beskrevet i boksen nedenfor.

Boks 6-1: Sådan undersøges overgang til ungdomsuddannelse før og efter reformen i undersøgelsen

Elevernes overgang til ungdomsuddannelse før og efter reformen er undersøgt gennem logistiske regressionsanalyser for hver uddannelsesvalg foretaget af 9. klasseelever hhv. året efter og andet år efter, eleverne har gået i 9. klasse. En logistisk regressionsanalyse estimerer sandsynligheder. Det betyder, at analysen svarer på, om elever efter reformen har større eller mindre (eller uændret) sandsynlighed for at påbegynde en given ungdomsuddannelse året efter, de gik i 9. klasse, efter reformen, sammenlignet med før reformen, når der er taget højde for elevernes observerbare karakteristika.

I analysen indgår elever, der færdiggjorde 9. klasse i skoleårene hhv. 2013/2014 og 2016/2017. Grunden til, at vi ikke har valgt det seneste tilgængelige år, 2017/2018, er, at vi ønsker at følge endnu et år af elevernes uddannelsesadfærd for at styrke analysen. Dermed undersøges det, hvor de befinder sig både året efter og andet år efter færdiggørelsen af 9. klasse. Det har derfor været nødvendigt at undersøge elever i 9. klasse i 2016/2017 for at kunne følge dem både i 2017 og 2018, da data begrænses til 2018.

6.2 Elevernes uddannelsesadfærd før og efter reformen

Tre fjerdedele af de elever, der afsluttede 9. klasse i et specialundervisningstilbud i skoleåret 2016/17 fortsatte i grundskolen **umiddelbart efter 9. klasse**. For de fleste elevers tilfælde betyder det, at de fortsætter i 10. klasse, men for nogle elever afspejler det, at de tager 9. klasse om. Efter reformen fortsætter en lidt større andel af eleverne i grundskolen end før reformen, hvor det gjaldt for 71 pct.

Kun 4 pct. af eleverne fortsætter på en ungdomsuddannelse lige efter afslutningen af 9. klasse. Konkret ser vi, at andelen af eleverne på 4 pct., der begynder på en erhvervsuddannelse eller gymnasiet direkte efter 9. klasse er mindre i 2016/2017 sammenlignet med 2013/2014, hvor an-

delen var 9 pct. Opgørelsen af elever, der starter på en erhvervsuddannelse hhv. før og efter re-formen, indfanger sandsynligvis en effekt af EUD-reformen og indførelsen af karakterkravet på 02 i dansk og matematik, som trådte i kraft i august 2015.

Andet år efter 9. klasse ser vi, at andelen af elever, der ikke er i kontakt med uddannelsessyste-met, er 39 pct., hvilket er en stigning i forhold til året, hvor de gik ud af 9. klasse, hvor denne gruppe udgjorde 16 pct. Dette kan dog også skyldes, at de er kommet i beskæftigelse efter 9. klasse. Ligeledes er andelen, der fortsat går i grundskole, faldet markant fra 76 pct. til 14 pct. Modsat er en større andel på 23 pct. af eleverne begyndt på en ungdomsuddannelse og en større andel på 24 pct. er begyndt på en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (STU).

Yderligere viser resultaterne, at andelen på 23 pct. af eleverne, der går i gymnasiet eller på en erhvervsrettet uddannelse andet år efter 9. klasse, ikke er ændret efter reformen. I sammen-hæng med, at flere elever efter reformen vælger at fortsætte i grundskolen lige efter 9. klasse, mens færre begynder på en ungdomsuddannelse, kan dette indikere, at nogle elever muligvis bruger 10. klasse til at forberede sig til en ungdomsuddannelse, og at dette lykkes for lige så mange nu som før reformen.

Resultaterne viser sidst, at en større andel af eleverne påbegynder en **særligt tilrettelagt ung-domsuddannelse** efter reformen, mens en lidt mindre andel fortsætter i grundskolen eller slet ikke er i kontakt med uddannelsessystemet.

Tabel 6-2: Elevernes uddannelsesadfærd efter 9. klasse i skoleårene 2013/2014 og 2016/2017

	Første år efter 9. klasse		Andet år efter 9. klasse	
	2013/14	2016/17	2013/14	2016/17
Ingen uddannelse	18 pct.	16 pct.*	40 pct.	39 pct.
Grundskole	71 pct.	76 pct.*	16 pct.	14 pct. *
Gymnasium	2 pct.	1 pct.*	6 pct.	6 pct.
Erhvervsuddannelse	7 pct.	3 pct.*	17 pct.	17 pct.
STU	3 pct.	3 pct.	21 pct.	24 pct. *

Note: En stjerne ud for andelen angiver, at forskellen mellem 2013/2014 og 2016/2017 er signifikant på fem pct. signifikans-niveau. Kategorien 'Ingen uddannelse' omfatter elever, der hhv. året efter og andet år efter 9. klasse ikke er i kontakt med uddannelsessystemet. Det vil sige også de elever, der potentielt er i beskæftigelse. $n(2013/14) = 3.999$; $n(2016/17) = 3.749$.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Resultaterne fra regressionsanalyserne præsenteres i figur 6-1 på næste side. I figuren angives effektestimaterne med streger, som markerer 95 pct.-konfidensintervaller. Disse streger afspej-ler, at resultaterne efter reformen med 95 pct. sandsynlighed vil ligge inden for området, som stregerne dækker. Holder stregerne sig på samme side af nul, betyder det, at effektestimatet er signifikant. Se **Error! Reference source not found.** for uddybelse.

Regressionsanalyserne viser, at elever, der afsluttede 9. klasse efter reformen, med lavere sand-synlighed **befinder sig uden for uddannelsessystemet** det første år efter 9. klasse, sammen-lignet med før reformen. Efter reformen har eleverne altså i lavere grad valgt at gå derhjemme eller komme i beskæftigelsen, mens de i højere grad har valgt at påbegynde en eller anden form for uddannelse umiddelbart efter 9. klasse.

Yderligere viser analysen, at eleverne med større sandsynlighed **fortsætter i grundskolen** umid-delbart efter 9. klasse efter reformen, sammenlignet med før reformen. Denne tendens ændres, når vi betragter andet år efter 9. klasse. Efter reformen er det mindre sandsynligt, at eleverne fortsat befinder sig i grundskolen andet år efter, de afsluttede 9. klasse.

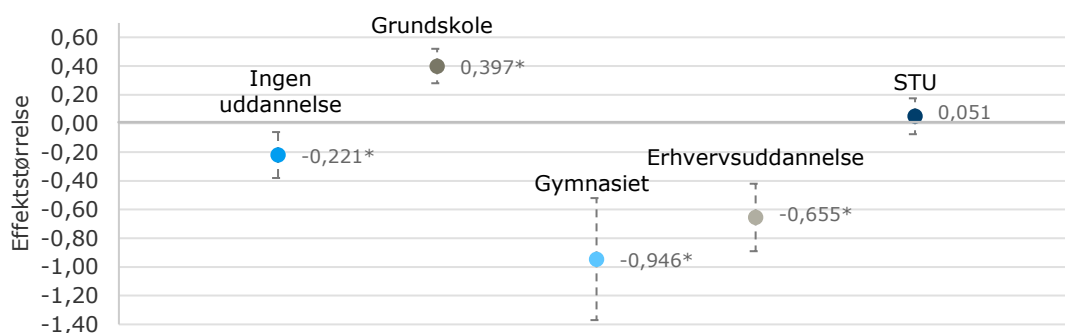
For elevernes tilgang mod gymnasiet og erhvervsuddannelse ser vi, at der efter reformen er mindre sandsynlighed for, at eleverne påbegynder en **gymnasial uddannelse** eller en **erhvervsuddannelse** umiddelbart efter 9. klasse. Sidstnævnte tendens kan muligvis skyldes, at analysen fanger en effekt af EUD-reformen og indførelsen af karakterkrav på 02 i dansk og matematik. Dette har gjort sig gældende siden august 2015 og kan derfor afspejle sig i elevernes uddannelsesadfærd efter folkeskolereformen. Denne tendens ses ikke for andet år efter 9. klasse, hvor der ingen forskel findes mellem før og efter reformen i sandsynligheden for, at eleven fortsat er i gang med en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse.

Sidst betragtes resultaterne for elevernes valg af den **særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse**. Resultaterne tyder på, at eleverne efter reformen i højere grad søger mod en STU andet år efter, de har afsluttet 9. klasse.

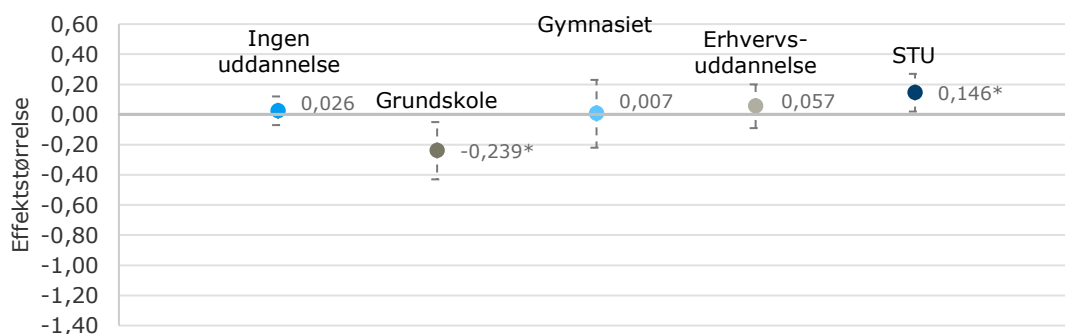
Opsummerende viser analysen, at eleverne har ændret deres uddannelsesadfærd, efter reformen er trådt i kraft. Efter reformen vælger eleverne i højere grad først en ungdomsuddannelse nogle år efter, de har afsluttet 9. klasse, mens de umiddelbart efter 9. klasse i højere grad vælger at fortsætte i grundskolen.

Figur 6-1: Effektestimater fra regressionsanalyserne for elevernes uddannelsesadfærd efter reformen

a) Første år efter 9. klasse



b) Andet år efter 9. klasse



Note: En stjerne ud for effektestimatet angiver, at estimatet er signifikant.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Slutteligt tyder en supplerende analyse på, at ændringen i elevernes uddannelsesadfærd efter reformen har tendens til at variere, alt efter **hvilket specialundervisningstilbud de har gået på** i 9. klasse.

Umiddelbart efter 9. klasse har elever i specialskoler og frie grundskoler en tendens til i højere grad at ende uden for uddannelsessystemet efter reformen, sammenlignet med elever i specialklasser i folkeskolen. Ligeledes tyder analysen på, at elever på frie grundskoler i mindre grad påbegynder en gymnasial uddannelse umiddelbart efter 9. klasse efter reformen, sammenlignet med elever i specialklasser i folkeskolen. Der er ingen forskelle mellem frie grundskoler og de øvrige typer af specialundervisningstilbud.

6.2.1 Der er sammenhæng mellem anvendelsen af centrale reformelementer og elevernes uddannelsesadfærd

I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem skolernes implementering af folkeskolens centrale dele og elevernes uddannelsesadfærd. Ligeledes præsenteres resultaterne her som estimater fra logistiske regressionsanalyser. Det betyder, at et signifikant positivt estimat indikerer en øget sandsynlighed, mens et signifikant negativt estimat indikerer en mindre sandsynlighed.

Indledningsvist ser vi, at elever i specialundervisningstilbud kendetegnet af en høj implementeringsgrad af **differentierede og varierede læringsformer** har lavere sandsynlighed for, at eleverne ikke fortsætter i uddannelse direkte efter 9. klasse end elever i specialundervisningstilbud med en lavere implementeringsgrad (statistisk set er der tale om en negativ sammenhæng). Eleverne på skoler, hvor medarbejderne i højere grad har anvendt differentierede og varierede læringsformer, har også en lavere sandsynlighed for at påbegynde en STU efter 9. klasse.

Endvidere viser analysen, at på skoler, hvor medarbejderne i højere grad arbejder med **digitalisering** er sandsynligheden for, at eleverne vælger at påbegynde en erhvervsuddannelse efter 9. klasse, højere.

Hvad angår anvendelse af **feedback** i undervisningen, viser analysen, at på skoler, hvor medarbejderne i højere grad arbejder med feedback til eleverne, er der en større sandsynlighed for, at eleverne påbegynder en gymnasial eller erhvervsrettet uddannelse efter 9. klasse. Omvendt er sandsynligheden for, at eleverne påbegynder en STU efter 9. klasse mindre, når feedback i højere grad implementeres i undervisningen.

Sidst viser analysen, at elevernes sandsynlighed for at **begynde i gymnasiet efter 9. klasse** er højere på skoler, hvor medarbejderne i højere grad implementerer **praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer** i undervisningen, end på skoler, hvor de i lavere grad gør dette.

Tabel 6-3: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes uddannelsesadfærd året efter 9. klasse

	Ingen uddannelse	Grundskole	Gymnasie	Erhvervsuddannelse	STU
Differentierede og varierede læringsformer	-0,173* (0,09)	0,157* (0,08)	0,203 (0,32)	-0,074 (0,22)	-0,522* (0,22)
Understøttende undervisning	-0,035 (0,09)	-0,009 (0,08)	0,204 (0,43)	0,307 (0,24)	-0,145 (0,20)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,020 (0,11)	-0,033 (0,08)	0,631* (0,35)	-0,029 (0,21)	-0,086 (0,19)
Feedback til eleverne	-0,044 (0,10)	-0,095 (0,07)	0,903* (0,36)	0,763* (0,24)	-0,372* (0,18)
Motion og bevægelse	-0,085 (0,09)	-0,024 (0,06)	-0,530 (0,36)	0,055 (0,25)	0,086 (0,20)
Digitalisering	-0,006 (0,10)	-0,091 (0,07)	0,514 (0,33)	0,760* (0,29)	0,057 (0,20)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på fem pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. n(ingen uddannelse) = 1.961; n(grundskole) = 1.961; n(gymnasie) = 1.296; n(erhvervsuddannelse) = 1.192; n(STU) = 1.834.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre. Beregninger foretaget af Rambøll.

6.2.2 Overgangen til ungdomsuddannelse har begrænset fokus

Ca. hver fjerde leder og medarbejder i specialundervisningstilbud angiver, at der i skoleåret 2018/2019 er **fastsat mål** for, hvor mange af specialundervisningstilbuddets elever, der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse. Dette fremgår af tabellen nedenfor. Det samme billede gør sig gældende på tværs af alle typer af specialundervisningstilbud. Siden besvarelsene i 2016 er andelen af ledere og medarbejdere, som angiver, at der er fastsat mål, faldet en smule (fra 31 pct. til 26-29 pct.), men dog ikke signifikant.

Tabel 6-4: Har specialundervisningstilbuddet i dette skoleår (2018/2019) fastsat mål for:

	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
	Ja	Ja
Hvor mange af specialundervisningstilbuddets elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse?	26	29

Note: n = 464 ledere og 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Lederne er desuden spurgt til, hvor mange elever der **fortsætter på en produktionsskole eller i beskæftigelse** efter specialundervisningstilbuddet. Af nedenstående to tabeller fremgår det, at der er tale om en mindre andel eller meget få elever, som fortsætter direkte på produktionsskole eller i beskæftigelse. En tredjedel (34 pct.) af lederne angiver, at under 25 pct. af eleverne fortsætter på produktionsskole, mens to ud af fem ledere (40 pct.) angiver, at under 25 pct. af eleverne fortsætter i beskæftigelse. Fra 2018 til 2019 faldt ledernes vurdering af andelen af elever, som fortsætter i beskæftigelse.

Tabel 6-5: Hvor stor en andel af eleverne fortsætter på en produktionsskole efter specialundervisningstilbuddet?

Hvor stor en andel af eleverne fortsætter på en produktionsskole efter specialundervisningstilbuddet?	Ledelse (pct.)
Alle	1
Over 75 pct.	2
Mellem 50-75 pct.	6
50 pct.	8
Mellem 25-50 pct.	20
Under 25 pct.	34
Ingen	9
Ved ikke	20

Note: n = 464 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

Tabel 6-6: Hvor stor en andel af eleverne fortsætter i beskæftigelse (herunder beskyttet beskæftigelse) efter specialundervisningstilbuddet?

Hvor stor en andel af eleverne fortsætter i beskæftigelse (herunder beskyttet beskæftigelse) efter specialundervisningstilbuddet?	Ledelse (pct.)
Alle	1
Over 75 pct.	2
Mellem 50-75 pct.	0
50 pct.	3
Mellem 25-50 pct.	10
Under 25 pct.	40
Ingen	18
Ved ikke	26

Note: n = 464 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

Sammenholdes ledernes besvarelser på tværs af specialundervisningstilbud, fremgår det, at lederne på *specialskoler* i signifikant højere grad end lederne i *specialklasser på folkeskoler* angiver, at eleverne fortsætter på en ungdomsuddannelse. Derimod er eleverne i specialskoler ifølge lederne signifikant mindre tilbøjelige til at gå på produktionsskoler end eleverne på folkeskoler med specialklasser.

7. TILRETTELÆGGELSE OG INDHOLD AF UNDERVISNING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD

I dette kapitel præsenteres hovedpointer og konklusioner om udviklingen af undervisningens tilrettelæggelse og indhold. Analyserne i kapitlet sigter dermed mod at belyse undersøgelsesspørgsmålet om undervisning i specialundervisningstilbud. Den første del af kapitlet omhandler specialundervisningstilbuddenes tilrettelæggelse af undervisningen, herunder lærer/elevratio og lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen. Dernæst følger en analyse af undervisningens indhold. Indhold henviser i denne sammenhæng til de pædagogiske og didaktiske metoder og læringsaktiviteter, som anvendes i undervisningen. I den forbindelse er der særligt fokus på, i hvilken grad og hvordan de indholdsmæssige og strukturelle elementer af folkeskolereformen anvendes i specialundervisningstilbuddene.

AFSNITTETS HOVEDPOINTER

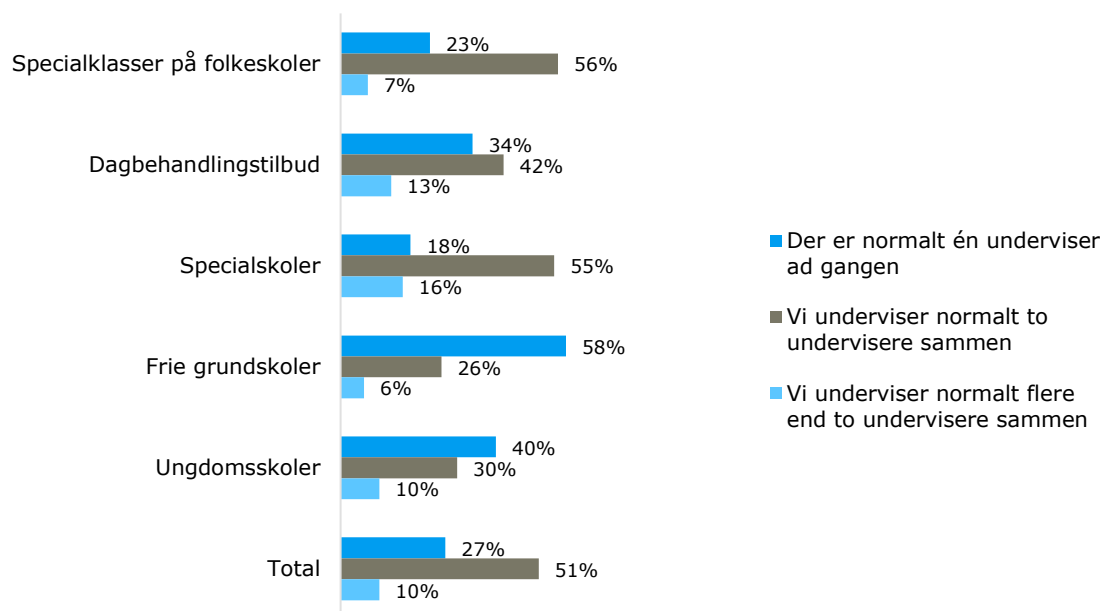
- Den fagfaglige undervisning tilrettelægges primært af lærere, mens pæagoger i lige så høj grad som lærere tilrettelægger øvrige undervisningsaktiviteter så som aktiviteter ude af huset og understøttende undervisning.
- I stil med tidligere år gennemfører specialundervisningstilbuddene kun i begrænset omfang undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål. Der opleves et stort behov for at graduere og udvælge Fælles Mål, da det i mange tilfælde er urealistisk at nå alle målene pga. elevernes meget forskellige faglige niveauer. Der arbejdes i højere grad med målstyrret undervisning, hvor der opsættes faglige og sociale mål for eleverne.
- Undervisningen i specialundervisningstilbud er oftest individuel eller gruppebaseret, mens gruppearbejde anvendes i begrænset omfang. Det forklares blandt andet med henvisning til, at nogle af elevernes begrænsede sociale kompetencer vanskeliggør gruppearbejde.
- Ligesom tidligere år vurderer ledere og medarbejdere, at differentierede og varierende læringsformer samt understøttende undervisning er særdeles udbredte. Bevægelse som en del af skoledagen og arbejdet med feedback er i mindre grad en integreret del af skoledagen i specialundervisningstilbud.
- De indholdsmæssige elementer af folkeskolereformens længere og mere varierede skoledag har kun i begrænset omfang medført ændringer i specialundervisningstilbuddenes tilrettelæggelse af skoledagen.

7.1 Lærer/elevratio

Hvad angår **antallet af undervisere**, som gennemfører undervisningen i den enkelte lektion, viser analysen ingen ændringer i løbet af undersøgelsesperioden. Således svarer halvdelen af medarbejderne i surveyen, at to medarbejdere normalvis gennemfører undervisningen sammen. Derudover viser analysen markante forskelle mellem typerne af specialundervisningstilbud. Af nedenstående figur fremgår det, at 58 pct. af medarbejderne i frie grundskoler angiver, at der normalvis er én underviser ad gangen, mens det samme gælder for 18 pct. af medarbejderne på special-

skoler, 23 pct. af medarbejderne i specialklasserækker på folkeskoler, og 34 pct. af medarbejderne i interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder. Som det fremgår af figuren nedenfor, svarer omtrent halvdelen af medarbejderne i specialklasserækker, specialskoler og interne skoler i dagbehandlingstilbud i stedet, at de normalt underviser to undervisere sammen.

Figur 7-1: Hvor mange gennemfører undervisning i specialundervisningstilbuddet ad gangen?

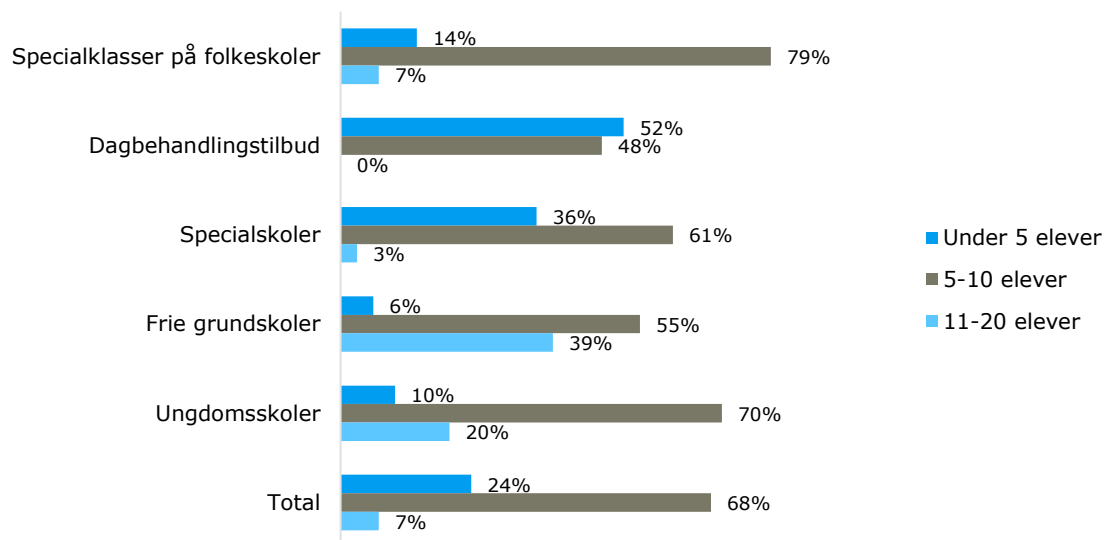


Note: n = 429 medarbejdere i specialundervisningstilbud

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

I forlængelse heraf fremgår det af nedenstående figur, at to tredjedele af medarbejderne på tværs af typer af specialundervisningstilbud (68 pct.) underviser 5-10 elever ad gangen, mens 24 pct. angiver at undervise under fem elever ad gangen. Det fremgår også, at der er væsentlige forskelle mellem typerne af specialundervisningstilbud. Mest markant underviser en langt større andel af medarbejdere i interne skoler i dagbehandlingstilbud (52 pct.) og specialskoler (35 pct.) under fem elever ad gangen end medarbejdere i de øvrige typer af specialundervisningstilbud (ml. 6-14 pct.).

Figur 7-2: Hvor mange elever underviser du normalvis ad gangen?



Note: n = 429 medarbejdere i specialundervisningstilbud. Besvarelser i andet-kategori er ikke vist i figuren, men indgår i datagrundlaget.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

7.2 Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen

I dette afsnit beskrives og analyseres medarbejdernes forskellige roller og ansvarsområder i relation til undervisningen samt det interne samarbejde mellem medarbejdere i specialundervisningstilbud. Fagprofessionelt samarbejde (indbyrdes mellem lærere hhv. pædagoger) såvel som tværprofessionelt samarbejde (på tværs af professioner) belyses³⁶.

Det kvantitative materiale viser, at **planlægningen og gennemførelsen af undervisningen i fagene** primært varetages af uddannede lærere. Hvad angår planlægningen og tilrettelæggelsen af øvrige undervisningsaktiviteter – såsom aktiviteter ude af huset, understøttende undervisning og bevægelse – varetages dette både af pædagoger og lærere.

Af nedenstående tabel fremgår det, at lærerne primært står for planlægningen, tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen i fagene (80 pct.), mens en mindre andel gør dette i fællesskab med pædagogerne (26-32 pct.). I 20-21 pct. af specialundervisningstilbuddene varetages planlægningen og gennemførelsen af undervisning af pædagoger. Dette stemmer overens med resultaterne fra 2016, 2017 og 2018, hvor lederne i specialundervisningstilbuddene ligeledes angav, at det primært var lærerne, som stod for undervisningen i fagene.

³⁶ Casestudierne i 2019 har ikke fokuseret på det fagprofessionelle samarbejde, hvorfor dette kun belyses vha. surveydata. Der henvises til første rapport for en mere dybdegående analyse af det fagprofessionelle samarbejde i specialundervisningstilbud.

Tabel 7-1: Hvem planlægger, tilrettelægger og gennemfører undervisningen i fagene?

	Planlægger og tilrettelægger (pct.)	Gennemfører primært (pct.)
Uddannede lærere	80	80
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	32	26
Uddannede pædagoger	21	20
Alle undervisere i fællesskab	10	10
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter el.lign.)	3	1
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælpere, frivillige, medarbejder i sportsklub el.lign.)	2	2
Andet	1	1

Note: n = 495 ledere. Respondenterne har haft mulighed for at sætte max to kryds i dette spørgeskema, hvorfor besvarelserne ikke summerer til 100 pct.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

Dette billede understøttes af casestudierne, hvor mange specialundervisningstilbud fortæller, at læreren har ansvaret for at planlægge, tilrettelægge og gennemføre undervisningen. Flere steder foregår tilrettelæggelsen dog også i teams, hvor læreren har det primære ansvar, men pædagogerne inddrages også. Indtrykket fra casestudierne er således, at tilrettelæggelsen af undervisningen ofte foregår i **samarbejde mellem lærere og pædagoger**. Hvad angår gennemførelsen af undervisningen, beskrives det i flertallet af casestudierne, hvordan pædagogerne typisk har til opgave at understøtte den enkelte elev og det sociale samspil i klassen, mens læreren har det primære ansvar for det faglige indhold. Dette stemmer overens med en undersøgelse af lærer-pædagog-samarbejdet i den almene undervisning i grundskolen, som konkluderer, at lærere og pædagoger samarbejder mest om klassens og de enkelte elevers trivsel samt om at håndtere uro og konflikter.³⁷

På caseskolerne er der også flere eksempler på, at **pædagoger gennemfører noget af den fagfaglige undervisning** på lige fod med læreren, fx i forbindelse med gruppeopdelt undervisning eller eneundervisning af en elev, som i en periode ikke deltager i klasseundervisningen. På nogle af de besøgte skoler beskrives det ligeledes, hvordan pædagogerne udøver faglig støtte til eleverne og drøfter elevernes faglige niveau med læreren. Det kan fx være, hvis pædagogen observerer, at en elev har behov for udfordringer eller har svært ved at følge med på det faglige niveau i undervisningen. I forbindelse med, at pædagoger giver faglig støtte til eleverne, giver flere pædagoger udtryk for, at de - og læreren - kender deres eget niveau i faget, og ved hvornår deres hjælp ikke rækker.

³⁷ EVA (2017) "Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen".

På to af de besøgte specialundervisningstilbud har pædagoger på lige fod med lærere ansvaret for undervisningen. Af interviewene fremgår det, at pædagogerne typisk underviser i indskolingen, mens lærerne varetager undervisningen på de ældre klassetrin, hvor det faglige niveau i undervisningen er højere. Fx beskriver lærere og pædagoger i et specialundervisningstilbud, hvordan det er et bevidst valg, at den uddannede lærer står for undervisningen i en fagligt stærk klasse på mellemtrinnet, mens en pædagog varetager undervisningen af indskolingselever. Det forklares med henvisning til, at der i højere grad er behov for at håndtere sociale problemstillinger og udfordringer blandt indskolingseleverne, som skal vænne sig til at gå i skole, før der fokuseres på at styrke deres faglige udvikling.

Hvis vi ser på, hvem der planlægger, tilrettelægger og gennemfører **øvrige undervisningsaktiviteter**, stemmer lederens besvarelser overens med tidligere besvarelser. I tråd med besvarelserne i 2016 og 2017, angiver lederne, at lærere og pædagoger i lige høj grad varetager denne opgave (47 pct. af lærerne og 45-49 pct. af pædagogerne), mens ca. en tredjedel af specialundervisningstilbuddene angiver, at dette gøres i fællesskab (33-37 pct.). I casestudierne er der eksempler på, at pædagoger har ansvar for at planlægge, tilrettelægge og gennemføre afgrænsede forløb, fx forløb, der styrker elevernes sociale kompetencer og forløb med bevægelse i undervisningen.



”Det er bevidst, at det er mig, som er inde i klasse X, fordi de elever kan og skal. Der skal fyldes så meget på som muligt. Dermed ikke sagt, at pædagogerne ikke kan det, men det er ligesom de elever, der skal fyldes på, så det er mig, der er der. Jeg har fx ikke engelsk i 1. klasse.” (Lærer)

”Det giver mest mening, at [lærer] har dem, som er ældre. I de mindre klasser, så leger vi lidt mere. Så kommer de ind til [lærer], når der skal fyldes lidt mere på.” (Pædagog)

”I indskolingen er fordelingen 50/50 mellem lærer og pædagoger, og på mellemtrinnet og i udskolingen er der flere lærere; cirka 75 pct. lærere og 25 pct. pædagoger. [...] I 0. klasse har vi pædagoger, der underviser, og det er også vigtigt, at de ikke kommer i en assistentfunktion i forhold til lærerne, og det har vi også fokus på i vores teamsammensætning.” (Leder)

Tabel 7-2: Hvem planlægger, tilrettelægger og gennemfører øvrige undervisningsaktiviteter?

	Planlægger og tilrettelægger (pct.)	Gennemfører primært (pct.)
Uddannede lærere	47	47
Uddannede pædagoger	45	49
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	37	33
Alle undervisere i fællesskab	17	14
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælper, frivillige, medarbejder i sportsklub el.lign.)	6	8
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter el.lign.)	3	2
Andet	2	2

Note: n = 495 ledere. Respondenterne har haft mulighed for at sætte max to kryds i dette spørgeskema, hvorfor besvarelserne ikke summerer til 100 pct.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

7.2.1 Fortsat tæt teamsamarbejde

Den første rapport i undersøgelsen fra 2016 konkluderede, at specialundervisningstilbuddene var kendetegnet ved stærkt og tæt teamsamarbejde. Dette billede har ikke ændret sig i løbet af undersøgelsesperioden, idet graden af både det **fagprofessionelle og det tværprofessionelle samarbejde** har været høj og stabil gennem hele perioden. Således deltager medarbejderne i størstedelen af specialundervisningstilbuddene (88 pct.), ifølge lederne, i høj eller meget høj grad i fagprofessionelt samarbejde internt, fx samarbejde mellem lærere eller samarbejde mellem pædagoger. Ligeledes deltager medarbejderne i hovedparten af specialundervisningstilbuddene (82 pct.) i høj eller meget høj grad i tværprofessionelt samarbejde internt, fx samarbejde mellem lærere og pædagoger eller mellem lærere og psykologer.

Medarbejdere i interne skoler i dagbehandlingstilbud og specialskoler samarbejder i højere grad på tværs af professioner end medarbejdere i specialklasserækker og frie grundskoler. Det er ikke overraskende, hvis man tager elevernes udfordringer i betragtning, som fordrer flere fagligheder for at skabe det bedst mulige tilbud.

Samarbejdet mellem medarbejdere i specialundervisningstilbud er generelt kendetegnet af en høj grad af **dialog og videndeling** – særligt i forhold til undervisningen, pædagogiske metoder og elevernes udbytte af undervisningen. Tabellen nedenfor illustrerer dette. Samtidig foregår i mindre omfang observation af hinandens undervisning samt fælles gennemgang af klassens resultater i test og prøver. Heller ikke her ses en udvikling i løbet af undersøgelsesperioden.

Tabel 7-3: Sparring og videndeling mellem medarbejdere i specialundervisningstilbud

	Medarbejdere	
	Helt enig (pct.)	Delvist enig (pct.)
Jeg drøfter undervisningen med mine kolleger	71	23
Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kolleger	81	17
Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kolleger	71	24
Underviserne i specialundervisningstilbuddet observerer af og til hinandens undervisning	40	31
Underviserne på skolen gennemgår sammen klassens/holdets resultater i test og prøver	22	33

Note: n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

I 2016 fortalte ledere og lærere i de besøgte specialundervisningstilbud om usikkerhed om pædagogernes nye, understøttende rolle ifm. reformen og vanskeligheder med at implementere den nye rolle. Dette skyldtes, ifølge ledere, lærere og pædagoger bl.a., at pædagoger hovedsageligt havde fokus på elevernes trivsel og prioriterede elevernes sociale udvikling, mens lærerne i højere grad prioriterede elevernes faglige udvikling. Denne forskel i vægtningen af elevernes faglige og sociale udvikling oplevedes som en udfordring for det tværfaglige samarbejde om at gennemføre undervisningen. Tre år senere lader det til, at disse vanskeligheder i samarbejdet er reduceret væsentligt, idet lærere og pædagoger på tværs af case-skoler fortæller om et godt og tæt samarbejde ift. at gennemføre undervisningen. Dette skyldes ikke, at der er sket nævneværdige ændringer i måden, som det tværprofessionelle samarbejde er organiseret på, men snarere at lærere og pædagoger på de besøgte specialundervisningstilbud efterhånden har fået den måde at samarbejde på integreret i deres praksis og **anerkender hinandens forskellige kompetencer, og hvordan disse kan spille sammen** i undervisningssituationen. Frem for at se hinandens forskellige fokusområder som modstridende, opleves pædagogernes fokus på elevernes trivsel, relationer og sociale kompetencer som understøttende for lærernes undervisning og dermed elevernes faglige udvikling. En lærer udtrykker det som illustreret i boksen nedenfor.



En af de ting, som er vigtige for mig, når man har pædagogerne med, det er, at man får lov til at have sit undervisningsflow. Jeg har prøvet nogle perioder, hvor vi ikke har haft pædagoger med, og så nogen af de konflikter, som eleverne måtte have, de kører lidt under overfladen. For mig, der er den store fordel, at jeg ikke en gang behøver at interessere mig for det, fordi jeg ved, at der sidder en pædagog, som tager sig af det, så man kan få lov til at undervise. For mig er det en vigtig del, at de har en kontinuerlig viden om børnene.” (Lærer)

7.3 Målstyret undervisning og Fælles Mål

I forbindelse med folkeskolereformen i 2014 blev der sat fokus på arbejdet med læringsmål. Læringsmål er mål, der beskriver den viden og de færdigheder, man ønsker, at eleverne skal opnå efter endt undervisningsforløb. Læringskonsulenterne i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet har i årene efter indførelsen af reformen vejledt kommuner og skoler om god undervisning med afsæt i den didaktiske ramme kaldet læringsmålstyret undervisning. Det er dog ikke et krav, at skoler skal anvende denne didaktiske ramme. Derimod er arbejdet med kompetencemål i Fælles Mål bindende. Fælles Mål er nationale mål, der viser, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag. I marts 2018 trådte en række lempelser af bindingerne i relation til Fælles Mål i kraft. Lempelserne indebærer blandt andet, at de færdigheds- og vidensmål, som ligger under fagenes formål og kompetencemål, nu er vejledende i modsætning til tidligere, hvor både fagenes formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål var bindende.

I spørgeskemaundersøgelsen fra 2019 er medarbejderne og lederne spurgt til, i hvilken grad de arbejder med Fælles Mål, læringsmål og målstyret undervisning. Besvarelserne fra 2019 viser – i stil med tidligere år – at medarbejderne kun i begrænset omfang gennemfører undervisningen med **udgangspunkt i Fælles Mål** (34 pct. svarer i høj eller meget høj grad). Sammenlignes besvarelserne på tværs af specialundervisningstilbud svarer medarbejdere på interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder i signifikant højere grad, at de gennemfører undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål, end medarbejdere i specialklasser på grundskoler. Dette stemmer ligeledes overens med tidligere fund.

Tabel 7-4: I hvilket omfang gennemfører du din undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål?

	Medarbejdere (pct.)
I høj eller meget høj grad	34
I nogen grad	45
I lav eller meget lav grad	19
Slet ikke	2

Note: n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

På samme måde angiver flest medarbejdere og ledere, at de i nogen grad **omsætter Fælles Mål til læringsmål** for eleverne (50 pct. af medarbejderne og 48 pct. af lederne). Her tegner der sig dog et billede at, at medarbejderne og lederne vurderer dette forskelligt, da flere ledere end medarbejdere mener, at specialundervisningstilbuddet omsætter Fælles Mål til læringsmål for eleverne. Samme tendens gjorde sig gældende i analysen fra 2016/2017.

Tabel 7-5: I hvilken grad omsætter I Fælles Mål til læringsmål for eleverne?

	Medarbejdere (pct.)	Ledere (pct.)
I høj eller meget høj grad	27	40
I nogen grad	50	48
I lav eller meget lav grad	20	9
Slet ikke	3	2

Note: n = 429 medarbejdere og 464 ledere.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

I casestudierne udtaler flertallet af underviserne, at de orienterer sig i Fælles Mål, men samtidig finder det svært at anvende og omsætte målene i planlægningen af undervisningen. Der opleves et stort behov for at graduere og 'plukke' i de Fælles Mål, da det for mange elever er urealistisk at nå alle målene. Ifølge en lærer er det blandt andet udfordrende at anvende Fælles Mål som rettesnor for tilrettelæggelsen af undervisningen, da elevernes faglige kompetencer kan variere med op til fem klassetrin inden for samme klasse.

På en af de skoler, som anvender Fælles Mål i tilrettelæggelsen af undervisningen, afholdes fælles forberedelsesuger i sommerferien, hvor lærere og pædagoger i samarbejde udarbejder fagmålsplaner med udgangspunkt i Fælles Mål. Dette er muligt, fordi skolens størrelse gør, at man kan inddele eleverne forholdsvis fintmasket, så elevernes faglige niveau i de fleste klasser kun varierer med ét klassetrin. Efter hvert afsluttet undervisningsår vurderer lærerne og pædagogerne, om eleven selvstændigt kan gøre det, der fremgår, eller om eleven fortsat har brug for hjælp til at nå et givent mål. Resultaterne af den vurdering føder ind i den efterfølgende planlægning af næste skoleår.

Derudover er medarbejderne og lederne spurgt ind til, i hvilken grad de arbejder med **målstyret undervisning**. Målstyret undervisning er én måde at arbejde med Fælles Mål, hvor læreren sætter mål for, hvad eleverne skal lære i det pågældende undervisningsforløb. Målstyret undervisning kan dog også forstås og anvendes uafhængigt af Fælles Mål. Blandt medarbejdere og ledere er der et markant større fokus på målstyret undervisning end på at anvende Fælles Mål i undervisningen. Af nedenstående tabel fremgår det, at næsten halvdelen af lederne (49 pct.) og lidt færre medarbejdere (42 pct.) angiver, at de i høj eller meget høj grad arbejder med målstyret undervisning. 39 pct. af lederne og 37 pct. af medarbejder angiver, at de i nogen grad arbejder med målstyret undervisning. På samme måde som i forrige tabel ses også her en forskel i medarbejdernes

og ledernes besvarelser, da lederne tendentielt vurderer, at der i højere grad arbejdes med målstyret undervisning, end hvad medarbejderne vurderer.

Tabel 7-6: I hvilken grad arbejder I med målstyret undervisning?

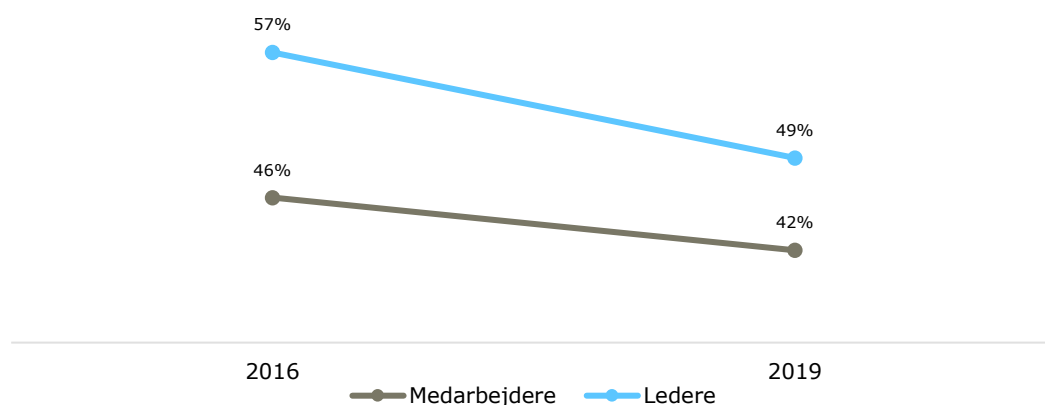
	Medarbejdere (pct.)	Ledere (pct.)
I høj eller meget høj grad	42	49
I nogen grad	37	39
I lav eller meget lav grad	19	8
Slet ikke	2	4

Note: n = 429 medarbejdere og 464 ledere.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Sammenholdes besvarelserne med tidligere besvarelser, er der gradvist sket et fald i medarbejdernes og ledernes vurdering af anvendelsen af målstyret undervisning fra 2016 til 2019.

Figur 7-9: Andel, der i høj/meget høj grad arbejder med målstyret undervisning. Udvikling over tid



Note: n (2016) = 602 ledere og 778 medarbejdere; n (2019) = 429 medarbejdere og 464 ledere

Signifikante udviklinger i andele, der i høj eller meget høj grad arbejder med målstyret undervisning blandt ledere (***)

I casestudierne tegner der sig et varieret billede af, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med målstyret undervisning. Flere nævner, at der opstilles målsætninger for den enkelte elev i elevplanerne, men at det generelt er udfordrende at gennemføre målstyret undervisning af flere årsager. Dels kan eleverne i samme klasse befinde sig på mange forskellige faglige niveauer, hvorfor der ligger et stort arbejde i at udarbejde forskellige faglige mål for hver enkelt elev. Dels påpeger en medarbejder, hvordan hele tankegangen med at opstille mål, som eleverne gradvist når, er udfordrende i specialundervisningstilbud, hvor eleverne i højere grad end almengruppen har brug for repetition. Det forhindrer ikke, at der opsættes læringsmål for eleverne, men det gør læringskurven mindre lineær. Læreren fortæller i citatboksen.

Andre medarbejdere peger på, at eleverne har svært ved at **forstå meningen med de faglige mål**. En lærer beskriver, hvordan eleverne ikke synes målene er interessante, mens en anden lærer oplever, at mange af



Det giver ikke rigtig mening [at lave mål for alle elever, red.], for selvom målet er nået i dag, kan det være glemt i morgen. Jeg arbejder derimod med en årsplan, hvor det tager afsæt i en trappe, og hvor vi hele tiden skal tilbage og hente viden op igen og igen. Vi arbejder hele tiden med delmål. Det er rutiner, genkendelighed og gentagelser, der kræves her. Når der så har været ferie, skal jeg så hente det [viden, red.] op igen. Der er store forskelle på deres hukommelsespændvidde. (Lærer)

eleverne har urealistiske mål for sig selv og derfor har svært ved at forholde sig til værdien af kortsigtede og mere realistiske mål.

Derudover varierer det i hvilken grad, **målene ekspliciteres over for eleverne**. I interviewene med eleverne er der stor forskel på, hvorvidt eleverne selv kan sætte ord på, hvilke mål der er for egen læring. Mens nogle elever kan fortælle, at de lige nu arbejder på at blive bedre til at skrive pænt, har andre elever svært ved at sætte ord på, hvad de konkret skal nå i undervisningen. Blandt ældre elever er der dog en mere entydig tendens til, at de nævner målsætningen om at tage afgangsprøven i 9. klasse. Dette opfattes som en håndgribelig målsætning, som lærerne ligeledes italesætter i de observerede undervisningslektioner på specialundervisningstilbuddene på ungdomsskoler.

Endelig viser casestudierne, at flertallet af specialundervisningstilbuddene opsætter **sociale målsætninger** for eleverne. Det kan fx være mål om at komme til tiden, tro på egne evner, vente tålmodigt på hjælp og række hånden op. I den observerede undervisning er der ligeledes en tendens til, at medarbejderne mere eksplicit italesætter fremskridt i relation til denne type målsætninger. Eksempelvis henviser en lærer i en dialog med en elev til, at eleven har et personligt mål om at tro mere på egne evner.



Du skal huske at tro på det, du har lavet, for det er jo rigtigt nok. Det er vigtigt, at du til eksamen ikke bruger tid på at tvivle på det – bare gå videre”. (Lærer)

På et andet specialundervisningstilbud anvendes begrebet ”de 7 karaktertræk”, som en ramme og et fælles sprog for sociale og personlige kompetencer. De syv karaktertræk dækker over selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, taknemmelighed, optimisme og nysgerrighed. Eleverne gennemfører løbende en selvevaluering, som efterfølgende danner grundlag for en dialog om, hvilke træk eleverne skal arbejde på at styrke. Karaktertrækkene anvendes som en referenceramme, lærerne kan henvise til, i både faglige og sociale situationer. En medarbejder fortæller blandt andet, hvordan hun på et museumsbesøg påpeger over for eleverne, at de nu skal bruge det karaktertræk, der hedder nysgerrighed. De skal gå nysgerrigt til udstillingen i stedet for på forhånd at kategorisere det som kedeligt.

7.4 Fysiske rammer for undervisningen

I tre af de besøgte specialundervisningstilbud fremhæves et fokus på at anvende fysiske rammer som et greb til at styrke koncentration og motivation blandt eleverne i undervisningen.

I et specialundervisningstilbud, hvor eleverne har adfærds- og/eller kontaktmæssige udfordringer, har man tidligere haft afskærmede båse i klasselokalerne. Disse er nu afskaffet for at stimulere fællesskabet i klassen. I første omgang var de afskærmede båse tænkt som en måde at imødekomme de elever, som havde brug for ro, og som hurtigt blev overvældet af indtryk. Efter at have afprøvet dette i en periode, er læreren dog gået tilbage til at undervise uden afskærmning og i stedet tage hensyn til elevernes behov via tilrettelæggelsen af undervisningen. De nye fysiske rammer fremmer et socialt samspil mellem eleverne, fordi eleverne i højere grad kan interagere med hinanden.



Fordelen ved gruppeundervisning er, at vi, samtidig med at vi tænker faglighed, også har et socialt aspekt ved, at de sidder sammen, og det kan stimulere et fællesskab. Det, at de sidder i hver deres rum, det kan fratage noget socialt fra dem. (Lærer)

På to ungdomsskoler har man ligeledes et særskilt fokus på at skabe omgivelser, som kan motivere eleverne til læring. Det særlige fokus på de fysiske omgivelser har i mindre grad haft til formål at håndtere elevernes kontaktmæssige udfordringer. Lærerne fortæller her, hvordan de generelt oplever, at det er svært at motivere og engagere eleverne i det faglige stof, og derfor har formålet i højere grad været at skabe et indbydende og inspirerende læringsmiljø for eleverne. Ved hjælp af de fysiske omgivelser forsøger skolen at skabe nysgerrighed og indbyde til læring blandt eleverne. Dette gøres blandt andet ved at indrette faglokaler frem for klasselokaler. I faglokalerne ligger de redskaber og materialer, som benyttes i det konkrete fag, og samtidig er der typisk de-



Det ville være en grim generalisering at sige, alle skal sidde ned og lære. Eleverne skal finde ud af, hvordan de lærer bedst uden at være begrænsede, men vi skal præsentere dem for de forskellige muligheder. (Leder)

koreret med fagrelevant materiale på væggene. Tanken er, at eleverne træder ind i lærernes faglokale, i stedet for at læreren træder ind i elevernes klasselokale. Derudover har man på en af ungdomsskolerne skabt mulighed for, at eleverne kan placere sig i forskellige fysiske omgivelser alt afhængig af, hvordan de bedst arbejder. Der er sofaer, lænestole, borde og stole og afskærmede båse, som eleverne frit kan sætte sig ved, alt afhængig af deres dag-til-dag behov. En leder beskriver overvejelserne bag indretningen i citatboksen i siden.

Man ønsker dermed at stimulere elevernes motivation for at lære ved at skabe omgivelser, der dels tilgodeser elevernes individuelle ønsker og behov, og dels stimulerer deres nysgerrighed på det faglige indhold af et fag.

7.5 Undervisningens indhold

I dette afsnit beskrives og analyseres undervisningens indhold, herunder hvilke pædagogiske og didaktiske metoder samt øvrige læringsaktiviteter, der anvendes i undervisningen. I spørgeskemaundersøgelser såvel som casestudier har **anvendelse af folkeskolereformens indholdsmæssige elementer** været i særlig fokus. Specifikt har ledere og medarbejdere i spørgeskemaundersøgelsen vurderet, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører følgende indholdsmæssige elementer af reformen³⁸:

- Differentierede og varierende læringsformer,
- understøttende undervisning,
- praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer,
- feedback til eleverne,
- motion og bevægelse,
- og digitalisering.

Derudover har ledere og medarbejdere svaret på, i hvilken grad der anvendes feedback. Feedback er ikke et egentligt reformelement, men indgår i den didaktiske ramme læringsmålstyret undervisning, som grundskolerne ikke er forpligtet til at anvende.

Overordnet peger indsigter fra spørgeskemaundersøgelsen og casestudierne på, at indholdet af undervisningen, herunder hvilke pædagogiske og didaktiske metoder der anvendes i undervisningen i specialundervisningstilbud, stemmer overens med resultater og konklusioner i den første rapport i Undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud.

³⁸ I spørgeskemaundersøgelsen er der anvendt følgende begreber: understøttende læringsaktiviteter, bevægelse som en del af skoledagen og anvendelse af it i undervisningen. I rapporten anvendes i stedet understøttende undervisning, motion og bevægelse, samt digitalisering med henblik på at ensrette begrebsbrugen med den øvrige følgeforskning til folkeskolereformen. Ledere og medarbejdere har ikke vurderet, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører åben skole, faglige fordybelse og lektiehjælp, og flere fagopdelte timer.

Analysen af de kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at **differentierede og varierende læringsformer** samt **understøttende undervisning** er særdeles udbredt på tværs af specialundervisningstilbud, og at der ikke er sket signifikante ændringer i specialundervisningstilbuddenes vurderinger på tværs af årene 2016/2017/2018 og 2019. Af nedenstående tabel fremgår det, at 90 pct. af medarbejderne og 91 pct. af lederne angiver, at differentierede og varierende læringsformer i høj eller meget høj grad gennemføres. Samtidig vurderer 73 pct. af medarbejderne og 86 pct. af lederne, at de i høj eller meget høj grad gennemfører understøttende undervisning.

Flertallet af lederne og medarbejderne angiver ligeledes at anvende **digitalisering, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, motion og bevægelse** og **feedback** til eleverne. Dog bemærkes det, at feedback og bevægelse er de to elementer, som medarbejderne i mindst grad vurderer, at specialundervisningstilbuddet gennemfører. På samme måde som i undersøgelsen fra 2016 vurderer medarbejderne systematisk anvendelsen af de adspurgte forhold lavere, end lederne gør.

Tabel 7-7: I hvilken grad gennemfører I følgende forhold?

	Ledelse	Medarbejdere
	I høj/meget høj grad (pct.)	I høj/meget høj grad (pct.)
Differentierede og varierende læringsformer	91	90
Understøttende undervisning	86	73
Digitalisering	78	64
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	74	63
Motion og bevægelse	69	60
Feedback til eleverne	69	62

Note: n = 429 medarbejdere og 464 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Flere forskellige tendenser kan fremhæves, hvis man ser på tværs af typer af specialundervisningstilbud:

- Medarbejderne på specialskoler angiver i højere grad at anvende praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer end medarbejdere i specialklasser på folkeskoler og medarbejdere i interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder. Samtidig anvender de i højere grad motion og bevægelse end de interne skoler.
- De interne skoler er generelt mindst tilbøjelige til at anvende bevægelse som en del af undervisningen sammenlignet med specialklasser på folkeskoler og specialskoler. Til gengæld er de interne skoler mere tilbøjelige til at give eleverne feedback end specialklasser på folkeskoler.
- Endelig er de frie grundskoler mere tilbøjelige til at anvende digitalisering end specialskolerne.

7.5.1 Varierende læringsformer og understøttende undervisning udgør kernen i specialundervisningstilbud

På tværs af casestudierne bekræftes billedet af, at varierende læringsformer og understøttende undervisning udgør kerneelementer i undervisningen. Som fremhævet i tidligere års undersøgelser, oplever specialundervisningstilbuddene dog ikke, at dette er en ny undervisningstilgang, som følger af implementeringen af reformen. Specialundervisningstilbuddene fremhæver, at de har arbejdet med varierende læring og understøttende undervisning i mange år. I casestudierne præ-

senteres forskellige eksempler på, hvordan den varierende og understøttende undervisning kommer til udtryk. I nedenstående boks fremgår et eksempel fra en specialklasse på en folkeskole, hvor det pædagogiske personale stimulerer elevernes læring via stedbaseret undervisning.

EKSEMPEL: VARIERET LÆRING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD



I en klasse på mellemtrinnet har en lærer anvendt flere forskellige læringstilgange, herunder stedbaseret undervisning, til at opbygge elevernes viden om elefanter:

- Som indflyvning til undervisningsforløbet er eleverne blevet bedt om at **sætte ord på**, hvad de i forvejen ved om elefanten.
- Derefter har de modtaget undervisning om elefanten. De er blandt andet blevet præsenteret for faglige begreber om elefanten via **tavleundervisning**, har **læst** korte, faglige tekster relateret til emnet og **løst opgaver** om emnet. Dette er mundet ud i, at de i grupper har præsenteret deres viden vha. **PowerPoint-slides**. I fremlæggelserne har nogle elever lagt vægt på indholdet af de tekster, de har læst, mens andre har været mere kreative og brugt deres fantasi til at fortælle historier om elefanter.
- Forløbet er afsluttet ved **stedbaseret undervisning** i Zoologisk Have, hvor eleverne blandt andet har tegnet, observeret og duftet til elefanten.

Undervisningsforløbet har samlet set bidraget til, at alle sanser et blevet sat i spil, og eleverne har fået mulighed for relatere deres viden fra undervisningen om elefanten til dyret i virkeligheden.

Eksemplet illustrerer tre forhold, som er værd at fremhæve:

- For det første **varierende læringsformer** i form af at høre om, læse om, dufte til, tegne og tale om et emne.
- For det andet **understøttende undervisning** via stedbaseret undervisning, som muliggør en tæt kobling mellem teoretisk viden og praksis.
- For det tredje anvendelsen af it i undervisningen (digitalisering) i form af præsentationen af faglig viden i slideformat.

På et af de besøgte specialundervisningstilbud arbejder man med **understøttende undervisning** i et afgrænset fag kaldet 'Socialfag' – dette fag eksisterede dog også før reformen. Indholdet af faget beskrives i nedenstående boks:

EKSEMPEL: UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING SOM SÆRSKILT AKTIVITET



Eleverne undervises i socialfag på linje med dansk og matematik. I faget har eleverne blandt andet arbejdet med emner som pubertet, seksualitet, at sætte grænser mv. Eleverne modtager både undervisning i faget individuelt og i klasserne. Den individuelle undervisning anvendes i de tilfælde, hvor en elev oplever særlige udfordringer eller har brug for lidt ekstra opmærksomhed.

Faget varetages af pædagoger og skal bidrage til at styrke elevernes livsduelighed og fremme deres evne til at begå sig i sociale relationer.

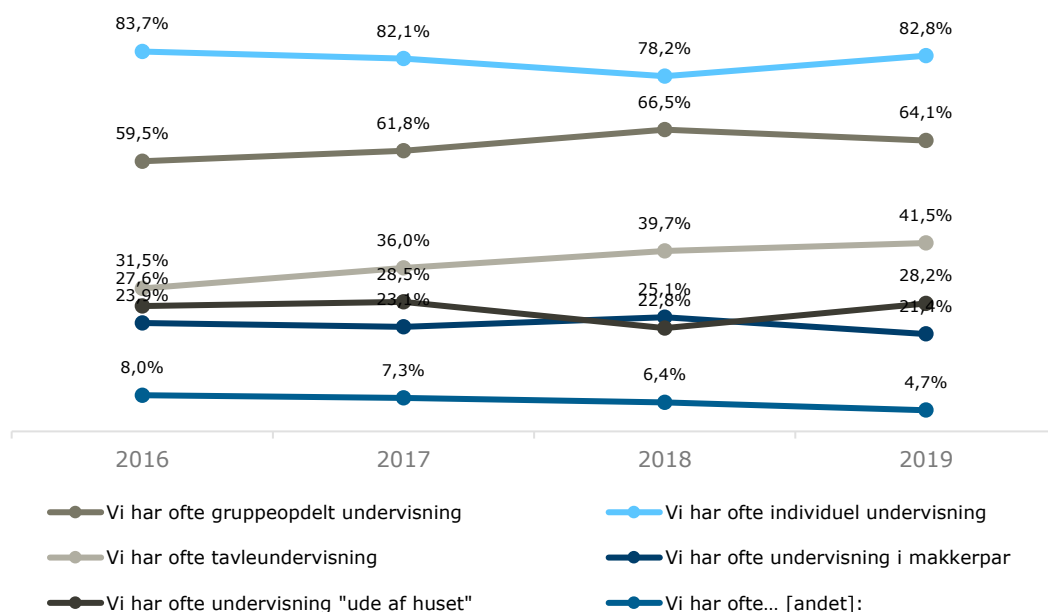
7.5.2 Differentieret undervisning er nødvendig for at imødekomme en heterogen elevgruppe

Differentieret undervisning fremhæves på tværs af lærere på de besøgte specialundervisningstilbud som en forudsætning for at kunne imødekomme elevernes forskellige faglige niveauer og sociale behov. Lærerne i specialundervisningstilbud oplever store forskelle i, hvilke forudsætninger for læring og faglig udvikling eleverne har, og derfor må undervisningen på flertallet af specialundervisningstilbuddene i særlig høj grad tilrettelægges efter den enkeltes behov og evner. På en ungdomsskole arbejder man fx med **valgfrihed** som en måde at undervisningsdifferentiere. Skolen tilbyder et fleksibelt skema, hvor eleverne selv kan vælge mellem to fag om formiddagen og eftermiddagen. På den måde kan eleverne starte og slutte dagen med fagene i den rækkefølge, dagsformen tilsiger. Derudover tilbyder ungdomsskolen en blanding af analog, digital og 'hands-on'-undervisning, så elevernes forskellige læringsstile tilgodeses.

Flere lærere peger også på, at de arbejder med elevernes **nærmeste udviklingszone**. Der stræbes efter, at eleverne udfordres på et niveau, hvor de med lidt hjælp fra en lærer og pædagog kan løse opgaverne. I den observerede undervisning arbejder eleverne derfor også oftest individuelt med opgaver, fordi dette i højere grad giver mulighed for at tilpasse opgaverne til den enkeltes niveau. I den observerede undervisning er differentieringen af undervisningen fx kommet til udtryk ved, at eleverne arbejder med forskellige udgaver af den samme grundbog.

Medarbejdernes besvarelse af spørgsmålet om, hvordan de typisk gennemfører undervisningen, bakker op om dette billede. Ifølge medarbejderne modtager eleverne oftest **individuel undervisning** (83 pct.), mens **gruppeopdelt undervisning** (64 pct.) ligeledes anvendes af flertallet. Dette fremgår af nedenstående figur. Derudover er **tavleundervisning** ligeledes en af de tilgange, som anvendes forholdsvis ofte (41 pct.). Casestudierne viser, at tavleundervisningen typisk anvendes som introduktion til en time, hvor et tema præsenteres af læreren. Fra 2016 til 2019 ses der desuden en udvikling i tilbøjeligheden til at anvende tavleundervisning. I 2019 svarede signifikant flere medarbejdere, at de ofte anvendte tavleundervisning sammenlignet med 2016. Denne andel har været støt stigende fra 31 pct. i 2016 til 41 pct. 2019.

Figur 7-3: Hvordan gennemfører I undervisningen i specialtilbuddet? Udvikling over tid



Note: n (2016) = 778 medarbejdere; n (2017) = 694 medarbejdere; n (2018) = 501 medarbejdere; n (2019) = 429 medarbejdere. Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds i dette spørgeskema, hvorfor besvarelsene ikke summer til 100 pct.

Signifikante udviklinger i gennemsnitlige svar fra 2016 til 2019: 'Vi har ofte tavleundervisning' (**)

Opdeles besvarelsene på forskellige typer af specialundervisningstilbud, benytter interne skoler i mindre grad gruppeopdelt undervisning end specialklasser på folkeskoler. Til gengæld angiver medarbejderne på de interne skoler at være mere ude af huset end medarbejdere på folkeskoler med specialklasser. Endelig er specialskoler mere tilbøjelige til at gennemføre gruppeopdelt undervisning og mindre tilbøjelige til at gennemføre individuel undervisning sammenlignet med interne skoler.

På de besøgte specialundervisningstilbud italesætter ledere og lærere enstemmigt, at gruppeopdelt undervisning i høj grad anvendes, mens **gruppearbejde** kun anvendes i meget begrænset omfang. Flere peger på, at det er udfordrende for eleverne at indgå i en samarbejdsrelation, hvor de dels skal forholde sig til de andre elevers input og dels selv skal byde ind. Her kan sociale evner og lavt selvværd være en hæmsko og medføre, at eleverne enten bliver urolige og mister koncentrationen eller passivt ser til i gruppearbejdet. En lærer beskriver i citatboksen.



Det handler også om rollerne, man udfylder i gruppearbejdet. Dem har de ikke lært. Der er ingen af børnene på mit danskhold, der har været vant til at styre et gruppearbejde. Der plejer at være en anden, der har kontrollen. De sidder mange med den samme gruppearbejdsfunktion – 'Dem der har fået lov til at være med, fordi der ikke har været andre steder at gå hen'. Det er dem, vi har samlet her. (Lærer)

7.5.3 Forskellige erfaringer med motion og bevægelse

Mens varieret og differentieret undervisning opfattes som centrale elementer af undervisningen i specialundervisningstilbud, er der mere blandede oplevelser med at integrere motion og bevægelse i skoledagen som en tilgang til faglig læring. Nogle lærere oplever, at det skaber stor uro i klassen, og at det kan være svært for eleverne at fastholde koncentrationen om en opgave eller falde til ro igen efter at have været fysisk aktive.



Jeg skal ikke have mine elever ud og løbe efter tyske gloser i træerne, så får jeg dem aldrig ind igen. Så man kan godt sige, at det er super fedt, at vi går ud og får noget frisk luft og finder nogle tyske gloser, men de kommer bare ind og er uvenner og kedede af det. (Lærer)

Via observation af en undervisningslektion på et specialundervisningstilbud fremstod det ligeledes tydeligt, hvordan støjniveauet og uroen steg, efter læreren halvvejs inde i timen introducerede et såkaldt 'brain break'. Efter eleverne havde været fysisk aktive og var begyndt at tale med hinanden i brain breaket, var det svært for flertallet af eleverne at falde til ro og genfinde koncentrationen efterfølgende.

En gruppe lærere peger imidlertid på, at motion og bevægelse er et givtigt redskab til at **træne elevernes sociale kompetencer**. Oplevelsen er, at man via spil og lege kan styrke elevernes tålmodighed, opmærksomhed på andre og evne til at håndtere nederlag. I et specialundervisningstilbud har man succes med at anvende bevægelse i undervisningen på en måde, som bidrager til at styrke elevernes koncentration og samarbejdsevner. Ifølge en lærer på stedet, som gennemfører den observerede undervisning, medfører et skift i aktivitet som regel, at der opstår uro, men ved at skabe klare og genkendelige rammer om den samme fysiske aktivitet, er det lykkedes at inddrage bevægelse på en god måde.

EKSEMPEL: BEVÆGELSE I UNDERVISNINGEN



I den observerede klasse blev timen indledt ved, at alle elever samledes i en rundkreds, hvorefter forskellige fysiske aktiviteter blev igangsat. Først udfordredes eleverne på deres motoriske evner og samarbejdsevner, og efterfølgende blev der arbejdet med mere beroligende øvelser som mindfulness. Læreren var **tydelig i sin kommunikation** til eleverne og anvendte genkendelige regler og rammer om aktiviteterne:

- Første del af den fysiske aktivitet bestod i, at eleverne stillede sig i en rundkreds og blev instrueret i en klappeleg. Derefter satte eleverne og læreren sig ned i rundkredsen, og eleverne fik udleveret et krus. Læreren instruerede eleverne i, hvordan de sendte kruset videre til den nærmeste elev for på den måde at styrke elevernes **koordinering og motorik**.
- Anden del af den fysiske aktivitet bestod i, at eleverne gav hinanden massage i rundkredsen, lavede udstrækningsøvelser og arbejdede med åndedrætsøvelser/mindfulness. Øvelserne foregik i ro, samtidig med at bevægelsen af kroppen sikrede, at eleverne trænede deres smidighed og **opmærksomhed på kroppens balance**.

7.5.4 Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer motiverer

Casestudierne viser derudover, at specialundervisningstilbuddene lægger stor vægt på at opbygge og fastholde motivation for faglige emner ved at kombinere teori med praktiske og anvendelses-

orienterede undervisningsformer. Ifølge flere undervisere motiveres elevgruppen i specialundervisningstilbud særligt af at kunne **se et formål med at lære** – det skal tydeliggøres, hvordan undervisningen kan bruges til noget relevant i virkeligheden. Af nedenstående boks fremgår nogle af de måder, der arbejdes med anvendelsesorienteret undervisning.

EKSEMPEL: ANVENDELSESORIENTERET UNDERVISNING



Ugentlig praktikdag. På en ungdomsskole er hver onsdag afsat til, at eleverne kan være i praktik på en arbejdsplads. Ungdomsskolen hjælper eleven med at finde en praktikplads, og formålet med dette er at klæde eleverne på til at kunne begå sig på en arbejdsplads, når de har afsluttet deres uddannelse. Det handler både om, at eleverne lærer at kunne begå sig på en arbejdsplads, ved fx at forstå vigtigheden af at møde til tiden, men det skal også bidrage til, at eleverne lærer at være vedholdende og fastholde et engagement i en konkret opgave.

Bygge bålhytte. På en anden ungdomsskole er matematikundervisningen kombineret med, at eleverne har fået til opgave at bygge en bålhytte. Med støtte fra det pædagogiske personale har eleverne anvendt formler fra matematikundervisningen til at udregne, hvordan bålhytten skal bygges.

”Penge-uge”. I matematikundervisningen på en ungdomsskole har eleverne haft temauge om penge. Her blev læring om parabler og ligninger koblet til emner, der skulle bidrage til opbygningen af elevernes livsduelighed. De lærte blandt andet om forskellen mellem banklån og quicklån, og hvorfor quicklån er økonomisk ufordelagtige.

Som det fremgår af eksemplerne, har specialundervisningstilbuddene – ligesom tidligere år – et fokus på at styrke elevernes **livsduelighed**. Livsduelighed forstås som en persons evne til konstruktivt at håndtere udfordringer, at fungere alene såvel som i fællesskaber og udvikle sig i mødet med omverdenen.³⁹ Særligt på ungdomsskolerne, hvor eleverne står på grænsen til en voksentilværelse, er der et ønske om at klæde eleverne på til at kunne begå sig på en arbejdsplads og se koblingen mellem indholdet i undervisningen og de kompetencer, der efterspørges på arbejdsmarkedet. I kapitlet om elevernes faglige og sociale udvikling præsenteres flere eksempler på, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med elevernes livsduelighed.

7.6 Reformens betydning for skoledagens og undervisningens tilrettelæggelse og indhold

I dette afsnit ser vi nærmere på, om og hvordan reformens strukturelle og indholdsmæssige elementer har ændret tilrettelæggelse og indholdet af undervisningen i specialundervisningstilbud. Betydningen af den længere og mere varierede skoledag analyseres ved at se nærmere på, hvordan specialundervisningstilbuddene arbejder med understøttende undervisning, flere fagopdelte timer og faglig fordybelse og lektiehjælp.

Overordnet fortæller flere medarbejdere i casestudierne på samme måde som i 2016, at de **længere skoledage** kan være en udfordring for eleverne. Mange elever er trætte og udkørte om eftermiddagen, og derfor føler man sig nødsaget til at skalere ned på det faglige indhold i eftermiddagstimerne. Typisk gennemføres understøttende undervisning eller valghold om eftermiddagen i et samarbejde mellem lærerne og pædagogerne. Her indtænkes så vidt muligt faglige elementer i

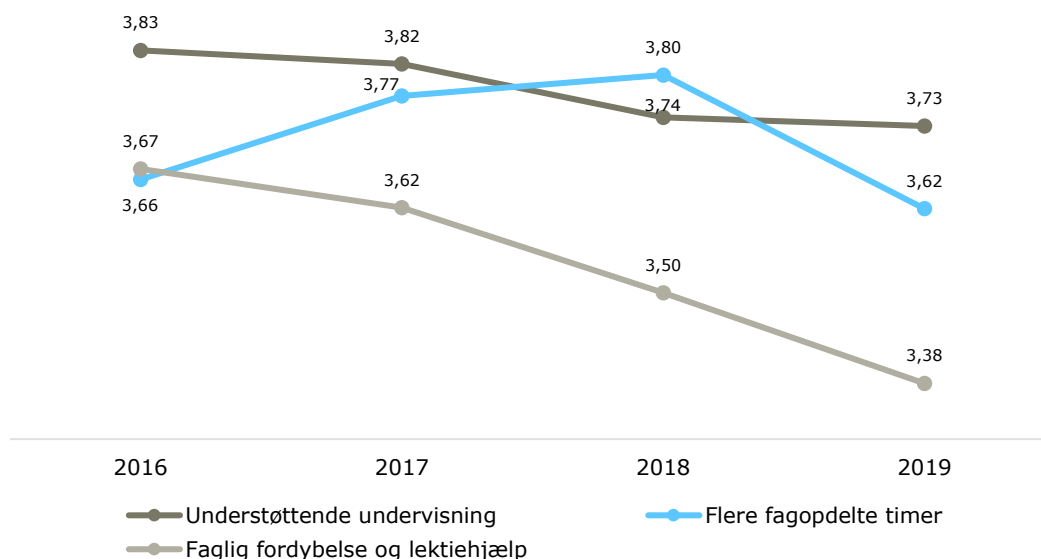
³⁹ SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2016) - ”Livsduelighed”: <https://www.vive.dk/media/pure/6410/631275>

aktiviteterne, så eftermiddagsaktiviteterne også indebærer læring for eleverne. Det kan fx være via spil, hvor eleverne bliver bedt om at regne point sammen, eller det kan være via aktiviteter, som tenderer til at være fritidsaktiviteter, hvor elevernes sociale kompetencer såsom tålmodighed og samarbejdsevner styrkes.

I undersøgelsen er medarbejdere og ledelse adspurgt, om det har været **nødvendigt at ændre skoledagen og undervisningen** i forlængelse af indførelsen af folkeskolereformen. Her angiver under en femtedel af lederne på specialundervisningstilbuddene, at det har været nødvendigt at ændre skoledagen og undervisningen som følge af indførelsen af flere fagopdelte timer og faglig fordybelse og lektiehjælp (15-18 pct.). En fjerdedel (24 pct.) af lederne angiver, at indførelsen af understøttende undervisning i høj eller meget høj grad har medført ændringer i skoledagen/undervisningen. Samme billede gør sig gældende i medarbejdernes besvarelser af spørgsmålet.

Det overordnede billede stemmer i høj grad overens med ledernes og medarbejdernes besvarelser fra 2016 til 2018, om end medarbejdernes vurdering af, i hvilken grad det har været nødvendigt at ændre deres skoledag/undervisning som følge af indførelsen af faglig fordybelse og lektiehjælp, har ændret sig fra 2016 til 2019. Af nedenstående figur fremgår udviklingen i ledernes besvarelser. I 2019 vurderer medarbejderne i signifikant lavere grad, at det har været nødvendigt at ændre skoledagen/undervisningen i forlængelse af indførelsen af faglig fordybelse og lektiehjælp end i 2016.⁴⁰ Det mindre fokus på lektiehjælp stemmer overens med resultaterne fra undersøgelser af undervisningen på almenområdet, hvor kun omkring en tredjedel af grundskolerne i 2018 prioriterede lektiehjælp højt på skolen.⁴¹

Figur 7-4: I hvilken grad har det været nødvendigt at ændre jeres skoledag og undervisning i forlængelse af indførelsen af nedenstående reformelementer? Udvikling over tid i medarbejdernes gennemsnitlige besvarelse



Note: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad. n (2016) = 591-624; n (2017) = 524-566; n (2018) = 351-381; n (2019) = 292-327. Signifikante udviklinger i gennemsnitlige svar fra 2016 til 2019: 'Faglig fordybelse og lektiehjælp' (*)

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2016, 2017, 2018 og 2019

Ledere i frie grundskoler og specialskoler oplever desuden i lavere grad, at indførelsen af faglig fordybelse og lektiehjælp har medført en ændring i undervisningen og skoledagen, end ledere på folkeskoler med specialklasser og ledere af interne skoler. For frie grundskoler gælder det, at de

⁴⁰ Den nedadgående udvikling i medarbejdernes besvarelser kan skyldes, at faglig fordybelse og lektiehjælp over tid er blevet integreret i skoledagen, og derfor retrospekt opleves som en mindre forandring. Denne mulige forklaring er dog ikke undersøgt nærmere i casestudierne.

⁴¹ Undervisningsministeriet (2017/2018). "Statusredegørelse for folkeskolens udvikling".

er undtaget folkeskolereformen, hvilket kan forklare, at lederne af disse skoler i lavere grad oplever, at elementer som faglig fordybelse og lektiehjælp har medført en ændring i skoledagen.

Til spørgsmålet om, **hvordan specialundervisningstilbuddene har valgt at integrere understøttende undervisning samt faglig fordybelse og lektiehjælp**, svarer størstedelen af medarbejderne og lederne, at elementerne integreres i den daglige undervisning. Af nedenstående tabel fremgår det konkret, at:

- Specialundervisningstilbuddene er mest tilbøjelige til at integrere understøttende undervisning samt faglig fordybelse og lektiehjælp i den daglige undervisning. Analysen viser også, at en større andel af lederne og medarbejderne (63-73 pct.) i 2019 end i 2016 (45-56 pct.) angav at integrere faglig fordybelse og lektiehjælp i den daglige undervisning frem for at gennemføre det som en særskilt aktivitet.
- Medarbejdernes og ledernes vurderingen af, hvordan understøttende undervisning og faglig fordybelse og lektiehjælp organiseres, varierer en smule. Flere medarbejdere end ledere angiver, at disse elementer gennemføres som særskilte aktiviteter. Tabel 7-3: Hvad kendetegner typisk organiseringen af følgende former for undervisning?

Tabel 7-8: Hvad kendetegner typisk organiseringen af følgende former for undervisning?

		Understøttende undervisning		Faglig fordybelse og lektiehjælp	
		2016	2019	2016	2019
Gennemføres som en særskilt aktivitet	Ledere (pct.)	31	23	37	19
	Medarbejdere (pct.)	41	41	47	28
Integreret i den daglige undervisning	Ledere (pct.)	63	71	56	73
	Medarbejdere (pct.)	53	56	45	63
Gennemføres som temaforløb	Ledere (pct.)	5	1	7	3
	Medarbejdere (pct.)	3	3	4	5

Note: n = 293 medarbejdere og 428 ledere (spørgsmål om understøttende undervisning), n = 247 medarbejdere og 426 ledere (faglig fordybelse og lektiehjælp).

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Indsigterne fra casestudierne peger som nævnt på, at **understøttende undervisning** opfattes som en undervisningstilgang, som specialundervisningstilbuddene har benyttet længe før, folkeskolereformen trådte i kraft. For mange specialundervisningstilbud har kravet om understøttende undervisning derfor ikke medført markante ændringer i tilrettelæggelsen af skoledagen. På flere specialundervisningstilbud er understøttende undervisning integreret i den daglige undervisning og er ikke afgrænset til at foregå i et fag eller en særskilt aktivitet. En leder forklarer i citatboksen.

Samlet set peger spørgeskemaundersøgelsen og casestudierne således i retningen af, at specialundervisningstilbuddene i høj grad gennemfører understøttende undervisning og opfatter det som en integreret del af deres undervisningspraksis. Her gennemføres det enten som en del af den daglige undervisning eller som mere særskilte aktiviteter i løbet af ugen.



Hele diskussionen om før og efter re-formen – mange af tankerne i re-formen har været i specialundervisningen i mange år. Fx at man kombinerer klassiske undervisningsfag med andre ting, som gør børnene undervisningsparate og giver dem færdigheder ud over dansk og matematik. Så på den måde har vi ikke noget, hvor vi siger, at dét er UU-modul, men det er fordelt over ugen.” (Leder)

Ser man på specialundervisningstilbuddenes **implementering af flere fagopdelte timer**, var reformens intention i udgangspunktet, at flere fagopdelte timer skulle bidrage til, at undervisningen udvikler sig i retningen af øget anvendelse af understøttende undervisning, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer samt digitalisering.

På baggrund af casebesøgene tegnes et varieret billede af, i hvilken grad flere fagopdelte timer er implementeret. På tre skoler fremhæves det, hvordan de i forvejen havde flere fagopdelte timer end påkrævet, hvorfor dette krav ikke har medført nogle ændringer i tilrettelæggelsen af skoledagen. På andre specialundervisningstilbud har det medført, at skoledagen er udvidet, så eleverne



“Vi har udvidet skoletiden for de ældste. Nu møder de kl. 8.15, så de starter tidligere, og det kan være svært for dem, der kommer langvejs fra. De er tidligt oppe for at komme afsted. Men det var vi jo nødt til [for at leve op til kravet, red.], så vi måtte udvide skemaet.” (Leder)

møder tidligere ind om morgenen. Ifølge medarbejderne er de lange dage særligt en udfordring for elever, som har lang transporttid hver dag.

Samtidig udfordrer de længere skoledage generelt eleverne, fordi eleverne, som tidligere beskrevet, har svært ved at koncentrere sig i eftermiddagstimerne. Casestudierne i 2019 tyder på, at denne problematik er uændret.⁴² Den længere skoledags betydning for elever i specialundervisningstilbud er grundigere belyst i første rapport.

Folkeskolereformen indeholdt desuden en forventning om, at **faglig fordybelse og lektiehjælp** på kort sigt ville bidrage til udviklingen af undervisningen i retningen af styrket feedback til eleverne. På længere sigt er forventningen, at det vil føre til, at eleverne udfordres via høje krav og tydelige læringsmål, samt at elevernes motivation og engagement vil styrkes. Casestudierne tegner i den forbindelse et billede af, at dette element af reformen er mindre i fokus i specialundervisningstilbuddene.

I nogle specialundervisningstilbud har man valgt at tilbyde lektiehjælp om morgenen eller eftermiddagen, og dette varetages flere steder af en pædagog. Som oftest er lektiehjælpen dog frivillig, og flertallet af specialundervisningstilbuddene fortæller, at eleverne ikke har lektier for. Dette billede stemmer i høj grad overens med indsigterne fra 2016. Flere medarbejdere fortæller, at eleverne har svært ved at koncentrere sig om at løse en svær opgave, og dette forstærkes kun, når eleverne ikke kan få hjælp fra den lærer, som har givet lektierne, og lektiehjælpen samtidig er placeret i skoledagens ydertimer. Derfor vælger flertallet af specialundervisningstilbuddene i stedet at integrere lektiehjælpen i den daglige undervisning.

På samme måde tegner der sig et blandet billede af specialundervisningstilbuddenes arbejde med faglig fordybelse. Et specialundervisningstilbud fortæller, at de ikke arbejder med faglig fordybelse, mens medarbejdere på et andet specialundervisningstilbud fortæller, at undervisningen af en meget lille elevgruppe i forvejen gør det muligt at fordybe sig mere i faglige emner i løbet af den almindelige undervisning.

Samlet set peger spørgeskemabesvarelsenerne og indsigterne fra casestudierne i retningen af, at specialundervisningstilbuddene i mindre grad har fokus på at implementere lektiehjælp og faglig fordybelse. Hvor lektiehjælp mange steder ikke opfattes som velegnet for elevgruppen i specialundervisningstilbud, opfattes faglig fordybelse som noget, der i forvejen arbejdes med via differentieret undervisning tilrettelagt med blik for elevernes forskellige læringsstile og interesser.

⁴² Fra skoleåret 2019/20 er der indført en kortere skoleuge i indskolingen. Datagrundlaget for nærværende rapport er indsamlet i skoleåret 2018/19 og belyser derfor ikke betydningen af en kortere skoleuge i indskolingen.

7.7 Kommune og skoleledelses rolle i implementering af folkeskolereformen

Specialundervisningstilbuddenes implementering af folkeskolereformen analyseres ved at se på oplevelsen af kommunal støtte og ledelsens arbejde med implementeringsprocessen. Overordnet opleves kommunens støtte til implementeringen af folkeskolereformen og ledelsens arbejde med at udarbejde handleplan og evaluere implementeringen af reformen som uændret.

I 2016/2017 vurderede godt 40 pct. af specialundervisningstilbuddene ikke, at **kommunen** havde **ydet god støtte** i forberedelsen og implementeringen af folkeskolereformen. I ledelsens besvarelse af spørgsmålet i 2019 gør samme billede sig gældende, om end lidt færre er uenige, og flere angiver hverken at være enige eller uenige. Således er 35 pct. delvist uenige eller helt uenige i, at kommunen har ydet god støtte, mens en fjerdedel hverken er enige eller uenige. Der er ingen forskelle på tværs af besvarelserne fra ledere i forskellige typer specialundervisningstilbud.

Under halvdelen af medarbejderne i specialundervisningstilbuddene angiver, at **ledelsen har præsenteret dem for en klar handleplan** for, hvordan folkeskolereformen skal føres ud i livet i specialundervisningstilbuddet. Dette stemmer i høj grad overens med besvarelserne i 2016/2017. Derudover ses en forholdsvis stor forskel mellem medarbejdernes vurdering af, i hvilket omfang de er blevet præsenteret for en klar handleplan og lederne vurdering af dette. 40 pct. af lederne angiver i høj eller meget høj grad at have præsenteret medarbejdere for en klar handleplan, mens 27 pct. af medarbejderne angiver, at de i høj eller meget høj grad er præsenteret for en handleplan. Der er desuden ingen signifikante forskelle i besvarelserne på tværs af forskellige typer af specialundervisningstilbud.

Derudover er ledelsen spurgt ind til, i hvilket omfang de har **opsamlet erfaringer og/eller evalueret den hidtidige implementering** af folkeskolereformens elementer i specialundervisningstilbuddet. Hertil svarer 21 pct. af lederne, at de i høj eller meget høj grad har opsamlet erfaringer og/eller evalueret. Her ses ingen signifikante forskelle i ledelsesrepræsentanternes besvarelser på tværs af typer af specialundervisningstilbud. Over de fire undersøgte år har lederne besvarelser dog ændret sig en smule. I 2017 skete en stigning i antallet af ledere, som vurderede, at den hidtidige implementering var evalueret, mens vurderingen efterfølgende dalede og i 2019 var på samme niveau som 2016. Det indikerer, at implementeringen af folkeskolereformen i højere grad havde ledelsesmæssigt fokus i skoleåret 2017/2018 end i de øvrige undersøgte år.

8. ORGANISERING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD

I dette kapitel undersøges det, om der er sket en udvikling i specialundervisningstilbuddenes organisering i løbet af undersøgelsesperioden. Analyserne i kapitlet knytter sig således til undersøgelsens hovedspørgsmål om organisering. Specialundervisningstilbuddenes organisering blev belyst grundigt i undersøgelsens første rapport⁴³, og hovedvægten i dette kapitel lægges derfor på at afdække, om der er sket en udvikling siden 2016, og hvad der karakteriserer en given udvikling.

'Organisering' defineres bredt, og kapitlet behandler således en række temaer knyttet til forskellige aspekter af specialundervisningstilbuddenes organisering. Kapitlet indledes med en kort præsentation af størrelsen og udbredelsen af de forskellige typer af specialundervisningstilbud. Herefter følger en analyse af den pædagogiske ledelse i specialundervisningstilbud. Herefter belyses specialundervisningstilbuddenes samarbejde med almentilbud og med eksterne aktører. Afslutningsvist afdækkes specialundervisningstilbuddenes samarbejde med forældrene.

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

- I mange specialundervisningstilbud udøver lederne kun til en vis grad egentlig pædagogisk ledelse, som sætter fokus på elevernes læring på et strategisk plan såvel som konkret i relation til undervisningen.
- Samarbejdet mellem specialundervisningstilbud og almene grundskoletilbud foregår med samme hyppighed som i tidligere år. Folkeskoler med specialklasserækker samarbejder fortsat tættere med almenområdet end med de øvrige typer af specialundervisningstilbud. Samarbejdet om undervisning af eleverne opleves som regel som godt, men delvis inklusion af elever i almentilbuddet sker med varierende succes.
- Samarbejde med eksterne aktører forekommer fortsat oftest med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen, den kommunale skoleforvaltning og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Specialundervisningstilbuddene samarbejder derimod i begrænset omfang med lokale organisationer og erhvervsliv om at inddrage det omgivende samfund i undervisningen.
- Forældresamarbejdet omhandler i endnu højere grad end tidligere elevernes trivsel, mens skole-hjem-samarbejdet om elevernes faglige udvikling er mere begrænset.

8.1 Specialundervisningstilbuddenes størrelse og udbredelse

Indledningsvist præsenterer vi fordelingen af elever mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud. Dette siger noget om udbredelsen af de forskellige tilbudstyper.

Registeropgørelsen viser, at eleverne er **fordelt meget forskelligt mellem typer af specialundervisningstilbud** – baseret på de senest tilgængelige data. Størstedelen af eleverne går i specialklasser i folkeskolen og på specialskoler, mens færrest går på ungdomsskoler, frie grundskoler og interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder.

⁴³ Rapporten kan hentes på <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/didaktik-og-laering/undersogelse-af-undervisning-i-0>

Tabel 8-1: Elever fordelt på specialundervisningstilbud i skoleåret 2017/18

	Elever (pct.)
Specialklasser på folkeskoler	52
Specialskoler	31
Interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder	9
Frie grundskoler	7
Ungdomsskoler	1

Note: Note: N = 28.238.

Kilde: Danmarks Statistiks registre.

Denne fordeling af elever mellem specialundervisningstilbuddene er stort set uændret siden 2011. Dog viser opgørelsen, at en større andel af elever med tiden er 'vandret' mod de frie grundskoler. Analysen indikerer, at de primært kommer fra folkeskoler med specialklasserækker, som har en mindre andel af den samlede elevpopulation i 2017/18 end i 2011/12.

Hvad angår **størrelsen af specialundervisningstilbuddene** peger analysen af surveydata først og fremmest på, at der i 2019 er lidt flere store specialundervisningstilbud (specialundervisningstilbud med flere end 50 elever) og lidt færre mindre specialundervisningstilbud (specialundervisningstilbud med 20 eller færre elever) sammenlignet med 2016. Hovedparten af specialundervisningstilbuddene har fortsat 21 eller flere elever. Dette fremgår af nedenstående oversigt antallet af elever i specialundervisningstilbuddene i 2016 og 2019. Derudover illustrerer tabellen nedenfor forskelle mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud. Specialskoler og frie grundskoler har flere store specialundervisningstilbud sammenlignet med folkeskoler med specialklasser, interne skoler og ungdomsskoler.

Tabel 8-2: Hvor mange elever modtager undervisning i specialundervisningstilbuddet?

	Special- klasser (pct.)	Interne skoler (pct.)	Special- skoler (pct.)	Frie grund- skoler (pct.)	Ung- domssko- ler (pct.)	Total 2019 (pct.)	Total 2016 (pct.)
Under 10 elever	2	6	0	3	7	3	7
10-20 elever	18	41	8	3	13	19	24
21-50 elever	48	44	28	30	60	42	41
Flere end 50 elever	32	9	64	65	20	36	27

Datakilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2016 og 2019.

Note: n (specialklasser) = 244; n (interne skoler) = 98; n (specialskoler) = 101; n (frie grundskoler) = 37; n (ungdomsskoler) = 15.

8.2 Arbejdet med pædagogisk ledelse

Formålet med pædagogisk ledelse er først og fremmest at sætte fokus på elevernes læring. Dermed handler pædagogisk ledelse mere konkret om, hvordan skolen og dens medarbejdere bedst muligt understøtter læring hos alle elever – både på et strategisk niveau og konkret i relation til undervisningen. Overordnet kan skelnes mellem tre dimensioner af pædagogisk ledelse:

- At sætte retning for arbejdet med elevernes læring
- Organisering af kompetencer med henblik på 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 pædagogisk ledelse og dermed med elevernes læring. Den sidste dimension,

hvor man går i dialog om undervisningen, skal forstås som handlinger, der aktivt udtrykker pædagogisk ledelse.⁴⁴

I dette afsnit belyses det, om der er sket en udvikling i forhold til de tre dimensioner af pædagogisk ledelse i specialundervisningstilbuddene i løbet af undersøgelsesperioden. Derfor er analysen baseret på surveydata samt kvalitative data fra panelskolerne, som er den gruppe skoler, der både er besøgt i 2016, 2017 og 2019. Analysen er struktureret efter de tre dimensioner af pædagogisk ledelse. Pædagogisk ledelse var et særligt tema i casestudierne i 2017, som lå til grund for de kvalitative analyser i midtvejsnotatet⁴⁵.

8.2.1 Overordnet retning for elevernes læring, men mangel på konkrete mål

At sætte retning for arbejdet med elevernes læring anses for den 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 pejlemærket for arbejdet med elevernes læring.

I midtvejsnotatet konkluderede vi, at pædagogisk ledelse i specialundervisningstilbud generelt kom til udtryk ved en overordnet retning for elevernes læring og ved, at der generelt er **positive forventninger til, at eleverne kan udvikle sig** både fagligt og socialt. Analysen pegede dog også på, at den overordnede retning og de positive forventninger ikke blev omsat til mere konkrete mål og forventninger til elevernes faglige udvikling og læring.

Nærværende undersøgelse tegner samme billede. Ligesom i de tidligere år bekræfter størstedelen af ledere (83 pct.) såvel som medarbejdere (68 pct.) fortsat i spørgeskemaundersøgelsen, at specialundervisningstilbuddet har **fastsat mål** for bl.a. den enkelte elevs faglige progression og udvikling af sociale færdigheder⁴⁶. Casestudierne indikerer dog, at dette ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at specialundervisningstilbuddene arbejder med eksplicite mål for elevernes faglige udvikling. På hovedparten af caseskolerne giver lederne udtryk for et mål om, at eleverne gennemfører afgangsprøven i 9. klasse i de mest centrale fag.

Med slutmålet om en afgangsprøve i et eller flere fag sætter den pædagogiske ledelse en overordnet retning for elevernes læring og udtrykker samtidig positive forventninger til, at deres elever kan udvikle sig fagligt og afslutte grundskolen. Til gengæld kan forventningen om en afsluttet afgangsprøve ikke anses som et konkret mål, der går tæt på undervisningen i de enkelte fag, og særligt i indskolingen og på mellemtrinnet kan det være vanskeligt at bruge som pejlemærke for undervisningen. Hermed bliver det de enkelte teams' ansvar at sætte mål for elevernes læring i fagene. I den forbindelse er det gennemgående, at medarbejdere på de besøgte specialundervisningstilbud fortæller om meget umiddelbare udviklingsmål, som primært knytter sig til elevernes deltagelse i undervisningen og interaktion med klassekammerater (fx 'række fingeren op, for jeg kender som regel svaret', 'sige stop, hvis jeg bliver drillet'), men ikke om egentlige mål for deres faglige udvikling i de enkelte fag. Dette kan være udtryk for, at lederne ikke formår at **omsætte den overordnede retning** for elevernes læring til klare pejlemærker, som medarbejderne kan



Udgangspunktet er, at de skal have en afgangsprøve. Ikke alle prøver, de fleste af vores elever kommer fx ikke op i tysk. [...] Men at de i hvert fald får de afgangsprøver, der er nødvendige for, at de kan komme ind på fx særlig hf. Så det ikke er det, at de har gået her, som bremser dem fremadrettet. (Leder)

⁴⁴ Pædagogisk ledelse. Vidensnotat; Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet (2017).

⁴⁵ Midtvejsnotatet kan hentes på <https://www.emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/didaktik-og-laering/undersogelse-af-undervisning-i>

⁴⁶ Der er ingen udvikling over tid i andelen af ledere hhv. medarbejdere, som bekræfter, at specialundervisningstilbuddet i det pågældende skoleår har fastsat mål for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag, den enkelte elevs faglige progression, elevernes trivsel, elevernes udvikling af sociale færdigheder samt hvor mange af specialundervisningstilbuddets elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse. Altså kan der observeres samme niveau som i 2016.

navigere efter og anvende til at formulere mere konkrete mål og forventninger til elevernes faglige udvikling. Dette betyder ikke, at specialundervisningstilbuddene ikke arbejder med elevernes faglige udvikling; på hovedparten af de besøgte specialundervisningstilbud gør medarbejderne sig overvejelser om, hvor eleverne er på vej hen rent fagligt, men udmønter ikke overvejelserne i eksplicitte mål. Generelt ses der ikke på de enkelte specialundervisningstilbud en **fælles praksis** for, hvordan man kan arbejde med nære faglige udviklingsmål for den enkelte elev. Specialundervisningstilbuddenes arbejde med elevernes faglige udvikling belyses i kapitel 7.

8.2.2 Organisering af kompetencer med henblik på læring

Organisering af kompetencer med henblik på læring handler om, at der fra ledelsens side er en hensigtsmæssig prioritering af ressourcer både i forhold til rekruttering og kapacitetsopbygning, så der i specialundervisningstilbuddet er de bedst mulige forudsætninger til stede for at undervise og arbejde med elevernes læring.

Med afsæt i casebesøgene tegner der sig et billede af, at lederne i specialundervisningstilbuddene løbende pejler efter en **vægtning af fagfaglige og specialpædagogiske kompetencer**, som skaber det bedste grundlag for medarbejdernes samarbejde om elevernes udvikling og læring. Dette gør de ud fra et rationale om, at fagfaglige kompetencer ikke kan bringes i spil uden støtte fra specialpædagogiske kompetencer. En del lærere har specialpædagogiske kompetencer, men i specialundervisningstilbud, som 'låner' lærere fra almenområdet, ses der ofte en opdeling af fagfaglige kompetencer hos lærerne og specialpædagogiske kompetencer hos pædagogerne. Balancepunktet mellem fagfaglige og specialpædagogiske kompetencer kan være vanskeligt at finde. I surveyen kommer dette til udtryk ved, at der er en større gruppe af specialundervisningstilbud, hvor pædagoger har ansvar for at planlægge og gennemføre undervisningen i nogle fag (se afsnit 7.2).

Den mest fremherskende tendens blandt de besøgte skoler er, at der lægges mest vægt på specialpædagogiske kompetencer i forhold til kapacitetsopbygning. Det sker eksempelvis gennem hyppig supervision fra en psykolog fra PPR, et undervisningsforløb gennemført af en ekstern psykolog, som skolen tilkøber, udbredelse og forankring af bestemte pædagogiske og psykologiske metoder gennem bannerførere, understøttelse af teams med specialistfunktioner og udvikling af fælles pædagogisk/psykologisk forståelsesramme og begrebsapparat gennem lederstyrede forløb for hele medarbejdergruppen. Specialundervisningstilbuddenes vægtning af specialpædagogiske kompetencer i kapacitetsopbygningen skal blandt andet ses i lyset af, at flere af skolerne er folkeskoler med specialklasserækker, hvor en del af den fagfaglige undervisning varetages af lærere

fra almenområdet, som ofte ikke har tilegnet sig specialpædagogiske kompetencer gennem formel uddannelse.



"[I år] har jeg arbejdet meget med at sikre, at lærerne er ajour inden for det fagfaglige, fordi man godt kan blive meget specialiseret i specialpædagogikken, når man har arbejdet inden for det her felt i lang tid. Så vi skal være med fremme rent fagligt og følge almenkurserne på professionshøjskolen eller hvad det kan være."
(Leder)

Undersøgelsen har afdækket et enkelt eksempel på, at ledelsen på et specialundervisningstilbud har prioriteret kapacitetsopbygning med fokus på fagfaglige kompetencer. Prioriteringen begrundes med, at lærere, som har undervist i specialundervisningstilbud i en årrække, typisk udvikler stærke specialpædagogiske kompetencer, men at de fagfaglige kompetencer i nogle tilfælde ikke får tilsvarende gode vækstbetingelser. I boksen nedenfor fremgår et citat til illustration.

Sammenfattende peger analysen på, at den organisatoriske del af pædagogisk ledelse delvist er til stede i specialundervisningstilbuddene. Dette skyldes særligt, at ledelsen ofte kun delvist formår at skabe og opretholde den rette balance mellem faglige og specialpædagogiske kompetencer

gennem rekruttering og opkvalificering af medarbejdere. Dette er en gentagelse af konklusionen fra undersøgelsens midtvejsnotat.

8.2.3 Dialog om undervisningen mellem ledere og medarbejdere

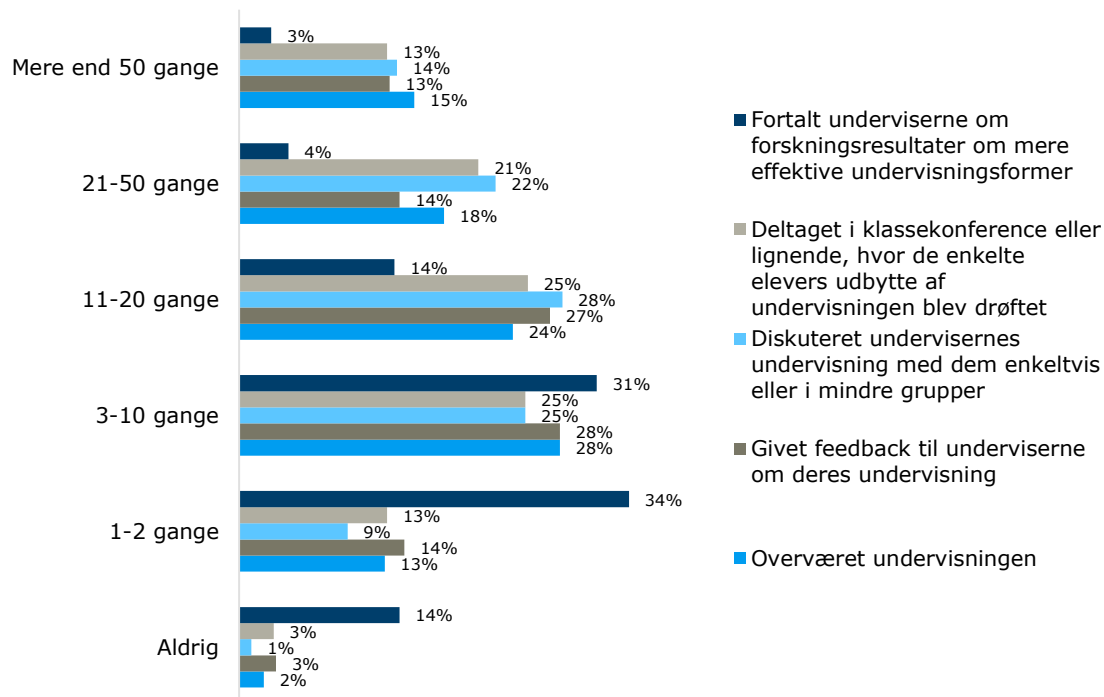
At gå i dialog om undervisningen handler om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis og kaldes også undervisningsfokuseret ledelse. Undervisningsfokuseret ledelse indebærer en direkte involvering af skolelederen i udformningen, udviklingen og evalueringen af undervisningens indhold og pædagogiske metoder, fx ved hjælp af jævnlige klasserumsobservationer og direkte feedback til lærere.⁴⁷ I spørgeskemaundersøgelsen har både ledere og medarbejdere svaret på fem spørgsmål, som tilsammen giver et billede af, hvor hyppigt ledelsen i specialundervisningstilbud går i **dialog om undervisningen**.

Først og fremmest viser analysen, at lederne i specialundervisningstilbud har udøvet denne dimension af pædagogisk ledelse uden store udsving gennem hele undersøgelsesperioden. Således er der ifølge både ledere og medarbejdere hverken sket en stigning eller et fald i hyppigheden, hvormed lederne har overværet undervisningen, diskuteret undervisernes undervisning med dem eller deltaget i klassekonference el.lign., hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen blev drøftet. Ifølge medarbejderne er der sket et gradvist fald i hyppigheden af ledernes feedback til underviserne om deres undervisning, og i ledernes formidling af forskningsresultater om mere effektive undervisningsformer fra 2016 til 2019.

Som det fremgår af figurerne nedenfor, er der et forholdsvis stort spænd mellem ledernes og medarbejdernes oplevelse af, hvor ofte lederne går i dialog om undervisningen med medarbejderne. Således svarer mellem én og 14 pct. af lederne, at de slet ikke har overværet undervisningen, givet feedback til underviserne om deres undervisning, diskuteret undervisernes undervisning med dem eller deltaget i klassekonference og fortalt om forskningsresultater om effektive undervisningsformer i det igangværende skoleår. Til sammenligning svarer mellem 22 og 60 pct. af medarbejderne det samme. Ledernes og medarbejdernes besvarelser er ikke direkte sammenlignelige, idet ledelsen kan udføre pædagogisk ledelse oftere, end den enkelte medarbejder oplever det. Dette tyder på, at pædagogisk ledelse i en betydelig del af specialundervisningstilbudene ikke udøves tæt på praksis, og at mange ledere snarere udøver en **reaktiv end en aktiv og involveret pædagogisk ledelse**.

⁴⁷ Undervisningsfokuseret ledelse relaterer sig til begrebet om "instructional leadership" eller "educational leadership", der er en af de mest fremherskende ledelsesmodeller i litteraturen om pædagogisk ledelse (se fx Robinson et al. 2009; Hattie, 2009; Witziers et al., 2003).

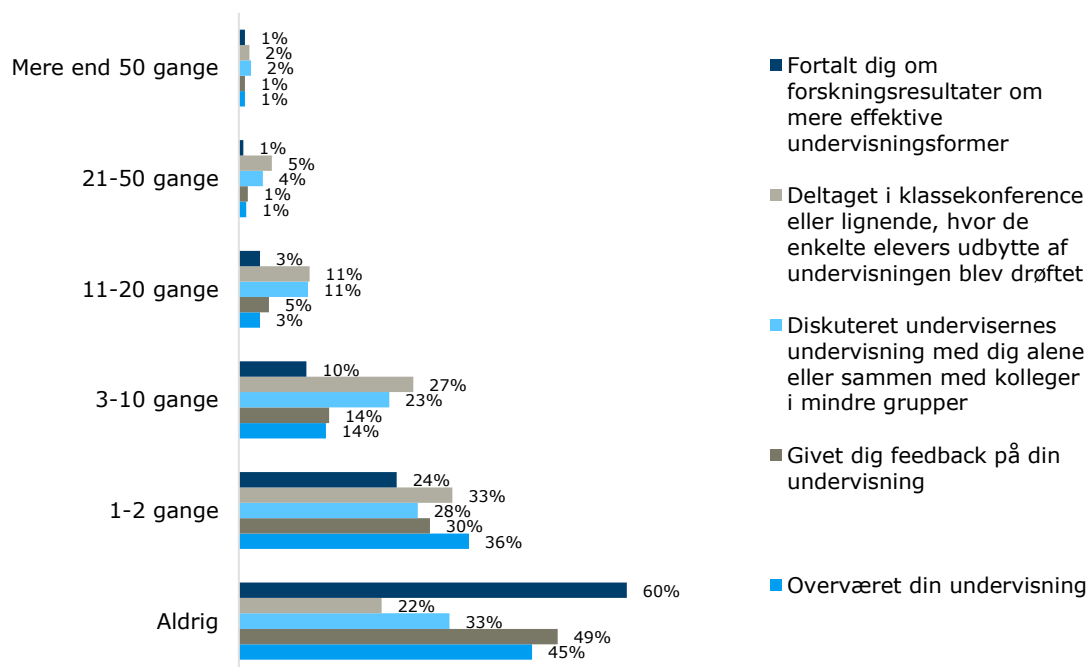
Figur 8-1: Hvor ofte har specialundervisningstilbuddets ledelse gjort følgende i dette skoleår (2018/2019)?



Note: n = 464 ledere i specialundervisningstilbud.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019.

Figur 8-2: Hvor ofte har specialundervisningstilbuddets ledelse gjort følgende i dette skoleår (2018/2019)?



Note: n = 429 medarbejdere i specialundervisningstilbud.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Analysen peger desuden på en tendens til, at ledere af interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder udfører mere aktiv pædagogisk ledelse end ledere på folkeskoler med specialklasserækker, specialskoler og frie grundskoler. Således angiver en mindre andel af medarbejdere i interne skoler end i de øvrige tilbudstyper, at deres leder slet ikke har overværet deres undervisning⁴⁸, givet dem feedback om deres undervisning⁴⁹, diskuteret deres undervisning med dem⁵⁰ eller fortalt om forskningsresultater⁵¹ i det igangværende skoleår. Eksempelvis svarer 27 pct. af medarbejderne i interne skoler, at deres leder ikke har overværet deres undervisning, mens mellem 46 og 58 pct. af medarbejderne i de øvrige tilbudstyper svarer det samme. Ledernes besvarelser følger samme mønster.



Min pædagogiske ledelse er der slet ikke nok tid til. Jeg er inde over, hvis der er udfordringer, og hvis jeg ikke synes, [at medarbejderne] lever op til de krav, der er til fx undervisnings-, års- og elevplaner. Så er jeg inde over og får en snak med dem. Ellers hvis jeg får klager fra forældre eller elever. (Leder)

Indtrykkene fra caseskolerne bekræfter i store træk konklusionen om, at den pædagogiske ledelse i en stor del af specialundervisningstilbuddene ikke udøves som en ledelse 'tæt på den pædagogiske praksis', hvor ledelsen tager direkte del i arbejdet med at styrke elevernes udvikling og læring. På et par skoler fortæller ledere og medarbejdere, at ledelsen primært involverer sig, når der opstår udfordringer.



Jeg er ikke inde over planlægningen af undervisningen i forhold til den enkelte session, men der kan fx være en lærer, som har meget individuel undervisning, og så har jeg haft en dialog med ham om, at de måske gav mening også at brede undervisningen mere ud til noget fælles undervisning – så det handler om undervisningsformen og også lidt undervisningsindholdet. Men hvordan de indretter timen, er deres ekspertise. (Leder)

Der er dog også enkelte eksempler på pædagogisk ledelse, som går tættere på undervisningen. På en skole holder ledelsen ugentlige møder med det enkelte lærerteam med fokus på elevernes læring, og på en anden skole indgår lederen i dialog med medarbejderne om undervisningsformen. Citatet i boksen nedenfor illustrerer dette.

8.3 Samarbejde med almene skoletilbud

I dette afsnit beskrives samarbejdet mellem specialundervisningstilbud og almene skoletilbud. Samarbejdets udbredelse og indhold såvel som specialundervisningstilbuddenes vurdering af samarbejdet belyses.

Analysen viser dels, at **samarbejdet mellem specialundervisningstilbud og almene skoletilbud** foregår med samme hyppighed som i de foregående år, dels at de forskellige typer af specialundervisningstilbud stadig samarbejder med almenområdet i forskellig grad. Ikke overraskende

⁴⁸ 27 pct. af medarbejderne i interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder svarer, at deres leder aldrig har overværet deres undervisning, mens det samme tal for de øvrige tilbudstyper er ml. 46-58 pct.

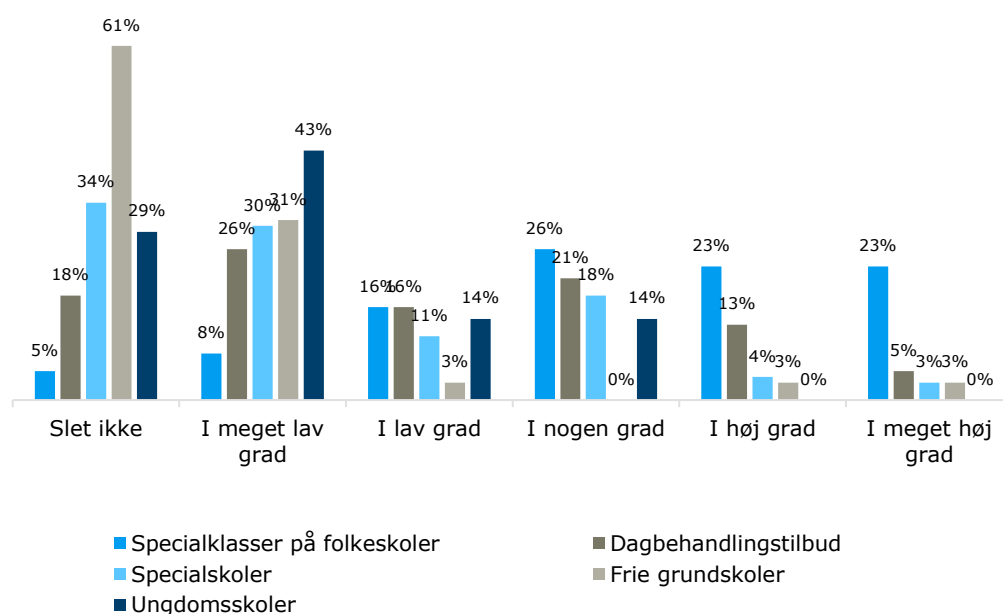
⁴⁹ 27 pct. af medarbejderne i interne skoler i dagbehandlingstilbud svarer, at deres leder aldrig har givet dem feedback på deres undervisning, mens det samme tal for de øvrige tilbudstyper er ml. 53-61 pct.

⁵⁰ 19 pct. af medarbejderne i interne skoler i dagbehandlingstilbud svarer, at deres leder aldrig har diskuteret undervisningen med dem, mens det samme tal for de øvrige tilbudstyper er ml. 32-39 pct.

⁵¹ 37 pct. af medarbejderne i interne skoler i dagbehandlingstilbud svarer, at deres leder aldrig har fortalt dem om forskningsresultater om mere effektive undervisningsformer, mens det samme tal for de øvrige tilbudstyper er ml. 62-71 pct.

tegner der sig fortsat et billede af, at samarbejdet mellem specialområdet og almenområdet er hyppigst og tættest på folkeskoler med specialklasserækker; 46 pct. af lederne på folkeskoler med specialklasserækker svarer, at specialundervisningstilbuddet i høj eller meget høj grad samarbejder med almenområdet om undervisningen af eleverne. Til sammenligning svarer mellem seks og 18 pct. af lederne på de øvrige typer af specialundervisningstilbud det samme. Figuren nedenfor illustrerer graden af samarbejde med almenområdet for de forskellige typer af specialundervisningstilbud.

Figur 8-3: I hvilken grad samarbejder I med almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler om undervisningen af eleverne (fx hvor eleven modtager dele af undervisningen på en folkeskole)?

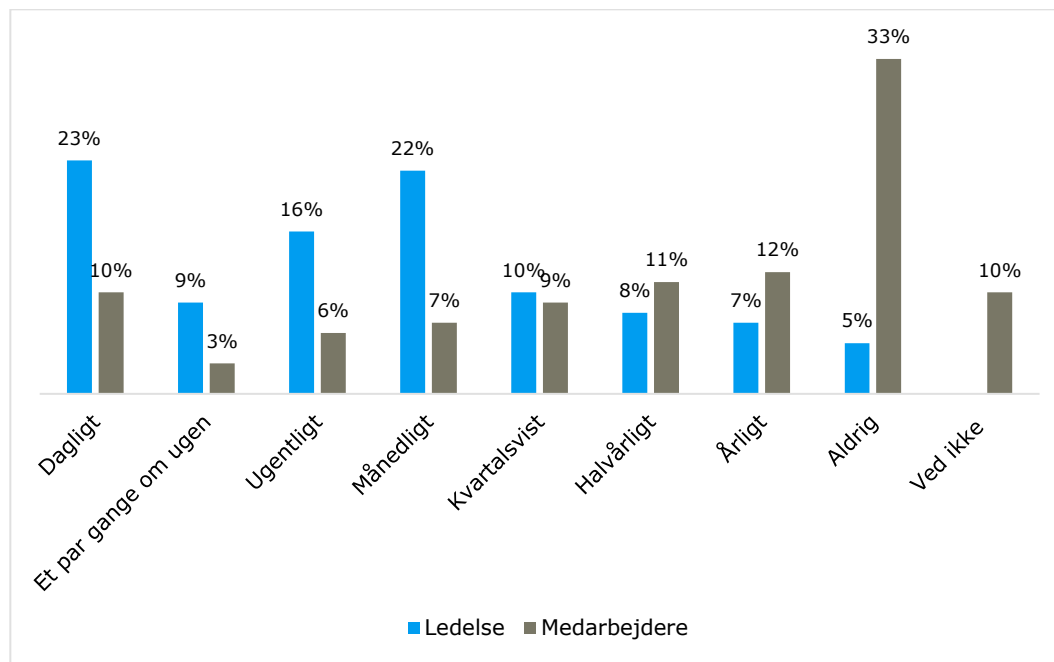


Note: n (specialklasser på folkeskoler) = 226, n (dagbehandlingstilbud) = 91, n (specialskoler) = 97, n (frie grundskoler) = 36, n (ungdomsskoler) = 15.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019.

Analysen indikerer også, at specialundervisningstilbuddenes samarbejde med almenområdet primært **drives af ledelsen**, idet knap halvdelen (48 pct.) af lederne tilkendegiver, at de samarbejder med almindelige folkeskoler og/eller frie grundskoler mindst en gang om ugen, mens det samme gælder for en femtedel (19 pct.) af medarbejderne. Hyppigheden af ledernes og medarbejdernes samarbejde med almenområdet er uændret i løbet af undersøgelsesperioden.

Figur 8-4: Hovedparten af lederne samarbejder med almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler mindst en gang om måneden



Note: n = 464 ledere og 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Som nævnt indledningsvist, viser analysen, at både ledere og medarbejdere på folkeskoler med specialklasserækker samarbejder hyppigst med almenområdet. I forlængelse heraf oplever ledere på folkeskoler med specialklasserækker i højere grad end ledere på specialskoler og frie grundskoler, at deres samarbejde med almenområdet er velfungerende.

At der i højere grad er mulighed for at samarbejde om undervisningen af elever på skoler, hvor specialdelen og almindelen ligger fysisk tæt på hinanden, var også en pointe i første rapport og underbygges af de nyeste casestudier. **Den fysiske nærhed** mellem specialområdet og almenområdet lader til en være en del af forklaringen på det tætte og gode samarbejde på to af de besøgte folkeskoler med specialklasserækker og en fri grundskole, som både udbyder almen- og specialundervisning.

På disse skoler ses der overordnet **to former for samarbejde** om undervisningen; en organisationsform, hvor lærere fra almindelen har en del af deres timer i specialdelen, og en organisationsform, hvor teams fra special- og almindelen samarbejder om, at elever følger et eller flere fag i en almenklasse, fx ved at en lærer fra specialdelen er med i undervisningen i almenklassen som en ekstra støtte til eleverne.

I de besøgte specialundervisningstilbud opleves begge former for samarbejde problemfrit. Eksempelvis fortæller lærere fra almenområdet og pædagoger fra specialområdet om godt samarbejde ifm. at gennemføre undervisningen. Det skal dog understreges, at der er tale om få eksempler. De elever, som følger et fag i en almenklasse, er typisk elever, som klarer sig godt i faget, og som selv har lyst til at komme tættere på almenområdet. På flere af de besøgte specialundervisningstilbud ses der desuden tilløb til social inklusion af eleverne, idet der arrangeres sociale arrangementer på tværs af special- og almentilbuddet, fx biograf-tur og skolens julemarked. Der er også eksempler på, at elever, som har timer i en almenklasse, holder frikvarter med klassekammeraterne fra almenklassen. Inklusionen af elever i almentilbuddet sker med varierende succes⁵², men det er væsentligt, at flere skoler navigerer efter et princip om, at eleverne skal have mulighed for at spejle sig i almenområdet både fagligt og socialt. Af citatboksen i siden fortæller ledere fra to folkeskoler med specialklasserækker.

Blandt casestudierne er der desuden et eksempel på en fri grundskole med en organisering af special- og almenområdet, hvor eleverne bevarer en tilknytning til almenområdet med kontinuerligt fokus på at vende tilbage. Konkret er alle elever indskrevet i en almenklasse på skolen og modtager efter behov enten støtte i almenundervisningen eller i skolens egentlige specialundervisningstilbud, som har egne lokaler. Støtten i almenundervisningen gives fx i form af en speciallærer eller læsevejleder, som er med i undervisningen i nogle fag, eller som individuel undervisning eller undervisning på små hold i skolens specialpædagogiske tilbud. Den specialpædagogiske støtte er typisk både målrettet elevens faglige og socioemotionelle udfordringer. Uanset

omfanget af den enkelte elevs støttebehov bevares tilknytningen til elevens almenklasse.

“Vi stræber hele tiden efter normalmiljøerne for de her børn; det er gunstigt for deres udvikling, og vi tror på, at det er normalmiljøerne, som kan skabe forandringen for dem.” (Leder)

tilbud samarbejder med den lokale folkeskole om at afvikle terminsprøver og afgangsprøver.

“Vi har tæt på 10 børn pt., som har timer i almenklasse, og det er hele tiden et mål, at de skal have timer i almen. De skal se almenmiljøet for at kunne spejle sig i det og se sig selv i den sammenhæng - for at de ikke bliver lukket om sig selv i deres egen boble her.” (Leder)

“Det er en fordel, at vi ligger her og børnene kan spejle sig i normalområdet i det omfang, de vil. Men vi ligger også skærmet af, som I kan se, og vi inkluderer også i det omfang, vi kan. Typisk er det, når de kommer i puberteten, især ADHD-børn, fordi de begynder at kunne forstå, fx hvordan de skal håndtere deres ADHD, og de begynder at vende sig mod normalområdet og siger, at det kunne de godt tænke sig. Men det er ikke alle. (Leder)

Endelig giver casestudierne også eksempler på samarbejde af mere praktisk karakter mellem specialundervisningstilbud og almentilbud. Eksempelvis samarbejder en specialeterskole med overlevering af elever, som kommer fra et alment skoletilbud, og en intern skole på et dagbehandlingstilbud samarbejder med den lokale folkeskole om at afvikle terminsprøver og afgangsprøver.

⁵² Udfordringer i forbindelse med elevernes deltagelse i undervisning og/eller sociale aktiviteter i almentilbuddet er beskrevet i første rapport. Se <https://www.emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/didaktik-og-laering/undersogelse-af-undervisning-i-0>

8.4 Samarbejde med eksterne aktører

Dette afsnit omhandler specialundervisningstilbuddenes samarbejde med eksterne aktører og belyser samarbejdets udbredelse og indhold såvel som specialundervisningstilbuddenes vurdering af samarbejdet.

Først og fremmest viser analysen, at **hyppigheden af** specialundervisningstilbuddenes **samarbejde** med en række eksterne aktører stort set er uændret gennem undersøgelsesperioden. Således samarbejder både ledere og medarbejdere, ifølge dem selv, fortsat oftest med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen, den kommunale skoleforvaltning og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Dette fremgår af tabellen nedenfor, som også illustrerer, at ledere samarbejder langt hyppigere med eksterne aktører end medarbejdere i specialundervisningstilbud.

Tabel 8-3: De fem eksterne aktører, som ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud hyppigst samarbejder med

	Ledelse	Medarbejdere
	Mindst en gang om ugen (pct.)	Mindst en gang om ugen (pct.)
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)	70	16
Socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen	55	10
Den kommunale skoleforvaltning	45	3
Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU)	34	14
Ledere/medarbejdere ⁵³ i andre specialundervisningstilbud (formelle og uformelle møder, netværksmøder)	18	8

Note: n = 464 ledere; n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Skelnes der mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud, fremtræder visse forskelle i hyppigheden af samarbejde med nogle eksterne aktører. Dette uddybes i de følgende afsnit.

I forhold til specialundervisningstilbuddenes fem tætteste samarbejdspartnere vurderer forholdsvis store andele af lederne og medarbejdere, at **samarbejdet fungerer godt**. Samarbejdet fungerer ifølge begge grupper bedst med PPR og UU.⁵⁴

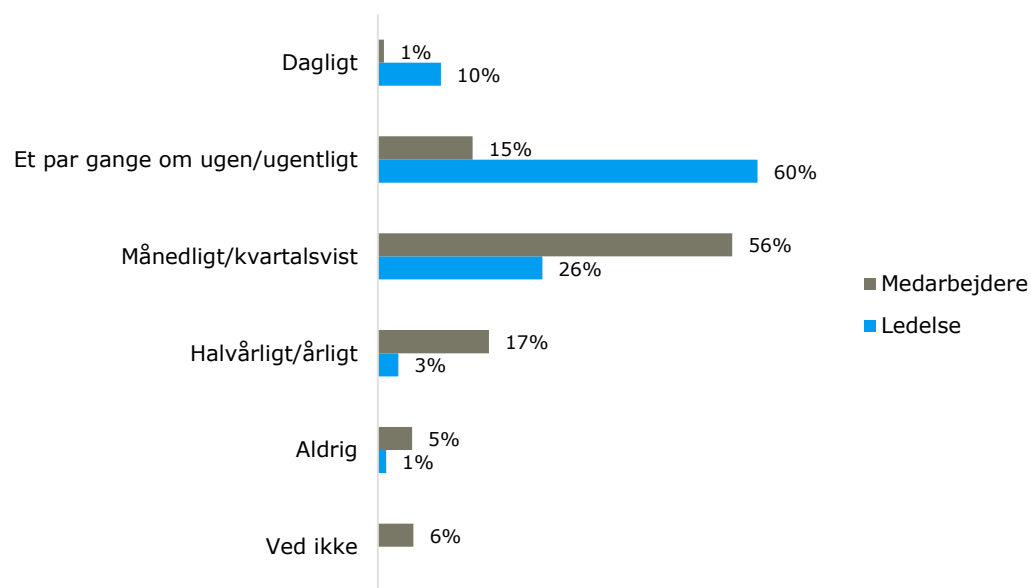
8.4.1 Konsultativ bistand fra PPR er udbredt

Stilles der skarpt på specialundervisningstilbuddenes samarbejde med PPR, viser analysen samme klare tendenser som i de foregående år; lederne samarbejder fortsat meget ofte med PPR og langt oftere end medarbejderne. Hvor 70 pct. af lederne samarbejder med PPR mindst en gang om ugen, gælder det samme for 16 pct. af medarbejderne. Størstedelen af medarbejderne (56 pct.) samarbejder månedligt eller kvartalsvist med PPR. De forskellige hyppigheder i lederne og medarbejdernes samarbejde med PPR afspejler, hvad de to grupper samarbejder om. Lederne er typisk i løbende kontakt med PPR vedrørende visitation og revisitation af elever til specialundervisningstilbuddet, mens medarbejderne typisk modtager supervision og rådgivning på fastlagte tidspunkter. Dette uddybes under tabellen.

⁵³ I spørgeskemaet til ledelsen står "ledere", og i spørgeskemaet til medarbejderne står der "medarbejdere".

⁵⁴ 51 pct. af medarbejderne svarer, at deres samarbejde med PPR i høj eller meget høj grad fungerer. 74 pct. af lederne svarer det samme. 72 pct. af lederne svarer, at deres samarbejde med UU i høj eller meget høj grad fungerer, mens det samme gør sig gældende for 46 pct. af medarbejderne.

Figur 8-4: Hvor ofte har en eller flere fra ledelsen/du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med PPR i skoleåret 2018/2019?



Note: n = 464 ledere; n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Analysen viser endvidere markante forskelle mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud; mellem 71 og 81 pct. af lederne på ungdomsskoler, specialskoler og folkeskoler med specialklasserækker samarbejder med PPR mindst en gang om ugen, mens mellem 39 og 43 pct. af lederne på frie grundskoler og interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder gør det samme.

Casestudierne bidrager med viden om indholdet i specialundervisningstilbuddenes samarbejde med PPR. For de første udfører psykologerne fra PPR **traditionelle PPR-opgaver i forbindelse med visitation og revisitation** af elever. Det drejer sig især om at udarbejde pædagogisk, psykologisk vurdering af eleven (PPV) og deltage i overleveringsmøder, når en elev starter eller stopper i specialundervisningstilbuddet. I den forbindelse samarbejder den pædagogiske leder på en specialefterskole med PPR i elevernes hjemkommuner. Derudover deltager hovedparten af de interviewede psykologer fra PPR i netværksmøder.

For det andet er der i casestudierne en række eksempler på, at PPR optræder i en mere **konsultativ rolle**, hvor psykologen typisk superviserer lærere og pædagogers samarbejde og interaktion med eleverne og deltager i børnekonferencer/klassekonferencer. Ledere såvel som medarbejdere i specialundervisningstilbuddene oplever generelt, at de har et stort udbytte af samarbejdet med PPR. Dette afspejles også i surveyen, hvor 74 pct. af lederne og 51 pct. af medarbejderne på tværs af typer af specialundervisningstilbud svarer, at samarbejdet med PPR i høj eller meget høj grad fungerer. Af tekstboksen herunder fremgår citater fra PPR-psykologer tilknyttet hver skole, som tilsammen illustrerer indholdet i PPR's konsultative arbejde.



"Det format, jeg tilbyder i forhold til børnekonferencer, er meget frit. Nogle lærere eller pædagoger skriver forinden, hvilket barn de gerne vil tale om, eller vi kan tale om en episode, som personalet har oplevet i klassen, og så kan vi reflektere og tale om det. Det kan også være at planlægge, at et barn skal have en kognitiv test. Vi har møderne en time en gang om måneden pr. klasse. Det oplever jeg ikke er tilstrækkeligt. Jeg modtager jævnligt telefonopkald uden for konferencerne, hvor de har brug for mig, så jeg tænker, de godt kunne bruge mere tid." (PPR-psykolog tilknyttet folkeskole med specialklasserækker)

"Jeg har meget tæt kontakt med lederen. I perioder taler vi sammen hver dag om stort og småt, hvor vi fx drøfter status på barnet, koordinering osv. Og så har jeg to gange om året klassekonferencer på de ældre elever, hvor vejleder fra UU også deltager, og så gennemgår vi hvert barn, og hvordan det går, og vi taler fremtiden for de ældre elever. Og så har jeg supervision på pædagoger og lærere." (PPR-psykolog tilknyttet en folkeskole med specialklasserækker)

"Det handler meget om sparring til lærerne omkring deres elever og sparring til forældrene omkring deres børn. Typisk starter det med, at lærerne tager en sag op om et barn, og så kan det være, vi trækker forældrene ind, og det kan være, at vi får en socialrådgiver med. Andre gange, hvis børnene bliver indstillet til mig, tager jeg nogle test på dem for at se, hvad vi kan gøre for barnet. Det er forskelligt alt efter eleven og problemstillingen. Jeg bliver typisk inddraget, når lærerne skønner, at de har brug for en second opinion." (PPR-psykolog tilknyttet en ungdomsskole)

"Inden vi laver pædagogisk, psykologisk vurdering af eleverne, kigger vi nogle gange på, om der kan være noget i klassestrukturen, som er uhensigtsmæssig for barnet. Så tager jeg ud og observerer undervisningen og giver input til justering af klasserummet eller klasseledelse, som de prøver af, inden vi mødes igen." (PPR-psykolog tilknyttet en fri grundskole)

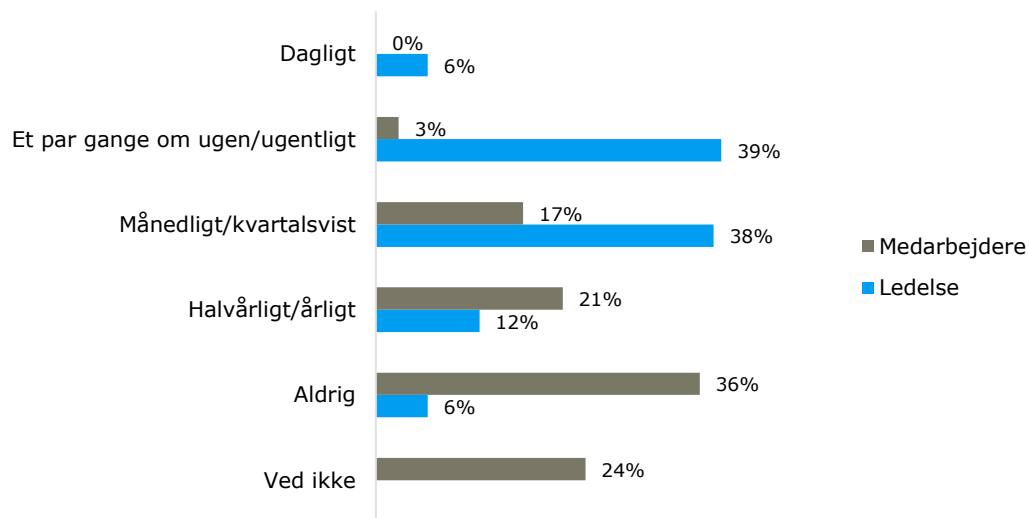
På de besøgte skoler ses overordnet **to modeller til at fordele ressourcerne** til PPR's konsultative bistand. På hovedparten af skolerne er timerne fordelt ligeligt mellem klasserne, fx sådan at teamet i hver klasse modtager supervision en time hver tredje uge eller halvanden time hver måned, eller at der afholdes børnekonference/klassekonference med en fast kadence. På en enkelt skole vurderer lederen i stedet, hvilke medarbejdere eller teams som har særligt brug for supervision eller rådgivning som led i en børnekonference; der er altså tale om en behovsdifferentieret fordeling af ressourcerne.

I forlængelse af ovenstående er der på en del af de besøgte skoler en oplevelse af, at PPR's ressourcer er for begrænsede, uanset hvordan de fordeles. Derfor tilkøber flere specialundervisnings-tilbud konsultativ bistand fra en ekstern psykolog. Dette gælder især frie grundskoler og interne skoler på dagbehandlingstilbud.

8.4.2 Fortsat hyppigt samarbejde med skoleforvaltning og socialforvaltning

Samarbejdet mellem specialundervisningstilbuddene og den kommunale skoleforvaltning og socialforvaltning er mindst lige så hyppigt i 2019 som i de foregående år. Som det fremgår af figurerne nedenfor, samarbejder 45 pct. af lederne mindst en gang om ugen med skoleforvaltningen, og 55 pct. af lederne samarbejder mindst en gang om ugen med socialforvaltningen eller afdelingen for udsatte børn i børneforvaltningen. Det fremgår også, at ledere i specialundervisningstilbud samarbejder langt oftere med begge forvaltninger end medarbejderne. Dette er forventeligt, da skoleledelse og de kommunale forvaltninger er del af samme ledelseskæde.

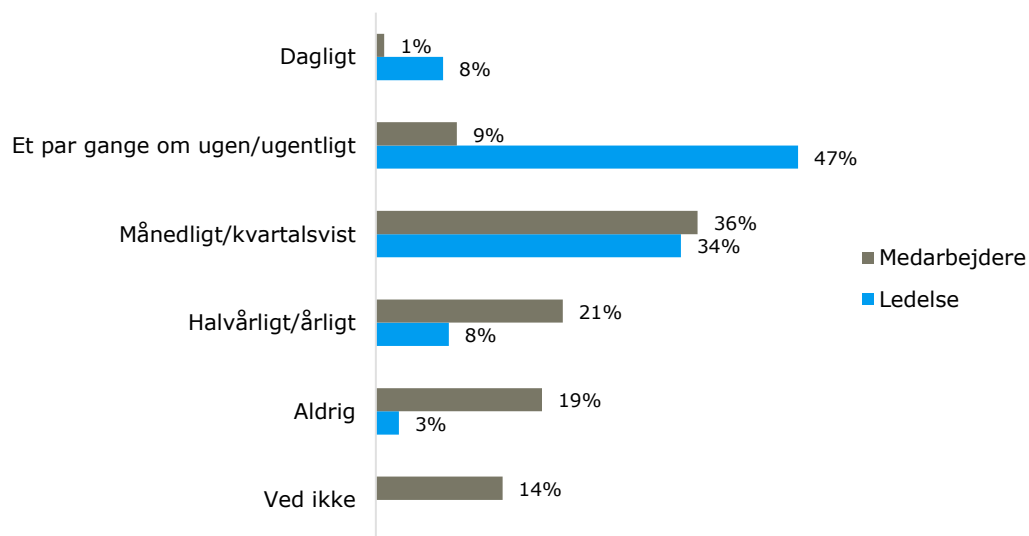
Figur 8-5: Hvor ofte har en eller flere fra ledelsen/du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med den kommunale skoleforvaltning i skoleåret 2018/2019?



Note: n = 464 ledere; n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Figur 8-6: Hvor ofte har en eller flere fra ledelsen/du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med socialforvaltningen eller afdelingen for udsatte børn i børneforvaltningen i skoleåret 2018/2019?



Note: n = 464 ledere; n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Især hvad angår **samarbejdet mellem specialundervisningstilbuddene og den kommunale skoleforvaltning**, viser analysen markante forskelle mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud. Således angiver 66 pct. af lederne på specialskoler, at de samarbejder med skoleforvaltningen mindst en gang om ugen. Det samme gælder for 47 pct. af lederne på folkeskoler med specialklasser, 27 pct. af de interne skoler og ni pct. af lederne på de frie grundskoler. Det begrænsede samarbejde mellem de frie grundskoler med egne bestyrelser og den kommunale

skoleforvaltning er ikke overraskende. På tværs af de forskellige typer af specialundervisningstilbud angiver 62 pct. af lederne, at samarbejdet med skoleforvaltningen i høj eller meget høj grad fungerer⁵⁵.

Der ses en mindre forskel mellem typerne af specialundervisningstilbud, når vi ser på hyppigheden af **samarbejdet med socialforvaltningen**. På de frie grundskoler samarbejder 44 pct. af lederne med socialforvaltningen mindst en gang om ugen, og er dermed den gruppe, som gør det sjældnest. På de øvrige typer af specialundervisningstilbud⁵⁶ samarbejder lidt over halvdelen af lederne med socialforvaltningen mindst en gang om ugen. Specialundervisningstilbuddenes hyppige samarbejde med socialforvaltningen er ikke overraskende set i lyset af, at over halvdelen af lederne i alle typer af specialundervisningstilbud angiver, at deres elever har sociale og miljøbetingede vanskeligheder. En betragtelig del af disse elever har formentlig en sag i socialforvaltningen og har dermed tilknyttet en sagsbehandler. Blandt ledere på specialundervisningstilbud tilkendegiver 42 pct., at samarbejdet med socialforvaltningen i høj eller meget høj grad fungerer.

De interviewede repræsentanter for socialforvaltningen fortæller, at deres samarbejde med specialundervisningstilbuddet primært drejer sig om at koordinere indsatsen omkring barnet, så der sikres sammenhæng mellem den skolebaserede indsats og den bredere sociale indsats. Det kan eksempelvis være i tilfælde, hvor eleven har massive problemer i hjemmet, har skolevægring, er anbragt uden for hjemmet, har en uhensigtsmæssig adfærd, som rækker ud over skoletiden o. lign. Forældrene inddrages typisk også i samarbejdet på forskellig vis og med forskellige grader af støtte afhængig af problematikker i hjemmet og forældrenes ressourcer. Koordinering og videndeling sker både som led i samarbejds møder og netværks møder og på mere løbende og uformel basis, når det er aktuelt. En socialrådgiver fortæller i citatboksen.



Vi har en stor samarbejdsflade [med specialundervisningstilbuddet]. Man taler meget om en helhedsorienteret indsats, og fra myndighedssiden så ser man jo også på skoledelen. Vi har ikke nogen bemyndigelse, så det er godt, at vi har et godt samarbejde med skoledelen, hvor vi har samarbejds møder og netværks møder omkring problematikken om barnet - hvad skal vi løse og hvad skal skolen løse, så vi alle kan løse barnets problematikker. Det er tit hver tredje måned, hvor der er netværks møder med forældrene, alt efter hvilken problematik der er tale om.” (Socialrådgiver)

⁵⁵ Samarbejdet mellem specialundervisningstilbuddene og den kommunale skoleforvaltning har ikke været i særligt fokus i årets kvalitative undersøgelse, men er belyst grundigt i første rapport, som kan hentes på <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/didaktik-og-laering/undersogelse-af-undervisning-i-0>

⁵⁶ Ekskl. ungdomsskoler, som pga. få observationer ikke er med i signifikantest.



Det, jeg lægger mærke til ved [specialundervisningstilbuddet], er det nære samarbejde med kontaktlæreren, og at vi kan koordinere de fælles mål. Mit mål er ikke at få den unge i skole, men at få den unge ud i en gruppe og være social – det giver også den unge lyst til at gå i skole. [...] Det er mærkbart, at jeg altid kan ringe til kontaktlæreren, og der er hurtig handling. Man skal ikke vente to-tre måneder på et møde, og det betyder rigtig meget i forhold til at rykke, og om den unge føler sig bemærket og taget alvorligt. (Repræsentant)

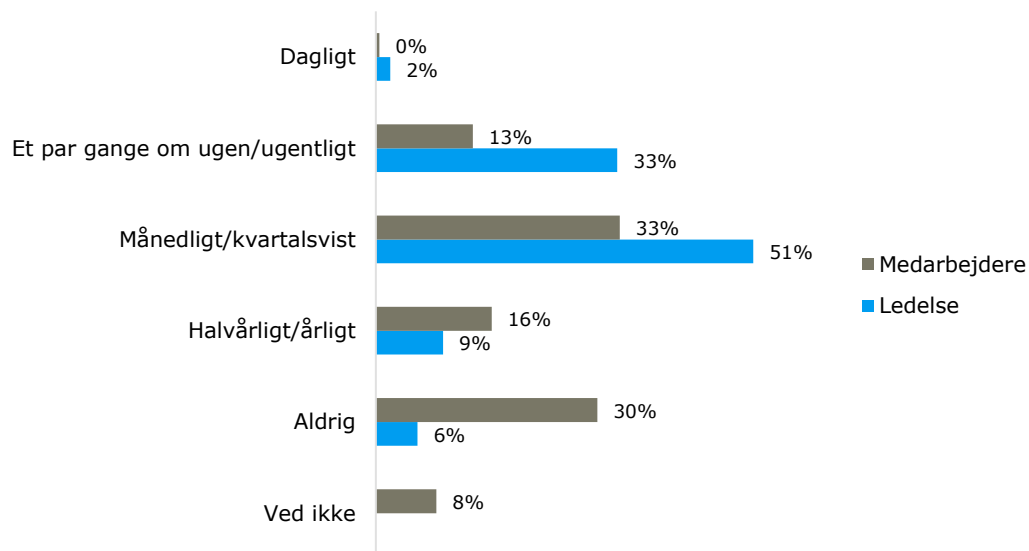
I casestudierne findes der et konkret eksempel på et samarbejde om forløb for elever med skolevægning mellem specialundervisningstilbuddet og et gruppetilbud til unge under socialforvaltningen. Gruppetilbuddet er målrettet unge, som har vanskeligt ved at indgå i sociale fællesskaber, og består af sociale aktiviteter efter skoletid – eksempelvis ture i svømmehallen, fælles indkøb og madlavning o. lign. Forløbet startes op med, at kontaktpersonen fra gruppetilbuddet kommer på fast basis i elevens hjem og derigennem opbygger en relation og støtter vedkommende til at komme i gruppetilbuddet. Sideløbende er kontaktpersonen og kontaktlæreren i specialundervisningstilbuddet i dialog om eleven og vedkommendes udfordringer og behov, herunder hvordan eleven bedst kan støttes til at vende tilbage til skolen. Det, at samarbejdet foregår direkte mellem den enkelte elevs kontaktlærer og kontaktperson i gruppetilbuddet, opleves som betydningsfuldt. En repræsentant for gruppetilbuddet fortæller i citatboksen.

8.4.3 Mindre hyppigt men velfungerende samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning

Analysen viser, at hovedparten af specialundervisningstilbuddene samarbejder med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) om at afklare og forberede elevernes overgang til ungdomsuddannelse. Således svarer 86 pct. af lederne, at ledelsen samarbejder med UU kvartalsvist eller hyppigere, og 46 pct. af medarbejderne svarer det samme⁵⁷. **Samarbejdet mellem specialundervisningstilbuddene og UU** sker med samme hyppighed som tidligere år, og der er ingen markante forskelle mellem typer af specialundervisningstilbud. Endelig vurderer tre fjerdedele af både ledere og medarbejdere, at samarbejdet med UU fungerer i høj eller meget høj grad.

⁵⁷ Der er ikke taget højde for, hvilke klassetrin medarbejderne underviser. Derfor kan andelen af medarbejdere i udskolingen, som samarbejder ofte med UU, reelt være højere.

Figur 8-7: Hvor ofte har en eller flere fra ledelsen/du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med Ungdommens Uddannelsesvejledning i skoleåret 2018/2019?



Note: n = 464 ledere; n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Casestudierne tegner ligeledes et billede af et godt og tæt samarbejde mellem specialundervisningstilbuddene og UU. Omdrejningspunktet for samarbejdet er elevernes videre uddannelsesforløb efter grundskolen. Dialogen om den enkelte elev påbegyndes typisk i begyndelsen eller midten af udskolingen og intensiveres i løbet af det sidste år. Kernen i UU-vejledernes opgave er at informere og vejlede om de forskellige muligheder i det ordinære uddannelsessystem såvel som



“Jeg har haft et forløb med en elev hvor jeg har haft flere samtaler med en forælder hver uge, og der har været møder med sagsbehandleren. Så der har været meget. [...] Min oplevelse er, at mange elever har svært ved at få øje på, hvilke muligheder der er for dem, så der er også en opgave der.” (UU-vejleder)

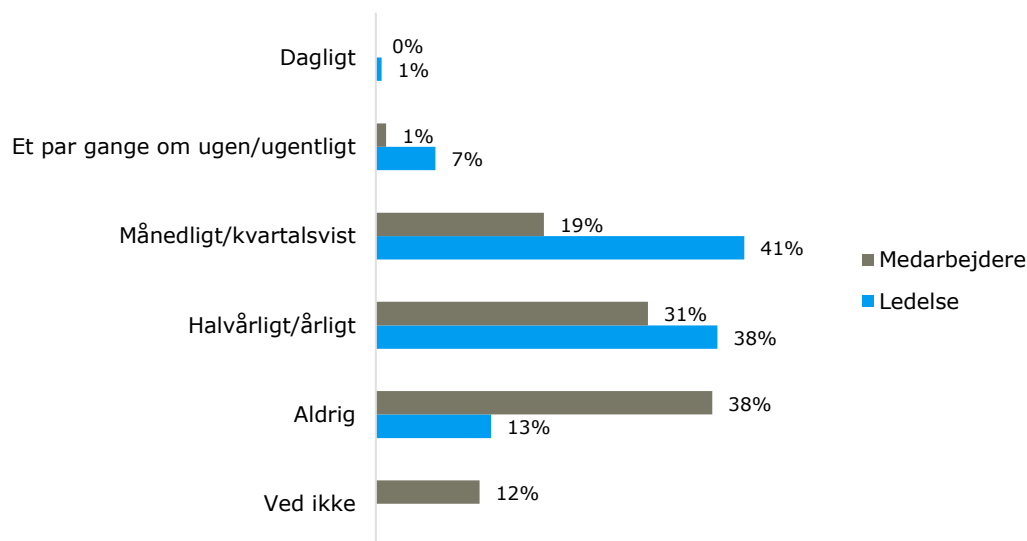
“Jeg kommer fast en gang om ugen, typisk fra kl. 8-14. Nogle gange er jeg ude i klasserne og lave kollektiv vejledning eller individuel vejledning. Nogle gange er jeg også på skolen uden at have faste aftaler med eleverne, og så laver jeg noget administrativt arbejde, og der har eleverne også mulighed for at komme og snakke med mig. Jeg har ikke nødvendigvis faste aftaler hver uge, men jeg er der hver uge, hvor jeg er til rådighed for dem.” (UU-vejleder)

muligheder for elever med særlige behov. Dette kan ske i form af direkte vejledning til eleverne, fx kollektiv vejledning i klassen eller individuel vejledning. Derudover peger casestudierne på, at UU-vejlederne ofte er i dialog med medarbejdere i specialundervisningstilbud såvel som elevernes forældre med henblik på at understøtte afklaringsprocessen bedst muligt. Således er der både eksempler på, at UU-vejlederen deltager i skole-hjem-samtaler, sparrer med lærere i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen, deltager i netværksmøder og er i løbende dialog med forældre. Derudover er der flere eksempler på, at UU og specialundervisningstilbuddet samarbejder om at indstille eleven til ungdomsuddannelse for elever med særlige behov. Her er det typisk UU-vejlederens opgave at indhente den nødvendige dokumentation til indstillingen. UU-vejledere tilknyttet to forskellige specialundervisningstilbud fortæller om vejledning af eleverne i citatboksen.

Hvad angår samarbejdet med ungdomsuddannelsesinstitutioner om fx brobygning peger undersøgelsen på, at dette sjældnere sker. Knap halvdelen af lederne tilkendegiver, at ledelsen i specialundervisningstilbuddet samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutioner mindst en gang i kvartalet, mens en femtedel af medarbejderne svarer det samme. Dog samarbejder medarbejdere i 2019 lidt oftere

med ungdomsuddannelsesinstitutioner, end de gjorde i 2016. Udviklingen ses i forhold til andelen af medarbejdere, der aldrig samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutioner (fra 45 pct. i 2016 til 38 pct. i 2019), samt andelen, der gør det mindst en gang om måneden (fra fire pct. i 2016 til otte pct. i 2019).

Figur 8-8: Hvor ofte har du eller en eller flere fra ledelsen/du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med ungdomsuddannelsesinstitutioner i skoleåret 2018/2019?



Note: n = 464 ledere; n = 429 medarbejdere.

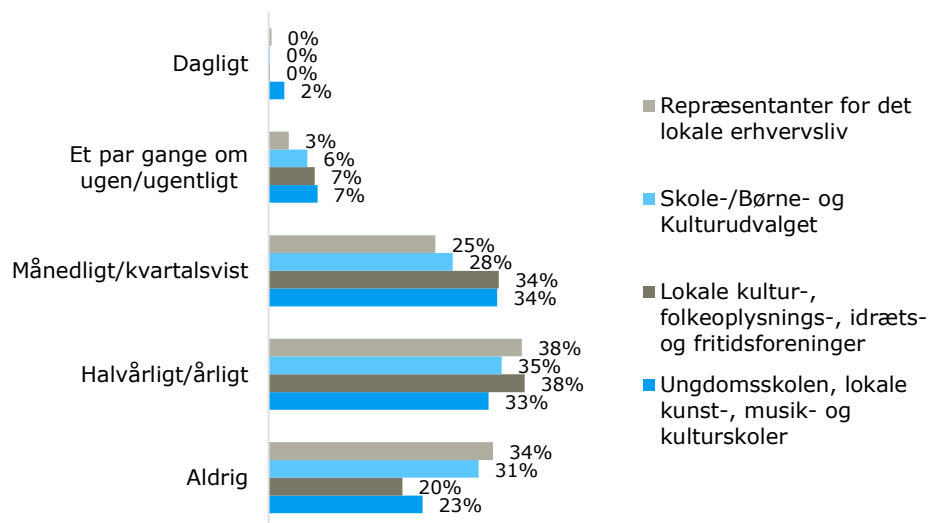
Kilde: Survey blandt ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Især medarbejdernes besvarelser peger på markante **forskelle i hyppigheden i samarbejdet med ungdomsuddannelsesinstitutioner**, når der skelnes mellem typer af specialundervisningstilbud. Mest markant svarer 19-27 pct. af medarbejderne i frie grundskoler og interne skoler, at de aldrig samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutioner, mens 38-45 pct. af medarbejderne i specialskoler og specialklasserækker svarer det samme. I den anden ende af skalaen svarer 25-32 pct. af medarbejderne i interne skoler og frie grundskoler, at de samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutioner månedligt eller kvartalsvist, mens 14-17 pct. af medarbejdere i specialskoler og specialklasserækker svarer det samme.

8.4.4 Specialundervisningstilbuddene samarbejder i begrænset omfang med lokale organisationer og erhvervsliv

Endelig indikerer analysen af surveydata, at specialundervisningstilbuddene i forholdsvis begrænset omfang gennemfører **den åbne skole**. Som det fremgår af tabellen nedenfor, samarbejder mellem 20 og 34 pct. af lederne aldrig med lokale organisationer og erhvervsliv. Det samme gælder for 41 – 51 pct. af medarbejderne.

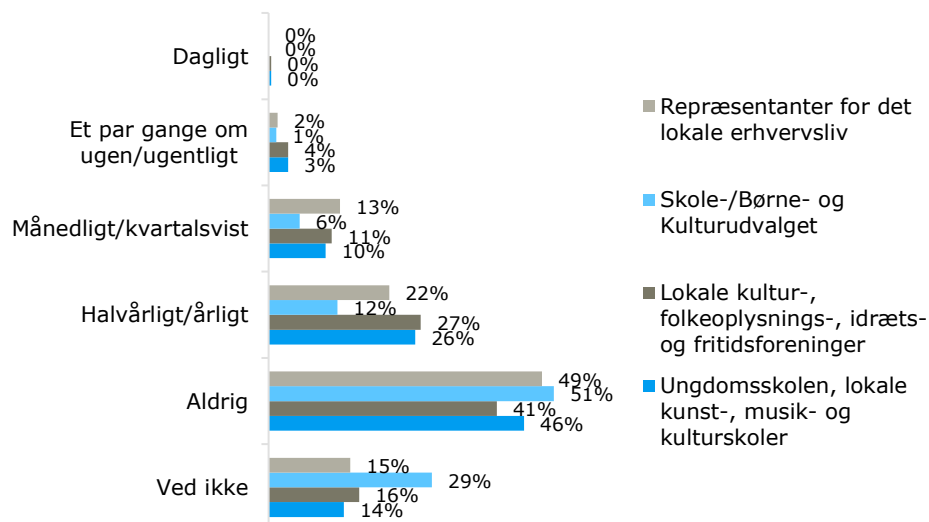
Figur 8-9: Hvor ofte har du/en eller flere fra ledelsen samarbejdet med følgende i skoleåret 2018/19?



Note: n = 464 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019.

Figur 8-10: Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kolleger samarbejdet med følgende i skoleåret 2018/19?



Note: n = 429 medarbejdere.

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019.

Den åbne skole har ikke været et særligt fokuspunkt i undersøgelsen, hvorfor der ikke er indsamlet uddybende kvalitativt materiale.

8.5 Forældresamarbejde

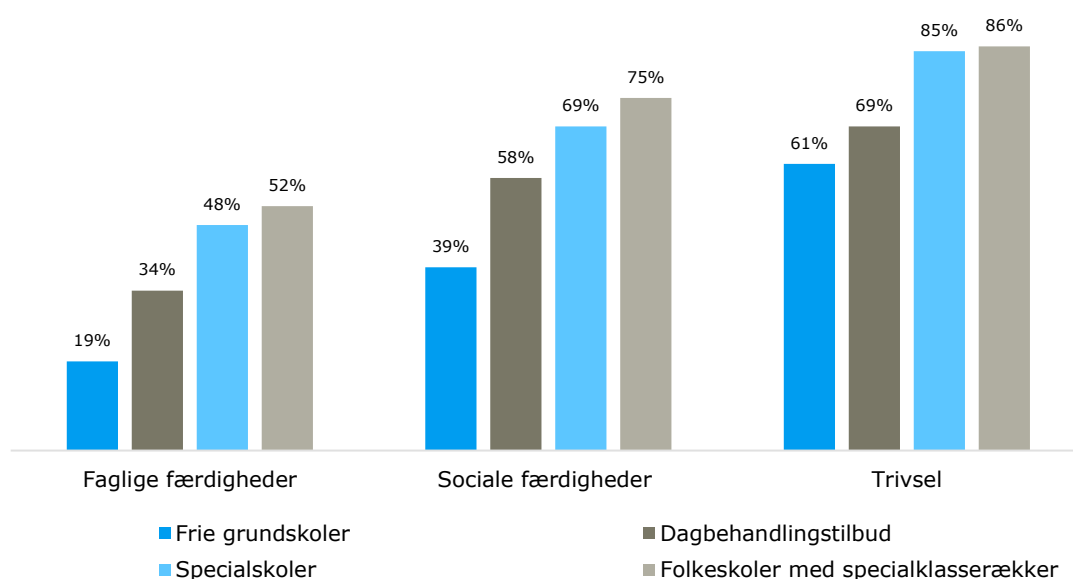
I dette afsnit beskrives og analyseres specialundervisningstilbuddenes samarbejde med forældrene. Forældresamarbejde defineres i denne sammenhæng som, at forældrene aktivt inddrages i understøttelse af elevens faglige og/eller sociale udvikling (fx at forældrene repeterer, træner og øver med eleven eller indgår i dele af undervisningsaktiviteterne) eller i understøttelse af elevens trivsel (fx at forældrene er med til at arrangere fælles aktiviteter og arrangementer). Således er

information fra skolen til forældrene om fx undervisningens faglige indhold og mål, elevens faglige udvikling og trivsel ikke i sig selv forældresamarbejde.

I store træk genfindes den tidligere afrapporterings resultater vedrørende forældresamarbejdet i nærværende analyse; medarbejderne i specialundervisningstilbud har fortsat hyppig kontakt med forældrene⁵⁸, og samarbejdet drejer sig fortsat især om elevernes trivsel, mens **samarbejdet om elevernes faglige udvikling** er mere begrænset. I løbet af undersøgelsesperioden er der endda sket en stigning i andelen af medarbejdere, som ifølge dem selv i høj eller meget høj grad samarbejder med forældrene om elevernes trivsel; 81 pct. svarer dette mod 73 pct. i 2016. Der ses ikke en tilsvarende stigning i medarbejdernes samarbejde med forældrene om elevernes faglige eller sociale færdigheder. Endelig vurderer en stor del (79 pct.) af medarbejderne fortsat, at samarbejdet med forældrene i høj eller meget høj grad er velfungerende.

Skelner man mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud, går mønsteret fra første rapport igen. Således ses der en klar tendens til mere hyppigt såvel som mere velfungerende forældresamarbejde på specialskoler og folkeskoler med specialklasserækker end på interne skoler i dagbehandlingstilbud og frie grundskoler. Analysen viser også, at medarbejdere på specialskoler og folkeskoler med specialklasserækker, ifølge dem selv, i højere grad samarbejder med forældrene om udviklingen af elevernes faglige færdigheder, sociale færdigheder og trivsel end medarbejderne på de øvrige typer af specialundervisningstilbud. Figuren nedenfor illustrerer dette.

Figur 8-11: Andel af medarbejdere, som svarer, at de i høj eller meget høj grad samarbejder med forældrene om elevernes faglige færdigheder, sociale færdigheder og trivsel



Note: n = 429 medarbejdere i specialundervisningstilbud

Kilde: Survey blandt medarbejdere i specialundervisningstilbud, 2019

Casestudierne tegner ligesom surveydata et billede af, at medarbejdere og ledere i specialundervisningstilbud er i hyppig kontakt med elevernes forældre, og at forældresamarbejdet oftest omhandler elevernes trivsel. Hvad angår organiseringen af forældresamarbejdet, finder analysen ikke

⁵⁸ 30 pct. af medarbejderne svarer, at de har daglig kontakt med forældrene, 34 pct. svarer, at de har kontakt med forældrene et par gange om ugen, og 21 pct. svarer, at de har kontakt med forældrene ugentligt. Ingen svarer, at de aldrig har kontakt med forældrene. Kontakt indebærer fx møder, telefonsamtaler, korte samtaler ved aflevering/afhentning af eleverne, e-mailkorrespondancer mv.

nogen væsentlige ændringer siden undersøgelsens første år. Således består forældresamarbejdet stadig af dels **hverdagslig og ad hoc-præget kommunikation** med forældrene i hverdagen, dels mere systematiseret og formaliseret forældresamarbejde.

Den hverdagslige kommunikation med forældrene varetages typisk af en kontaktpædagog eller lærer over Intra, via opkald eller SMS. Dog findes der også enkelte eksempler på, at en leder har den primære kontakt med forældrene i hverdagen for at give lærere og pædagoger 'arbejdsro' og skærme dem fra konflikter med forældrene. Den daglige kommunikation med forældrene er kendetegnet ved at være en udveksling af oplysninger om elevens aktuelle tilstand og behov. Flere medarbejdere, ledere såvel som forældre på de besøgte specialundervisningstilbud fortæller konkret om, at de på daglig basis udveksler oplysninger om små ting, som kan få stor betydning for dagens forløb i skolen eller derhjemme efter skoletid; August har haft en dårlig morgen, Anna skal hjem til sin far i weekenden, der har været en kontrovers mellem Sigrid og en klassekammerat o. lign. Både forældre og medarbejdere sætter pris på denne udveksling af oplysninger om barnets dagsform, da det hjælper dem til at være forberedte og støtte barnet bedst muligt. Daglig kommunikation mellem forældre og specialundervisningstilbud er mest udbredt på de specialundervisningstilbud, hvor hovedparten af eleverne bor hjemme, og mindre udbredt på specialefterskoler og specialskoler med kosttilbud.



I: Hvad handler det om, når pædagogerne skriver?

Forælder 1: Hvis der har været en kontrovers. [...] Men typisk, hvis mit barn har haft en svær dag, fx i matematik, og han blev ked af det. Det er rigtig rart, for han kommer aldrig selv hjem og siger det.

Forælder 2: Mit barn skal nok fortælle det, men så er det altid med den mest sorte brille på, og så er det rart, at læreren har skrevet på forhånd. Omvendt skriver jeg også, hvis mit barn skal hjem til sin far, fordi der godt kan være nogle reaktioner.

På samtlige af de besøgte specialundervisningstilbud finder der ligeledes et mere **systematiseret forældresamarbejde** sted i form af skole-hjem-samtaler og forældremøder i en fast kadence. Derudover er der enkelte eksempler på andre måder at systematisere forældresamarbejdet på, fx en samtale mellem elevens kontaktperson og forældre hver 14. dag, og en skriftlig månedsstatus om barnets udvikling og udfordringer. På et specialundervisningstilbud indeholder månedsstatus



"Vi orienterer både, når det går godt og skidt, så det ikke bare er, når det går skidt. Vi skal have gode relationer til forældrene, for hvis vi har modarbejdende forældre, får vi aldrig vel fungerende unge hernede." (Leder)

en opsummering af; "hvad der har været svært, hvad vi arbejder på, hvad der har været godt osv." i løbet af den sidste måned. Ved større udfordringer informeres forældrene løbende over telefon eller indkaldes til et møde. Rationalet for at supplere den hverdagslige kontakt med forældrene med et mere systematiseret forældresamarbejde er ifølge lederne, at det er nødvendigt for at skabe en god og tillidsfuld relation til forældrene og dermed skabe de bedste rammer for barnets skolegang.

På et enkelt specialundervisningstilbud afholdes der månedlige temaaftener for forældrene, som har til formål dels at give forældrene relevant viden om at have et barn med særlige behov, dels at facilitere netværk og erfaringsudveksling mellem forældrene. Temaaftenerne tilrettelægges efter en fast struktur, hvor to pædagoger fra specialundervisningstilbuddet holder et oplæg af en times varighed, hvorefter der er afsat en time til mere uformel erfaringsudveksling mellem forældrene. Temaerne for de første fem temaaftener fremgår af boksen nedenfor. Ledere såvel som medarbejdere på specialundervisningstilbuddet fortæller, at der er relativt stort fremmøde til temaaftenerne.

Som allerede nævnt viser undersøgelsen ganske tydeligt, at forældresamarbejdet i specialundervisningstilbud primært omhandler elevernes trivsel. Desuden er der tegn på, at trivsel i løbet af undersøgelsesperioden har fået en endnu mere fremtrædende plads i forældresamarbejdet, mens fokuset på elevernes faglige udvikling ikke er øget. Casestudierne peger på flere årsager hertil.

EKSEMPEL: TEMAER FOR TEMAFTENER



- 1) *Hvilke udfordringer kan der opstå, når en familie har et barn med en diagnose og evt. problemskabende adfærd?*
- 2) *Er det ok at stille krav til et barn med udfordringer og hvordan?*
- 3) *Hvordan støttes barnets sociale læring?*
- 4) *Hvad betyder det at have en diagnose ift. barnets identitet og fremtid?*
- 5) *Hvordan støttes barnet ift. seksualitet og pubertet?*

Først og fremmest er elever i specialundervisningstilbud i langt højere grad end elever i almene tilbud kendetegnet ved **omsiggribende problematikker** og følgende dårligere trivsel. Dårlig trivsel og de måder, som dårlig trivsel kommer til udtryk i elevernes adfærd, fylder meget i hverdagen, både for den enkelte elev og i klassen, og opleves ofte af ledere og medarbejdere som mere akut end elevernes faglige udfordringer. Med andre ord opleves trivselsproblematikker, som fx kan komme til udtryk som angst, skolevægring og voldsomt udadreagerende adfærd, som noget der skal håndteres, før eleverne har mulighed for at udvikle sig fagligt. Derfor prioriteres kommunikation og samarbejde med forældrene om elevernes trivsel ofte før samarbejde om elevernes faglige udvikling, fx ved at sætte fokus på læringsmiljøet i hjemmet.

Desuden giver flere ledere og medarbejdere i de besøgte specialundervisningstilbud udtryk for, at en del forældre til elever med særlige behov er kendetegnet ved **relativt få ressourcer og forældrekompetencer**. Dette underbygges også af den registerbaserede analyse i kapitel 3, som viser, at den gennemsnitlige elev i et specialundervisningstilbud har lavere uddannede forældre med en lavere tilknytning til arbejdsmarkedet end den gennemsnitlige elev i et alment skoletilbud. Dette betyder, at det kan være svært at engagere forældrene i børnenes skolegang, både pga. manglende faglige kompetencer hos forældrene selv og manglende overskud. Fx fortæller en leder, at nogle forældre oplever det som en uoverkommelig udfordring at læse 10 minutter om dagen med deres barn.

I interviews med forældrene gives der generelt udtryk for tilfredshed med samarbejdet med specialundervisningstilbuddet. Dette bunder typisk i, at deres barns trivsel er forbedret væsentligt efter start i tilbuddet, og i at forældrene føler sig hørt. Det bør bemærkes, at der er mulig bias i undersøgelsen, idet hovedparten af de interviewede forældre fremstår forholdsvist ressourcestærke.



Den matematik de lærer, er sværere end den, jeg havde, da jeg gik i skole. Det er helt anderledes. Jeg er også elendig til matematik og dansk. Jeg kan mit skoleengelsk, så jeg er glad for, at der er en skole og nogle lærere, som siger til min datter, at vi ved, at du har det svært, men vi lærer dig det. Og så skal din mor ikke tænke så meget på det. Så det er rart, at der er nogen der gider at hjælpe hende. (Forælder)

9. ELEVERNES FRITIDSLIV

I dette års undersøgelse af undervisningen i specialundervisningstilbud er der et særsomt fokus på, hvordan specialundervisningstilbud arbejder med at understøtte elevernes fritidsliv. I kapitlet belyses elevernes deltagelse i almene fritidstilbud samt deres deltagelse i fritidstilbud i tilknytning til specialundervisningstilbuddet. Fritidstilbud forstås blandt andet som SFO, ungdomsskole, socialpædagogiske fritidstilbud og sportsklubber. Første del af kapitlet præsenterer en analyse af elevernes deltagelse i fritidstilbud, hvorefter der følger et afsnit, som peger på en række, oplevede barrierer. Kapitlet afsluttes med en analyse af de forskellige måder, specialundervisningstilbud understøtter elevernes deltagelse i fritidstilbud.

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

- To tredjedele af eleverne deltager i fritidstilbud ugentligt eller oftere. Der er ikke sket en udvikling i løbet af undersøgelsesperioden. Elever i interne skoler på dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder samt elever i frie grundskoler er signifikant mindre tilbøjelige til at deltage i fritidstilbud end elever i specialklasser på folkeskoler.
- En større andel af eleverne er tilmeldt et fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet end et alment fritidstilbud. Dette gælder især elever i specialskoler og frie grundskoler, mens elever i specialklasserækker på folkeskoler oftere er tilmeldt et alment fritidstilbud.
- Eleverne har forskellige forudsætninger for at kunne deltage i almene fritidstilbud, som primært knytter sig til elevernes varierende sociale kompetencer.
- Det opleves som udfordrende for eleverne at deltage i almene fritidstilbud, fordi fritidstilbuddene råder over varierende specialpædagogiske kompetencer og ressourcer til at tage hensyn til børnenes særlige behov. Derudover er det ressourcekrævende for forældrene at deltage i elevernes fritidsaktiviteter, fordi det i nogle tilfælde forudsætter, at de deltager som støtte.
- Lange skoledage og lang transporttid begrænser elevernes muligheder for at deltage i fritidsaktiviteter.
- Specialundervisningstilbuddene understøtter elevernes deltagelse i fritidsaktiviteter på forskellige måder. Blandt andet integrerer de fritidsaktiviteter i den understøttende undervisning, planlægger skoledagen under hensyntagen til elevernes aktiviteter uden for skolen og taler med forældrene om mulige fritidsaktiviteter med udgangspunkt i elevernes interesser.

9.1 Elevernes deltagelse i fritidstilbud

Overordnet viser spørgeskemaundersøgelsen, at to tredjedele af eleverne i specialundervisningstilbud deltager i fritidstilbud enten dagligt, et par gange om ugen eller ugentligt. Som det fremgår af nedenstående tabel, har 38 pct. af lederne angivet, at deres elever dagligt deltager i et fritidstilbud, mens 30 pct. angiver, at deres elever enten deltager et par gange om ugen eller ugentligt. En mindre andel (15 pct.) af lederne angiver, at deres elever deltager månedligt, kvartalsvist eller slet ikke i fritidstilbud.

Tabel 9-1: I hvilket omfang deltager eleverne i fritidstilbud?

	Ledelse (pct.)
Dagligt	38
Et par gange om ugen	14
Ugentligt	16
Månedligt	6
Kvartalsvist	3
Aldrig	6

Note: n = 399 ledere.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

Opdeles besvarelsenerne efter, hvilken type specialundervisningstilbud lederne repræsenterer, fremgår det, at elever i interne skoler og i frie grundskoler er signifikant mindre tilbøjelige til at deltage i fritidstilbud end elever i specialklasser på folkeskoler.

I spørgeskemaundersøgelsen har lederne desuden angivet, om deres elever er tilmeldt et **alment tilbud eller et tilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet**. Af tabellen nedenfor fremgår det, at halvdelen af lederne vurderer, at under 25 pct. eller ingen af eleverne er tilknyttet et alment fritidstilbud eller et fritidstilbud knyttet til specialundervisningstilbuddet.

Blandt de elever, som er tilknyttet et fritidstilbud, er der større tilbøjelighed til, at de er tilknyttet et fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet sammenlignet med et alment fritidstilbud. En tredjedel af lederne angiver, at 50 pct. eller flere elever er tilknyttet et fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet, mens kun 17 pct. af lederne angiver, at 50 pct. eller flere elever er tilmeldt et alment fritidstilbud.

Tabel 9-2: Hvor stor en andel af elevgruppen er tilmeldt...

	...et alment fritidstilbud (pct.)	...et fritidstilbud, der er i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet (pct.)
Alle	2	13
Over 75 pct.	7	11
Mellem 50-75 pct.	8	9
50 pct.	7	5
Mellem 25-50 pct.	14	9
Under 25 pct.	33	14
Ingen	16	33

Note: n = 424 ledere har besvaret spørgsmålet om, hvor stor en andel af elevgruppen der er tilmeldt et alment fritidstilbud, og 452 ledere har besvaret spørgsmålet om, hvor stor en andel af elevgruppen der er tilmeldt et fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet. Med direkte tilknytning menes, at fritidstilbuddet er en integreret del af specialundervisningstilbuddet og er fysisk placeret samme sted som specialundervisningstilbuddet.

Kilde: Survey blandt ledere i specialundervisningstilbud, 2019

Der fremstår desuden en række forskelle i elevernes deltagelse i fritidstilbud på tværs af specialundervisningstilbuddene:

- Sammenlignet med specialklasser på folkeskoler og interne skoler er eleverne i specialskoler generelt mere tilbøjelige til at være tilmeldt et fritidstilbud. Således angiver 60 pct. af lederne i specialskoler, at eleverne er tilmeldt et fritidstilbud, sammenlignet med 32 pct. af lederne for specialklasser på folkeskoler og 31 pct. af lederne af interne skoler.
- Der er signifikante forskelle på, om eleverne er tilmeldt almene fritidstilbud eller fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet. Hvor elever i specialklasserækker på folkeskoler er mest tilbøjelige til at være tilknyttet et alment fritidstilbud, er elever i interne skoler og på frie grundskoler mindst tilbøjelige til dette.
- Elever i frie grundskoler og i specialskoler er derimod mere tilbøjelige til at være tilmeldt et fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet end elever i specialklasser på folkeskoler.

På tværs af casestudierne er der ligeledes store forskelle på, om eleverne er tilmeldt almene fritidstilbud eller fritidstilbud i direkte tilknytning til specialundervisningstilbuddet. Det forklares blandt andet med henvisning til de store forskelle i **elevernes forudsætninger for at kunne indgå i fritidsaktiviteter**.

På nogle specialundervisningstilbud gives der udtryk for, at eleverne uden problemer og på lige fod med andre børn deltager i almene fritidstilbud. Dette genfindes i interviews med forældrene til elever i udvalgte specialundervisningstilbud. Forældrene fremhæver dog, at deltagelsen i almene fritidstilbud forudsætter generel opbakning fra trænere og forældre til de øvrige børn, som deltager i aktiviteten.

På andre specialundervisningstilbud giver medarbejdere udtryk for, at det er vanskeligt for eleverne at deltage i almene fritidstilbud på lige fod med andre børn. En forælder til en elev i en specialklasserække på en folkeskole fortæller på samme måde, at det i mange år har været en udfordring at finde et fritidstilbud, som matcher hendes barns ønsker og behov.

“Det er muligt for hende at deltage på lige fod, men med forståelse fra trænere og de andre forældre osv. (...) Hun har også selv bedt om, at jeg skulle fortælle det til de andre forældre og børn på forældremøder, hvilke udfordringer hun har, så alle var med på det. Og det er altid blevet taget imod med åbne arme og klap på skulderen”. (Forældre)

9.2 Barrierer for elevernes deltagelse i fritidstilbud

Blandt forældre og medarbejdere i specialundervisningstilbud fremhæves flere forskellige faktorer, som begrænser elevernes mulighed for at deltage i almene fritidstilbud.

For det første fremhæves **almene fritidstilbuds varierende ressourcer og kompetencer til at rumme børn, som har særlige behov**. Både medarbejdere i specialundervisningstilbud og forældre til elever fortæller, at det kræver dygtigere trænere, som kan tilrettelægge aktiviteterne

“Vi har også gået til gymnastik osv. i fritiden, men det kræver virkelig dygtige undervisere, og det har vi bare ikke oplevet endnu. Fordi, hvis der ikke er styr på sådan en flok børn, så går det bare ikke. Jeg har fx været med til spejder og ridning for at sikre, at der ikke skete noget.” (Forældre)

efter børnenes forudsætninger og behov. Når det ikke lykkes, er oplevelsen, at eleverne kan føle sig ensomme, fordi de har svært ved på egen hånd at opbygge og indgå i sociale relationer, og at der opstår urolige situationer.

Citatet i venstre side afspejler en anden barriere for elevernes deltagelse i almene fritidsaktiviteter, som er **forældrenes tid og ressourcer** til at engagere sig heri. Både medarbejdere i specialundervisningstilbud og forældrene selv peger på, at det er krævende for forældrene, når børnene går til fritidsaktiviteter, fordi de dels skal forberede

og klæde trænere og forældre på til at kunne tage hensyn til barnets behov, og dels i nogle tilfælde skal være til stede hver gang.

For det tredje opleves **lange skoledage** som en barriere for, at eleverne kan deltage i fritidsaktiviteter. Længere skoledage har ifølge flere forældre bevirket, at eleverne ikke har energi eller overskud til at deltage i fritidsaktiviteter.

I forlængelse heraf nævner flere specialundervisningstilbud, at en ofte forekommende udfordring er **lang transporttid til og fra skole**. Fordi mange elever transporteres med bus, er de ofte sent hjemme, og dette medfører, at der ikke er tid eller overskud til aktiviteter om eftermiddagen.



Den lange transporttid betyder rigtig meget for deres mulighed for at deltage i fritidsaktiviteter, for nogle af eleverne har en times transporttid til skole, idet nogle af dem skal køre meget lange omveje, for at hente andre børn. (Medarbejder)

9.3 Understøttelse af elevernes deltagelse i fritidstilbud

På tværs af specialundervisningstilbuddene fremhæves forskellige tilgange til understøttelsen af elevernes muligheder for at deltage i fritidstilbud.

Nogle specialundervisningstilbud fortæller, at de primært understøtter elevernes deltagelse i fritidstilbud ved at **videreformidle** elevernes tegn på **interesser til forældrene**. Fordi det kan udfordre at finde fritidsaktiviteter, som dels interesserer eleverne og dels imødekommer deres be-



Vi har nogle gange fortalt forældrene, hvad der kunne være en mulighed for børnene at gå til, fx spejder, og at det ikke nødvendigvis er håndbold, man skal gå til, selvom mor eller far går til det (...). (Medarbejder)

hov, har flere specialundervisningstilbud fokus på at påpege overfor forældrene, når eleverne udviser engagement for en aktivitet i løbet af skoledagen. Samtidig kan der ifølge medarbejderne være et behov for at tale med forældrene om, hvilke aktiviteter der er hensigtsmæssige for eleverne at deltage i, for at skabe de bedste forudsætninger for, at eleverne får en god oplevelse med aktiviteten.

Andre specialundervisningstilbud har valgt at **integrere fritidsaktiviteter i skoledagen** om eftermiddagen i den understøttende undervisning. På en folkeskole med specialklasserækker har eleverne valghold hver eftermiddag, hvor de fx kan gå til golf, basket eller fodbold i eftermiddagstimerne. Skolen anvender valgholdene som en mulighed for at introducere eleverne til forskellige fritidsaktiviteter, som kan inspirere eleverne og vække deres interesse. Fordi det er en del af skoledagen, har specialundervisningstilbuddet en særlig opmærksomhed på, at der skal være læring i aktiviteterne og på at træne de sociale kompetencer, der er i fokus hos den enkelte elev.

Andre tilbyder at tilrettelægge skoledagen under **hensyn-tagen til elevernes fritidsaktiviteter**. Konkret fortæller en medarbejder, hvordan specialundervisningstilbuddet i nogle tilfælde går med til, at eleverne får tidligere fri de dage, hvor de går til fritidsaktiviteter.



Vi kan også gå med til at lave aftaler om, at børnene fx kan gå herfra kl. 14, så de kan nå hjem og komme til deres fritidsinteresse. (Medarbejder)

Endelig er fritidsliv en **integreret og naturlig del af opholdet** på de besøgte specialundervisningstilbud, hvor eleverne bor – såsom efterskoler og kostskoler. Efter endt undervisning tilbyder skolerne mere eller mindre strukturerede aktiviteter i stil med tilbud på almene efterskoler eller kostskoler. Aktiviteterne spænder bredt fra fysiske aktiviteter såsom fodbold, badminton og ridning til mere stillesiddende aktiviteter.



Vi har en idrætshal to gange om ugen, hvor de laver alt muligt. Fitness, spring, badminton, ridning, osv. (...) Der er også en masse aftenaktiviteter her. Nogle ting skal man deltage i, andre ting behøver man ikke. Det kan være alt fra at lave perleplader, spille rundbold eller gå en tur. (Medarbejder)

Enkelte efterskoler eller kostskoler har også organiseret fritidsaktiviteter i samarbejde med lokale sportsforeninger. Det kan fx indebære, at eleverne deltager som spillere i den lokale håndbold- eller fodboldklub i den by, skolen er placeret i.

På en anden skole er det et krav, at eleverne går til mindst én fritidsaktivitet om ugen. Eleverne kan vælge mellem en række forskellige aktiviteter på skolen såsom ridning eller fodbold, og enkelte elever går også til fritidsaktiviteter i lokale foreninger. Ifølge lederen bunder dette krav blandt andet i et ønske om at danne eleverne og lære dem om værdien af at være aktive i fritiden. Det er desuden skolens oplevelse, at deltagelsen i fritidsaktiviteter styrker elevernes trivsel, fordi de får succesoplevelser, som er bundet op på et socialt fællesskab og ikke er koblet til deres faglige præstationer.



Vi gør meget ud af, at de alle sammen bliver opdraget til, at man har noget at tage sig til i fritiden. [...] (Leder)

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 to delelementer:

- Første delelement af undersøgelsen består af en **kortlægning** af specialundervisningstilbud i Danmark og **metodeudvikling** i forhold til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer. Kortlægningen bidrager med et samlet overblik over landets specialundervisningstilbud, 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 specialundervisningstilbud.
- 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 specialundervisningstilbud, en dybdeundersøgelse i udvalgte specialundervisningstilbud og en effektanalyse baseret på registerdata.

Derudover er **formidling** af undersøgelsens resultater en central del af opgaven. Formidlingen er todelt. Dels udarbejdelsen af en start- og slutrapport, der formidler undersøgelsens resultater, dels afholdelsen af to konferencer, hvor undersøgelsens resultater præsenteres, og som ligeledes giver mulighed for videndeling og erfaringsudveksling i relation til specialundervisningstilbudsområdet.

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 ledelse	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 specialundervisningstilbud så dygtige, de kan?	✓	✓		✓
	Styrkes elevernes trivsel i specialundervisningstilbud?	✓	✓		✓
	Hvordan og i hvilken grad understøtter specialundervisningstilbudene elevernes faglige og sociale deltagelse?	✓	✓	✓	
	Hvordan er elevernes oplevelse af at være fagligt og socialt deltagende i undervisningen og af fællesskaber i undervisningstilbudet?			✓	
	Hvordan er specialundervisningstilbudselevernes adfærd, når det gælder overgang til ungdomsuddannelser og beskæftigelse?	✓			✓
B: Undersøge og følge udviklingen i undervisningen i specialundervisningstilbud	Hvordan integreres en målstyret undervisning, herunder brug af Fælles Mål, i specialundervisningstilbuddenes 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 specialundervisningstilbud, 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 specialundervisningstilbuddet?	✓			
	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 specialundervisningstilbud 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?	✓	✓	✓	

Præsentation af undersøgelsens datagrundlag

I dette afsnit præsenteres undersøgelsens datagrundlag med det formål at skabe tydelighed og gennemsigtighed i forhold til, hvordan og på hvilket grundlag undersøgelsen er gennemført og herigennem også understøtte pålideligheden af undersøgelsens resultater. Således indeholder afsnittet både en præsentation af undersøgelsens datakilder og en beskrivelse af, hvordan den indsamlede viden er tilvejebragt.

Undersøgelsens datagrundlag er baseret på følgende kilder:

1. En kortlægning af specialundervisningstilbud i Danmark
2. Metodeudvikling vedr. elevernes ikke-kognitive kompetencer
3. En kvantitativ breddeundersøgelse
4. En kvalitativ dybdeundersøgelse
5. Registerdata.

Hvad angår analysen af den kvantitative breddeundersøgelse udgør første års dataindsamling (2016) baseline i undersøgelsen, dvs. et referencepunkt for sammenligning og vurdering af udvikling i undersøgelsens følgende år (2017-2019). Analysen af registerdata adskiller sig dog herfra, idet der inddrages registerdata fra før implementering af folkeskolereformen, som har gjort det muligt både i start- og slutrapporten at gennemføre analyser af udviklingen i specialundervisningstilbud før og efter indførelsen af reformen. Nedenfor beskrives hver af de fem datakilder mere indgående.

Kortlægning af specialundervisningstilbud i Danmark

Rambøll har som led i undersøgelsen gennemført en kortlægning af specialundervisningstilbud i Danmark hvert forår i perioden 2016 - 2019. Formålet med kortlægningen er overordnet set at etablere en samlet oversigt over specialundervisningstilbud, der udbyder undervisning inden for folkeskolelovens rammer. Derudover skaber den samlede kortlægning et solidt grundlag for at kunne undersøge og følge udviklingen i specialundervisningstilbud over tid og har således udgjort en forudsætning for, at nærværende undersøgelse har kunne gennemføres som en heldækkende undersøgelse.

Kortlægningen er baseret på samkøring af følgende databaser og registre: UNI-C (institutionsregistret), LOS – De private sociale tilbud og Socialstyrelsens Tilbudsportal. Endvidere er indsamlet institutionslister fra BUVM samt følgende interesseorganisationer, der dækker de specialundervisningstilbud, der ikke kan tilgås gennem førnævnte databaser og registre: Efterskoleforeningen, Dansk Friskoleforening og KL. Dubletter er frasorteret ved samkøring af registre og lister, ligesom der er gennemført validering af samtlige specialundervisningstilbud.

På den baggrund viser kortlægningen af samtlige specialundervisningstilbud i Danmark, at der i 2019 er 750 specialundervisningstilbud. Som beskrevet i rapportens indledning er specialundervisningstilbud 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. Specialundervisningstilbud er i undersøgelsen endvidere afgrænset ved, at institutionen skal have minimum 10 elever indskrevet.⁵⁹

Nedenfor fremgår fordelingen på typer af specialundervisningstilbud og udviklingen i antal specialundervisningstilbud fra 2016 til 2019. Tabellen indeholder både de specialundervisningstilbud, der

⁵⁹ Det bemærkes dog, at 7 pct. af specialtilbuddene, der indgår i kortlægningen, angiver, at de har færre end 10 elever på det pågældende tidspunkt. De er inkluderet i undersøgelsen, da det vurderes, at der er tale om tilbud, hvor antallet af elever varierer over skoleåret, og hvor der er et fagligt miljø omkring undervisningen.

er bekræftet som led i surveyen til ledere af samtlige specialundervisningstilbud, samt specialtilbud, som er bekræftet via efterfølgende desk research eller telefonisk opfølgning (fordi lederen ikke besvarede surveyen). Blandt den sidste gruppe kan der være en mindre andel af specialundervisningstilbud, som i foråret 2019 tilbød specialundervisning til mindre end 10 elever. Tabellen nedenfor præsenterer specialundervisningstilbuddene med de kategorier, som de fremgår med i registre og portaler (almindelig skrift), samt de analytiske grupperinger af specialundervisningstilbud (fed skrift). Flere af de kategorier, som indgår i registre og portaler, dækker over lignende skoletilbud, som i analysen er grupperet i fem grupper.

Tabel 2: Oversigt over aktive specialundervisningstilbud per juni 2019 samt udvikling (overgruppe samt typer)

Type af specialundervisningstilbud	2019	2018	2017	2016	Æn- dring fra 2016 til 2017	Æn- dring fra 2017 til 2018	Æn- dring fra 2018 til 2019	Æn- dring fra 2016 til 2019
Folkeskoler med speci- alklasser	401	335	372	409	-37	-37	66	-8
Folkeskoler med specialklasser	397	332	369	407	-38	-37	65	-10
Specialundervisningscen- tre	4	3	3	2	1	0	1	2
Specialskoler for børn	131	127	131	143	-12	-4	4	-12
Interne skoler i dagbe- handlingstilbud og på anbringelsessteder	148	127	146	176	-30	-19	21	-28
Døgninstitutioner	3	1	2	4	-2	-1	2	-1
Dagbehandlingstilbud/- skoler eller behandlings- hjem	117	104	126	142	-16	-22	13	-25
Socialpædagogiske opholdssteder	3	0	3	10	-7	-3	3	-7
Sikrede institutioner	2	1	1	1	0	0	1	1
Interne skoler	23	21	14	19	-5	7	2	4
Frie grundskoler	48	46	47	52	-5	-1	2	-4
Friskoler med specialklasser	4	2	3	4	-1	-1	2	0
Efterskoler med samlet særligt tilbud	38	37	37	38	-1	0	1	0
Socialpædagogiske efterskoletilbud	0	1	1	1	0	0	-1	-1
Socialpædagogisk kostskoletilbud	5	6	6	8	-2	0	-1	-3
Frit kostskoletilbud	1	0	0	1	-1	0	1	0
Ungdomsskoler med specialklasser	19	17	21	19	2	-4	2	0
Ukendt tilbudstype	3	20	9	1	8	11	-17	2
I alt	750	672	726	800	-74	-54	78	-50

I tabellen nedenfor beskrives de forskellige typer af specialundervisningstilbud.

Tabel 3: Beskrivelse af typer af specialundervisningstilbud

Gruppe	Typer af specialundervisningstilbud	Lovgivning	Beskrivelse
Folkeskoler med specialklasser	Folkeskoler med specialklasser	Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand	Afdeling med specialklasserækker som organisatorisk hører under almindelig folkeskole
	Specialundervisningscentre	Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand	Typisk et pædagogisk ressourcecenter for specialundervisningspædagogik, som organisatorisk hører under almindelig folkeskole med specialklasserækker
Specialskoler	Specialskoler for børn	Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand	Offentlig grundskole, som udelukkende tilbyder specialundervisning til en nærmere defineret målgruppe.
Dagbehandlingstilbud og interne skoler	Interne skoler	- Bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand efter folkeskoleloven i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder - Serviceoven (se nedenfor for henvisning til paragraffer)	Interne skoler skal ved skoleårets begyndelse være normeret til min. 10 elever for at blive oprettet (minimumsnormering gælder dog ikke interne skoler på sikrede institutioner) Henvisning til specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand på anbringelsessteder eller dagbehandlingstilbud forudsætter, at 1) eleven er henvist til dagbehandlingstilbuddet / anbragt på anbringelsesstedet af de sociale myndigheder, og 2) at det vil være mest hensigtsmæssigt at undervise eleven i kortere eller længere tid i dagbehandlingstilbuddet eller anbringelsesstedet, fx pga. svære adfærdsvanskeligheder
	Døgninstitutioner	Serviceoven § 66, stk. 1, nr. 7	Interne skoler på åbne døgninstitutioner, delvist lukkede døgninstitutioner og delvist lukkede afdelinger på døgninstitutioner samt sikrede døgninstitutioner og særligt sikrede afdelinger
	Sikrede institutioner	Serviceoven § 66, stk. 1, nr. 7 jf. § 63 b	Interne skoler på sikrede institutioner
	Socialpædagogiske opholdssteder	Serviceoven § 66, stk. 1, nr. 6	Specialiseret tilbud til udsatte/sårbare børn og unge
	Dagbehandlingstilbud/-skoler eller behandlingshjem		Dagbehandling er et midlertidigt tilbud for børn og unge med særlige behov, som ikke kan rummes i folkeskolen eller på en specialske.
Ungdomsskoler	Ungdomsskoler	Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler	Undersøgelsen omfatter kun de ungdomsskoler, som tilbyder heltidsundervisning på 8. og 9. klassetrin, herunder specialundervisning til min. 10 elever med særlige undervisningsmæssige behov
Frie grundskoler	Friskoler med specialklasser	Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v., § 3, § 11	Friskoler med særlig specialundervisningsprofil
	Efterskoler med samlet særligt undervisningstilbud	Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler, § 1, stk. 4	Specialefterskoler målrettet unge med særlige undervisningsmæssige behov samt ordblindeefterskoler
	Frit kostskoletilbud	(Samme som efterskoler med samlet særligt tilbud)	(Samme som efterskoler med samlet særligt tilbud)
	Socialpædagogiske efterskoletilbud	Serviceoven § 66, stk. 1, nr. 8	Jf. serviceoven er der tale om "pladser på efterskoler, frie fagskoler og frie grundskoler med kostafdeling"
	Socialpædagogisk kostskoletilbud	(Samme som socialpædagogiske efterskoletilbud)	(Samme som socialpædagogiske efterskoletilbud)

Som det fremgår af tabel 2, har der været udsving i antallet af specialundervisningstilbud fra 2016 til 2019. Antallet af interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder har særligt varieret over årene, ligesom der også har været forholdsvis store udsving i antallet af folkeskoler med specialklasser og antallet af specialskoler. Disse udsving er dels foranlediget af, at antallet af elever i de enkelte specialtilbud varierer fra år til år, hvorfor det samme specialundervisningstilbud indgår i kortlægningen nogle år, mens det er udeladt andre år, hvis antallet af elever det givne år er under 10. Derudover er kortlægningen behæftet med en vis usikkerhed, hvilket skyldes, at den er konstrueret manuelt på baggrund af en række forskellige registre (det fremgår ovenfor hvilke).

Metodeudvikling vedr. måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer

I undersøgelsen indgår som tidligere omtalt en afdækning af elevernes ikke-kognitive kompetencer.⁶⁰ Forskning viser, at både kognitive og ikke-kognitive kompetencer har afgørende betydning for det enkelte menneskes muligheder livet igennem, og at ikke-kognitive kompetencer har betydning for udviklingen af kognitive kompetencer.⁶¹ De ikke-kognitive kompetencer afdækkes med afsæt i Child Trends måleredskab⁶², som har fokus på fem ikke-kognitive kompetencer, der ifølge forskning på området særligt har betydning for elevernes faglige udvikling. Disse fem ikke-kognitive kompetencer er følgende:

- **Selvkontrol** er evnen til at styre og regulere følelser og adfærd, herunder at tøjle og udsætte følelser og adfærd, der er socialt upassende i en given situation. Selvkontrol kommer eksempelvis til udtryk som elevens evne til at sidde stille, når han/hun skal, og vente på, at det bliver hans/hendes tur til at tale i klassen.
- **Vedholdenhed** er evnen til at fastholde målorienterede handlinger på trods af modstand og udfordringer og kommer til udtryk som elevens vilje til at fortsætte med at arbejde hen imod et mål (fx løse en opgave) over en længere periode, uanset hvilke udfordringer hun/han møder undervejs.
- **Mestringsorientering** betyder, at eleven tilstræber læring af en given færdighed, indtil den mestres. Mestringsorientering kommer til udtryk som en tilgang til læring, hvor eleven tilstræber læring, fordi han/hun ønsker at blive bedre til noget i modsætning til en præstationsorienteret tilgang, hvor eleven motiveres af muligheden for positiv feedback.
- **Tiltro til egne faglige evner** er troen på at kunne klare forskellige faglige opgaver godt og kommer til udtryk gennem den indsats, eleven lægger i udfordrende skolearbejde.
- **Sociale kompetencer** er evnen til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper. Sociale kompetencer kommer til udtryk som elevens evne til at indtage andres perspektiv, samarbejde godt med klassekammerater om at løse en opgave, løse problemer på egen hånd og uden at hidse sig op.

Med baggrund i ønske fra BUVM afdækkes yderligere to ikke-kognitive kompetencer i undersøgelsen af specialundervisningstilbud:

⁶⁰Nærværende rapport bygger på et enkelt 'datanedslag' i elevernes ikke-kognitive kompetencer, hvorfor analysen udelukkende vil beskrive, i hvilken grad elever i specialtilbud i skoleåret 2015/16 besidder de ikke-kognitive kompetencer. I den afsluttende rapport analyseres udviklingen i ikke-kognitive kompetencer baseret på datanedslag foretaget gennem hele undersøgelsesperioden.

⁶¹ OECD (2015): OECD Skills Studies. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.

⁶² Child Trends (2014): Measuring Elementary School Student's Social and Emotional Skills: Providing Educators with Tools to Measure and Monitor Social and Emotional Skills that Lead to Academic Success. Rambøll har som led i undersøgelsen kontaktet forskergruppen bag måleredskabet og fået tilladelse til at afprøve det i dansk sammenhæng.

- **Åbenhed over for nye oplevelser** omfatter nysgerrighed, fantasifuldhed og kreativitet. Kompetencen er knyttet til en bred forståelse af elevernes alsidige udvikling, som den kommer til udtryk i en dansk folkeskolekontekst.
- **Tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis man gør en indsats for det**, er delvist omfattet af mestringsorientering og tiltro til egne faglige evner. Kompetencen er medtaget i undersøgelsen af specialundervisningstilbud, fordi mestringsorientering og tiltro til egne faglige evner kun vurderes af elever - og ikke af lærere i det anvendte måleredskab (se boks nedenfor)⁶³.

Analysen af elevernes ikke-kognitive kompetencer i 2019 bygger på 476 besvarelser af lærerskemaet og 56 besvarelser af elevskemaet. I hvilken grad den enkelte elev besidder de ikke-kognitive kompetencer, vurderes for nogle kompetencer af både lærere og elever og for andre kompetencer af *enten lærere eller elever*. Tabellen nedenfor giver et overblik.

Tabel 4: Ikke-kognitive kompetencer der afdækkes via lærerskema og elevskema

	Vurderet af lærer (n = 476 elever)	Elevers selvsvurdering (n = 56 elever)
Selvkontrol	✓	✓
Vedholdenhed	✓	✓
Mestringsorientering		✓
Tiltro til egne faglige evner		✓
Sociale kompetencer	✓	
Åbenhed over for nye oplevelser	✓	✓
Tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis man gør en indsats for det	✓	✓

Måleredskabet består af en survey, der besvares af lærere, og en survey, der besvares af elever med hjælp fra læreren. De to surveys består af hhv. 15 og 17 spørgsmål i alt og tager således kun et par minutter at besvare. Både lærer- og elevsurvey er vedlagt i bilag 2. Afprøvning af måleredskabet er gennemført på to måder i undersøgelsen. For det første er lærersurveyen integreret i surveyen til medarbejdere i specialundervisningstilbud, som har vurderet de ikke-kognitive kompetencer for en tilfældigt udvalgt elev⁶⁴. For det andet er måleredskabet afprøvet som led i undersøgelsens dybdeundersøgelse. Her har i alt 56 elever og 49 undervisere deltaget.⁶⁵

Forskning viser, at børn med særlige behov – og dermed specialundervisningstilbuddenes målgruppe – kan have svært ved at rapportere om egen adfærd grundet manglende forståelse af spørgsmålene, manglende indsigt i egen adfærd eller manglende evne til at koncentrere sig om besvarelsen af spørgeskemaet. Derfor er alle elevbesvarelserne så vidt muligt gennemført ved, at en underviser har siddet alene med den enkelte elev og læst spørgsmålene op og forklaret og uddybet eventuelle tvivsspørgsmål.

⁶³ BUVU har et eksplicit ønske om, at undersøgelsen af specialtilbud afdækker, hvorvidt elever i specialtilbud har en tiltro til, at de kan udvikle og styrke deres kompetencer, hvis de gør en indsats for det.

⁶⁴ Her er der indhentet 427 fulde besvarelser, og der er dermed opnået en svarprocent på 56 pct. ud af de 765 medarbejdere, som surveyen blev sendt til (respondenter fra foregående år, hvor lederen af specialundervisningstilbuddet ikke har bekræftet medarbejderens navn og kontakinfo i 2019, og hvor e-mailen samtidig er bouncet, er ikke medregnet). De manglende besvarelser skyldes, at nogle medarbejdere ikke ønskede at besvare spørgeskemaet.

⁶⁵ Konkret er udvalgt 1-2 undervisere og 3-5 af vedkommendes elever i hvert af de besøgte specialtilbud til at deltage i at udfylde *spørgeskemaer til elever*. Underviserne er under casestudierne blevet introduceret til spørgeskemaerne og har derefter assisteret eleverne i at besvare elevspørgeskemaet vedrørende deres sociale kompetencer, hvorefter underviseren har noteret sin vurdering af elevens sociale kompetencer. Kriteriet for udvælgelsen af elever var, at de skulle udvælges tilfældigt af specialtilbuddet.

Endvidere viser erfaringen fra casestudierne, at nogle elever har haft behov for, at underviseren har hjulpet eleven med at foretage selve besvarelsen af de enkelte spørgsmål samt at forklare eller omformulere spørgsmålene. Dertil nævner enkelte undervisere, at eleverne er uvante med at reflektere på denne måde, hvorfor spørgeskemaet forekommer udfordrende for dem at besvare. I nogle tilfælde har det for underviseren været tvivlsomt om eleven har forstået spørgsmålene rigtigt.

Erfaringerne fra første kvalitative dataindsamling var, at eleverne havde svært ved at forstå gradueringen af svarkategorierne, som i første dataindsamling var opdelt på hhv. "slet ikke som mig", "en smule som mig", "til dels som mig" og "meget som mig". Dette blev af underviserne forklaret ved, at eleverne i højere grad oplever egne kompetencer som "enten eller" og derfor ikke forstår gradueringerne. Derudover blev det fremhævet, at eleverne har svært ved at skelne mellem svarkategorien "lidt som mig" og "til dels som mig". For at imødekomme dette er svarkategorierne justeret en smule i 2019, så kategorien "til dels som mig" blev ændret til "mere som mig", for at tydeliggøre, at de fire svar udgør grader på en skala, som står i relation til hinanden. Tilbage meldinger fra lærere og pædagoger på caseskolerne, som har stået for indsamling af elevernes besvarelser, tyder på, at omformuleringen letter forståelsen for eleverne. Desuden blev underviserne i den dybdegående dataindsamling præsenteret for en alternativ svarskala i form af smileyer og de blev bedt om at reflektere over, hvorvidt disse svarkategorier ville være mere intuitive for eleverne. Smileyerne fremgår nedenfor.

Tabel 5: Smileyer præsenteret for underviserne i casebesøgene

			
---	---	--	---

Tilbage meldingerne fra lærerne var, at denne tilgang ikke nødvendigvis vil lette forståelsen af svarkategorierne for eleverne. Der er en risiko for, at eleverne vil tolke en sur smiley som, at det er negativt at vælge denne kategori og derfor kan det medføre, at flertallet af eleverne vurderer sig selv højt på skalaen. Det kan med andre ord lede til at datas validitet forringes.

Generelt pointerede flere undervisere, at flere elever i målgruppen fritages fra at gennemføre test i skolen, hvilket betyder, at spørgsmål nummer 10 i redskabet: "Når jeg klarer mig dårligt til en prøve, knokler jeg hårdere inden næste gang, vi skal have prøve" opleves som irrelevant for disse elever. Ydermere bemærker underviserne på én specialskole, at spørgsmålet om eleven venter tålmodigt på sin tur, er mindre relevant at måle på i klasser med få elever pr. voksen, og kan medføre, at eleverne generelt vurderer evnen til dette højt. Endelig bemærker nogle undervisere, at enkelte elever ikke forstår ordet "kreativ", som indgår i en af spørgsmålsformuleringerne.

Samlet set indikerer erfaringerne fra afprøvning af elevspørgeskemaet, at det kan være vanskeligt for elever i specialundervisningstilbud at besvare spørgsmålene vedrørende egne kompetencer, hvilket blandt andet skyldes, at det er svært for dem at reflektere over og forholde sig til hypotetiske scenarier. Dette medfører blandt andet, at eleverne generelt vurderer egne kompetencer markant højere end medarbejderne gør. Endvidere viser afprøvningen af lærerspørgeskemaet, at de udvalgte kompetencer og spørgsmålene forekommer relevante for medarbejderne i specialundervisningstilbud i forhold til at vurdere aspekter af elevernes ikke-kognitive kompetencer.

Kvantitativ breddeundersøgelse

I undersøgelsens fire år er der gennemført fire breddeundersøgelser. Breddeundersøgelserne er gennemført blandt både ledelsesrepræsentanter for specialundervisningstilbuddene og medarbejdere, der underviser eleverne i specialundervisningstilbuddene.

I nedenstående tabel fremgår datagrundlaget for de fire breddeundersøgelser

Tabel 6: Datagrundlag i breddeundersøgelserne i 2016-2019

	Svarprocent 2016 (n)	Svarprocent 2017 (n)	Svarprocent 2018 (n)	Svarprocent 2019 (n)
Ledelsesrepræsentanter	75 % (602)	71 % (517)	63 % (427)	62 % (464)
Medarbejderrepræsentanter	70 % (778)	70 % (694)	61 % (501)	56 % (427)

*Op til to medarbejdere fra hvert specialundervisningstilbud er inviteret til at deltage i undersøgelsen, hvilket er grunden til, at der er flere besvarelser fra medarbejdere end der er specialundervisningstilbud i populationen i 2016. Det samme gælder for frie grundskoler.

Ledelsesrepræsentanter dækker over en repræsentant for ledelsen af specialundervisningstilbuddene, fx en skoleleder, afdelingsleder eller souschef. Der er udsendt spørgeskema til en ledelsesrepræsentant pr. specialundervisningstilbud, dvs. i alt 880 ledelsesrepræsentanter i 2019. Heraf har 750 ledelsesrepræsentanter deltaget i undersøgelsen, svarende til 62 pct. af alle specialundervisningstilbud.

Ledelsesrepræsentanten har i sin besvarelse skullet angive i alt to medarbejdere i specialundervisningstilbuddet, som efterfølgende har fået medarbejderspørgeskemaet tilsendt til besvarelse.

Medarbejderrepræsentanter dækker over to grupper af medarbejdere fra hvert specialundervisningstilbud:

- Én medarbejder, der har **ansvaret** for tilrettelæggelsen og planlægningen af undervisningen i specialundervisningstilbuddet, og som **underviser** eleverne (fx en klasselærer, undervisningsansvarlig el. lign.).
- Én medarbejder, der **underviser** eleverne og indgår i planlægningen af undervisningen (fx lærer eller pædagog).

Der er udsendt spørgeskema til i alt 765 medarbejdere i specialundervisningstilbud i 2019, idet nogle ledelsesrepræsentanter kun har angivet en og ikke to medarbejdere. Af de 765 medarbejderrepræsentanter har 427 deltaget i undersøgelsen, svarende til 56 pct.

Som det fremgår af tabellen ovenfor, er der sket et vist fald i svarprocenten i løbet af undersøgelsesperioden, særligt hvad angår spørgeskemaundersøgelsen blandt medarbejdere. Det vurderes, at den faldende svarprocent primært skyldes dalende motivation for at besvare det samme forholdsvis lange spørgeskema gentagne gange. Med henblik på at vurdere konsekvenser for undersøgelsens udsigelseskraft er der foretaget en frafaldsanalyse.

Frafaldsanalysen i tabellen nedenfor viser, at besvarelserne fra ledere såvel som medarbejdere i 2019 fordeler sig mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud på nogenlunde samme måde som populationen. Medarbejdere fra interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder er dog en smule underrepræsenterede, mens medarbejdere fra specialskoler er en smule overrepræsenterede i forhold til populationen. Populationen er baseret på fordelingen af de inviterede specialundervisningstilbud i 2019. Det vurderes, at forskellene mellem data og population er så små, at det ikke skævvrider resultaterne. I de tilfælde, hvor der er signifikant forskel mellem besvarelser fra respondenter fra forskellige typer af specialundervisningstilbud, fremgår det af rapporten. Resultaterne af disse subgruppe-analyser er netop ikke påvirket af en evt. mindre over- eller underrepræsentation.

Tabel 7: Frafaldsanalyse i breddeundersøgelse 2019

	Alle specialundervisningstilbud (population)	Survey blandt ledelsesrepræsentanter	Survey blandt medarbejderrepræsentanter
Folkeskoler med specialklasserækker	52%	49%	53%
Interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder	22%	20%	16%
Specialskoler	17%	21%	22%
Frie grundskoler	6%	8%	7%
Ungdomsskoler	3%	3%	2%
I alt	100%	100%	100%

I rapporten formidles breddeundersøgelsens resultater både i form af status generelt for specialundervisningstilbuddene og i form af forskelle mellem forskellige typer af specialundervisningstilbud og forskelle på tværs af årene. Forskellene kommenteres dog kun, for så vidt de er statistisk signifikante.⁶⁶ Såfremt der i rapporten *ikke* fremhæves forskelle på tværs af specialundervisningstilbud eller på tværs af årene (baseret på breddeundersøgelsen), betyder det, at der ikke er statistisk signifikante forskelle. Eventuelle præsenterede forskelle er således alle statistisk signifikante, hvilket betyder, at forskellene *ikke* er udtryk for tilfældig variation, men reelt *er* forskelle mellem de forskellige typer af specialundervisningstilbud eller på tværs af årene.

Af hensyn til at formidle undersøgelsens resultater på en overskuelig måde er de forskellige typer af specialundervisningstilbud inddelt i fem grupperinger: 1) folkeskoler med specialklasserækker, 2) specialskoler, 3) interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder, 4) frie grundskoler, og 5) ungdomsskoler. Grupperingerne er dannet således, at der er indholdsmæssigt/organisatorisk sammenfald mellem specialundervisningstilbudstyper i en gruppe. Grupperingerne er således ikke dannet med udgangspunkt i antal. Derfor er der også forholdsvis stor variation i antal specialundervisningstilbud i de forskellige grupperinger.

Når der senere i rapporten analyseres på signifikante forskelle mellem typer af specialundervisningstilbud, er dette ikke foretaget for gruppen *ungdomsskoler*, da denne indeholder færre respondenter end de andre grupper (14). Ligeledes tages der højde for, at der er få frie grundskoler (36) hvorfor analyserne for denne gruppe er mere følsomme over for tilfældige afvigelser.

Kvalitative dybdeundersøgelser

I 2016, 2017 og 2019 er der gennemført casestudier på 10 udvalgte specialundervisningstilbud.

Af de 10 casestudier er fem gennemført blandt et **panel af specialundervisningstilbud**, der har indgået i undersøgelsen i hele undersøgelsesperioden. De resterende fem casestudier er gennemført på **tematisk udvalgte specialundervisningstilbud**. I 2016 var temaet for de tematisk udvalgte specialundervisningstilbud, specialskoler og folkeskoler med specialklasserækker. Temaet i 2017 var interne skoler i dagbehandlingstilbud, og i 2019 var temaet ungdomsskoler.

De ti specialundervisningstilbud er alle årene udvalgt på baggrund af **fire overordnede udvælgelseskriterier**, som der ønskes at sikre variation i:

- Typer af specialundervisningstilbud (fordeling på gruppering 1-5).
- Geografi (fordeling mellem øst og vest for Storebælt)

⁶⁶ Vi anvender et konventionelt signifikansniveau på 5 pct., hvilket betyder, at vi kun anser et resultat som signifikant, hvis forskellen er så markant, at der er mindre end 5 pct. sandsynlighed for at finde en sådan forskel baseret på tilfældigheder.

- Størrelse (antal elever og antal medarbejdere)
- Grad af samarbejde med fritidstilbud og/eller alment tilbud.

I udvælgelsen af panelskolerne i 2016, blev der desuden lagt vægt på, at de mindre tilbud er af en størrelse, hvor der er et professionelt miljø omkring eleverne, og hvor der er mindst 10 elever og fem undervisere. Da der ligeledes er taget højde for størrelsen af specialundervisningstilbudene, er der udvalgt tre specialundervisningstilbud som har 21-50 elever samt to specialundervisningstilbud med over 50 elever.

De fem specialundervisningstilbud til det kvalitative panel er desuden udvalgt med udgangspunkt i, at de sorterer under hver deres kommune. Rambøll vurderer, at det har været vigtigt, at sikre variation i kommunen, for at kommunernes vinkel på udviklingen i specialundervisningstilbud også kunne følges over årene. I den forbindelse er både social- og skoleforvaltning samt PPR i den tilknyttede kommune blevet interviewet i forbindelse med casestudierne.

Hensigten med at danne et kvalitativt panel af fem specialundervisningstilbud, som følges over tid, har været at følge udviklingen i disse specialundervisningstilbud systematisk og i dybden over tid. Derfor er de samme fem panelskoler besøgt alle tre år, og besøgenes varighed har været to dage i modsætning til de tematisk udvalgte skoler, som kun er besøgt en dag.

Dag 1 (blandt alle 10 besøgte specialundervisningstilbud) har bestået af dataindsamling med observation af undervisning, interviews med ledelse, medarbejdere, elever, forældre og samarbejdspartnere i specialundervisningstilbuddene. Specialundervisningstilbuddene er blevet bedt om at udvælge aktører med kendskab til og samarbejde med specialundervisningstilbuddet – det kan være en repræsentant fra henholdsvis socialforvaltning, skoleforvaltning, UU og PPR. VIA har gennemført tre ud af 10 casestudier (dag 1), mens Rambøll har gennemført de resterende syv casestudier (dag 1).

Dag 2 (blandt specialundervisningstilbud i panelet) har bestået af et lektionsstudie gennemført af medarbejdere fra KP. Her er undervisningen observeret og filmet og derefter er der gennemført en didaktisk samtale med underviserne i specialundervisningstilbuddet med udgangspunkt i 2-3 videoklip fra den observerede undervisning. Formålet med dag 2 har primært været at give specialundervisningstilbuddene i det kvalitative panel "noget tilbage" som belønning for at deltage i panelet hvert år. Sekundært er formålet at skabe et dybdegående indblik i specialundervisningstilbuddenes undervisningspraksis. I 2019 har panelskolerne frabedt sig besøg på dag 2, hvilket primært skyldes, at årets særlige tema – elevernes fritidsliv – var svært at integrere i observation af undervisningen.

Præsentation af de 10 casestudier

De 10 casestudier er i 2019 gennemført på et socialpædagogisk kostskoletilbud, en folkeskole med specialklasserække, to specialskoler, et privat dagbehandlingstilbud, tre efterskoler og to ungdomsskoler med specialundervisningstilbud. De 10 besøgte specialundervisningstilbud varierer med hensyn til målgruppe, organisering og undervisningspraksis. Samtidig forekommer en række gennemgående træk, som tydeliggøres i analysen.

Nedenstående oversigt præsenterer de 10 specialundervisningstilbud i anonymiseret form. Oversigten indeholder en kort beskrivelse af de 10 specialundervisningstilbud med fokus på: 1) Specialundervisningstilbuddets elevgruppe(r), 2) specialundervisningstilbuddets organisering og 3) eksplicitte metoder eller andre særlige kendetegn ved specialundervisningstilbuddets undervisningspraksis og/eller tilgang til eleverne (så vidt dette eksisterer i specialundervisningstilbuddet). De

første fem specialundervisningstilbud i oversigten er panelskoler, mens de resterende er tematisk udvalgte skoler (jf. beskrivelse heraf ovenfor).

Tabel 8: Oversigt over de besøgte specialundervisningstilbud

Specialundervisningstilbuds-type	Beskrivelse af målgruppe
Specialskole	Målgruppen er elever kendetegnet ved autismespektrum-forstyrrelser og ADHD. Specialskolen rummer mellem 21-50 elever, og skolen er fysisk placeret ved siden af en almen folkeskole, som specialundervisningstilbuddet samarbejder med i forhold til inklusion. Skolen anvender PALS som belønningssystem, bl.a. til at motivere eleverne samt gøre dem bevidste om sociale regler.
Specialskole	Målgruppen er elever, som har generelle indlæringsvanskeligheder af vidtgående karakter samt for nogle elevers vedkommende også fysiske handicap. Skolen rummer over 50 elever, og organisatorisk er skolen opdelt i fire spor på baggrund af elevernes udfordringer. De fire spor dækker 1) mobile funktionsnedsættelser, 2) adfærdsmæssige vanskeligheder, 3) autismespektrum-forstyrrelser og 4) generelle indlæringsvanskeligheder. Eleverne inddeles i homogene grupper med afsæt i deres udfordringer i en stamklasse og blandes på tværs af årgange i de enkelte fag, alt efter deres faglige niveau. Holdinddelingen justeres løbende i forhold til elevernes progression.
Folkeskole med specialklasserækker	Målgruppen er elever med autismespektrum-forstyrrelser, ADHD, OCD samt socio-emotionelle udfordringer. Derudover beskrives målgruppen som elever med angst og skolefobi. For en stor del af elevernes vedkommende er der ringe opbakning til deres skolegang i hjemmet. Specialundervisningstilbuddet rummer mellem 21-50 elever. Medarbejderne er organiseret i klasseteams samt i et afdelingsteam for specialundervisningstilbuddet. Afdelingens fælles pædagogiske platform er TEEACH, der bygger på struktur, forudsigelighed, rutiner og rammer. Specialundervisningstilbuddet arbejder målrettet med udvikling af sociale kompetencer og fællesskaber som forudsætning for læring.
Privat grundskole med et kosttilbud tilknyttet	Målgruppen er anbragte kostskoleelever samt elever med autisme og gennemgribende udviklingsforstyrrelser, som er inkluderet i en klasse i almentilbuddet, hvor de modtager 12-15 timers specialpædagogisk støtte om ugen. Skolen rummer 21-50 elever i specialundervisningstilbud. Organisatorisk er skolen opdelt i en kostskoleafdeling og en almen grundskoleafdeling, der inkluderer et antal elever i specialundervisningstilbud. Skolen har fokus på inklusion i almentilbuddet, hvorfor de har uddannet en stor andel af lærerne i almentilbuddet i specialundervisning.
Privat dagbehandlingstilbud	Målgruppen er elever med autisme, ADHD eller sociale udfordringer, der af forskellige årsager ikke kan rummes i folkeskolen. Skolen rummer over 50 elever, og organisatorisk er skolen opdelt i tre afdelinger svarende til indskoling, mellemtrin og udskoling. I udskoling er to underafdelinger, hvoraf den ene er for elever med ADHD, og den anden afdeling er for elever med meget lav IQ. I undervisningen anvendes autisme-pædagogik, hvor tilgangen til børnene handler om at sætte sig ind i deres tankemønstre frem for at lære dem at rette sig ind under andre tankemønstre. Derudover anvender specialundervisningstilbuddet metoden 'elevinterview', som har til formål at give medarbejderne indblik i det enkelte barns udvikling og udfordringer som afsæt for en individuelt tilrettelagt indsats. Endelig planlægger, tilrettelægger og gennemfører uddannede lærere og pædagoger undervisningen ligeværdigt.
Efterskole med specialundervisningstilbud	Målgruppen er elever i 8.-10. klasse med generelle indlæringsvanskeligheder og behov for særlig undervisning. Specialundervisningstilbuddet er prøvefrit og tilbyder en bred vifte af praktiske linjefag for efter-

Specialundervisningstilbudstype	Beskrivelse af målgruppe
	skolens 100 elever. Skoledagene organiseres i moduler med undervisning af mindre elevhold. Skolen har en praktisk tilgang til læring hos elevgruppen, og elevernes undervisning foregår ofte i naturen eller i værksteder frem for i klasselokaler. Skolen har et særligt fokus på opbygning af elevernes selvværd og selvstændighed.
Efterskole med specialundervisningstilbud	Målgruppen er elever med læse- og skrivevanskeligheder. Skolen rummer 120 elever i 8.-10. klasse. Den boglige undervisning foregår på mindre hold, som organiseres efter årgange og fagligt niveau i tre lag. Ipads og digitale læringsplatforme indgår gennemgående i undervisningen som et læringsredskab for eleverne. Fagprofessionelt arbejder skolens lærere i fagteams, og samarbejder på tværs af årgange. Specialundervisningstilbuddets undervisning har et stærkt fagligt fokus, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at det kun uddannede lærere, som varetager undervisningen. Det særlige fokus på elevernes faglige udvikling kommer desuden til udtryk ved, at alle eleverne forventes at gå op til folkeskolens afgangsprøve.
Efterskole med specialundervisningstilbud	Målgruppen er unge mellem 14 og 18 år med særlige boglige og indlæringsmæssige behov. Specialetfterskolen rummer omkring 60 elever. Den boglige undervisning differentieres efter elevernes faglige niveau, og tager hensyn til elevernes evner og særlige indlæringsbehov. Undervisningen varetages som regel af to lærere og der er et fokus på inddragelse af it. Der er indtænkt variation i skoledagen, så der veksles mellem boglige, aktive og praktiske fag. Skolen har fokus på at skabe en struktureret hverdag for eleverne, med faste rutiner, bevægelsesaktiviteter og sund kost. Specialtilbuddet arbejder med individuelle mål for den enkelte elev og har fokus på at undervisningen og hverdagen er tydeligt rammesat for eleverne.
Ungdomsskole med specialundervisningstilbud	Målgruppen er visiterede elever, med forskellige indlæringsmæssige eller adfærdsmæssige vanskeligheder. Ungdomsskolens specialtilbud består af heltidsundervisning for omkring 20 elever i udskolingen (7. til 10. klasse). Tilbuddet har til formål at forberede eleverne til videre uddannelse, hvilket blandt andet understøttes ved, at skolen tilbyder en erhvervspraktikordning til eleverne. Undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og udfordringer, og der undervises individuelt eller niveaudelt i små grupper. I specialtilbuddet er der særligt fokus på at styrke elevernes sociale kompetencer og trivsel og at skabe en ny forståelse hos eleverne af dét at gå i skole, så de oplever at mestre deres skolegang.
Ungdomsskole med specialundervisningstilbud	Målgruppen er visiterede elever med diagnoser samt generelle eller specifikke indlæringsvanskeligheder. Ungdomsskolens tilbyder heltidsundervisning for elever i overbygningen og rummer 30 elever. Skolen har fokus på at tilrettelægge sammenhængende og helhedsorienterede indsatser, der tilgodeser elevernes behov. Skolen arbejder med dobbeltlærerfunktioner, og undervisningen differentieres og tilrettelægges efter den enkelte. Specialundervisningstilbuddet har fokus på visuel og praktisk undervisning og anvendelsen af forskellige undervisningsrettede it-platforme. Organisatorisk er underviserne inddelt i fagteams, hvor faglæreren står for planlægningen af den enkelte undervisningsgang. Skolen har indrettet faglokaler, frem for klasseværelser for at skabe motiverende omgivelser. I specialundervisningstilbuddet arbejder underviserne ud fra et fælles sprog om syv særlige karaktertræk, hvilket har til formål at forbedre elevernes personlige og sociale kompetencer.

Registerbaserede analyser

Elevernes faglige udvikling, trivselsmæssige udvikling og uddannelsesadfærd efter 9. klasse er undersøgt gennem en række regressionsanalyser med statistisk kontrol for elevkarakteristika og baggrundsforhold med mulig betydning for faglig og trivselsmæssig udvikling og uddannelsesadfærd efter grundskolen. Statistisk kontrol er en måde at isolere én variabels betydning for udfaldet af responsvariablen fra de øvrige variables betydning. I analyserne anvendes statistisk kontrol til at isolere reformens betydning for elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd efter grundskolen. Eksempelvis kontrolleres der for årsagen til, at den enkelte elev er henvist til specialundervisningstilbud, sociale foranstaltninger og social baggrund i form af forældres uddannelsesniveau og beskæftigelsesstatus (se tabel 9 for en komplet liste).

I kraft af den grundige statistiske kontrol er analysens resultater solide. Dog er det vigtigt at have følgende **forbehold** i mente i fortolkningen af resultaterne:

- Der kontrolleres for mange forhold knyttet til elevernes forudsætninger og baggrund, men det er imidlertid ikke muligt at kontrollere for alle elevkarakteristika med mulig betydning for fagligt niveau, trivsel og uddannelsesadfærd efter grundskolen. Fx kontrolleres der ikke for betydningen af elevernes ikke-kognitive kompetencer, da der ikke eksisterer registeroplysninger om sådanne oplysninger.
- Et yderligere forbehold i analysen er, at der foruden folkeskolereformen er sket flere andre forandringer i skolesektoren i undersøgelsesperioden. Dette gælder især tilpasninger til lærernes arbejdstidsaftale fra 2013 og kommunernes arbejde med den nationale målsætning om inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen. Det betyder, at det ikke er muligt at isolere effekten af folkeskolereformen.
- Yderligere er der en forholdsvis stor fritagelse fra prøver, nationale test og trivselsmålinger blandt elever i specialundervisningstilbud. Gruppen af elever, der fritages for de forskellige test og prøver, vil sandsynligt være de svageste elever, og de tilgængelige test- og prøveresultaterne vil derved være et udtryk for niveauet for de stærkeste elever i specialundervisningstilbuddene. For at tage højde for denne problematik anvendes Heckmans selektionsmodel, som tager højde for, hvorvidt eleven har taget en test eller ej, samt elevens baggrundskarakteristika (dette er uddybet i det tekniske notat).

Regressionsanalyserne er baseret på data indhentet hos Styrelsen for It og Læring (STIL) og Danmarks Statistik (DST). De konkrete datakilder, som er anvendt til at undersøge elevernes faglige og trivselsmæssige udvikling samt uddannelsesadfærd efter grundskolen fremgår af tabel 8 nedenfor. I tabel 9 derefter fremgår en oversigt over de datakilder, som indeholder relevante baggrundsuplysninger om elever. Oplysninger fra de pågældende registre er anvendt til at identificere målgruppen og til at udføre statistisk kontrol

Tabel 9: Oversigt over de statistiske analysers datagrundlag (faglig udvikling, trivselsmæssig udvikling, uddannelsesadfærd efter grundskolen)

Datakilde	Typer af special- undervisnings- tilbud	Klassetrin	Skoleår
Nationale test i dansk læsning (STIL)	• Alle	• 2. kl. • 4. kl. • 6. kl. • 8. kl.	2011/12 – 2017/18
Nationale test i matematik (STIL)	• Alle	• 3. kl. • 6. kl.	• 2011/15 - 2017/18
Grundskolekarakterer (DST)	• Alle	• 9. kl.	• 2011/12 - 2017/18
Den nationale trivselsmåling (STIL)	• Specialklasser på folkeskoler • Kommunale specialskoler	• 4. kl. – 9. kl.	2014/15 – 2017/18
Elevregistret (uddannelsesforløb efter grundskolen) (DST)	• Alle	• Elever som har afsluttet 9. kl.	2011/12 – 2017/18

Tabel 10: Oversigt over de statistiske analysers datagrundlag (elevkarakteristika)

Datakilde	Indhold
Befolkningsregistret (DST)	Alder, køn, herkomst og familietype
Grundskoleregistret (DST)	Skole-, klasse- og specialundervisningsoplysninger
Børn og unge - forebyggende foranstaltninger (DST)	Elevernes historik i forhold til sociale foranstaltninger i barndommen
Sygesikringsregistret (DST)	Elevernes forbrug af sundhedsydelser inden for praksissektoren
Uddannelsesregistret (DST)	Forældrenes højeste fuldførte uddannelse
Indkomstregister og arbejds-klassifikationsmodulet (DST)	Forældrenes bruttoindkomst, lønindkomst og socioøkonomisk status
Landspatientsregisteret – diagnoser (DST)	Elevernes historik i forhold til diagnoser
Landspatientregistret psykiatri – diagnoser (DST)	Elevernes historik i forhold til psykiatriske diagnoser

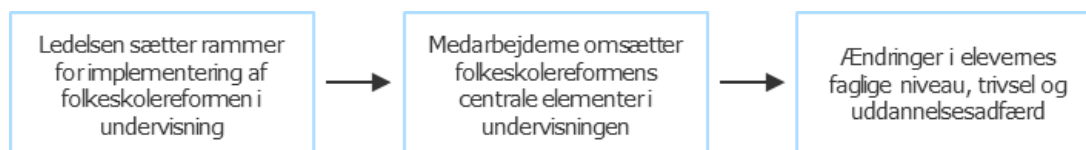
Af tabel 11 nedenfor fremgår antal elever i specialundervisningstilbud opdelt på type af specialundervisningstilbud og skoleår, som indgår i registeranalyserne.

Tabel 11: Datagrundlag i registeranalyserne opdelt på specialundervisningstilbud og skoleår

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Specialklasser på folkeskoler	16.255	16.767	15.720	14.913	14.215	14.403	14.775
Interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder	1.900	2.022	2.114	2.076	2.239	2.377	2.516
Specialskoler	8.223	8.323	8.463	8.340	8.503	8.626	8.682
Frie grundskoler	31	1.701	1.997	2.161	2.030	1.913	1.909
Ungdomsskoler	317	350	372	328	319	323	356
<i>I alt</i>	<i>26.726</i>	<i>29.163</i>	<i>28.666</i>	<i>27.818</i>	<i>27.306</i>	<i>27.642</i>	<i>28.238</i>

Som et supplement til de registerbaserede analyser af elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd før og efter folkeskolereformen, er der gennemført en række analyser, der **kobler surveydata og registerdata**. Specifikt undersøges det, om der er sammenhæng mellem skolerens implementeringsgrad af centrale elementer i folkeskolereformen⁶⁷ og elevernes faglige niveau. Disse analyser tager afsæt i en hypotese om, at ledelsen i specialundervisningstilbud sætter de overordnede rammer for specialundervisningstilbuddet, mens medarbejderne omsætter elementerne i praksis. I figuren nedenfor illustreres den hypotetiske sammenhæng mellem rammer for implementering, omsætning i praksis og elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd, som undersøges⁶⁸.

Figur 1: Hypotese om sammenhæng mellem implementeringsgrad og elevernes resultater



I analysen anvendes **surveydata** fra skoleåret 2016/2017 (forår 2017) og **registerdata** om elevernes faglige niveau, trivsel samt uddannelsesadfærd fra skoleåret 2017/2018. Dermed sikres analysens tidsmæssige logik – at den uafhængige variabel (medarbejdernes vurdering af implementeringsgrad) ligger forud for den afhængige variabel (elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd). Supplerende er der gennemført en tilsvarende analyse baseret på surveydata indsamlet i 2018. Den supplerende analyse viser ingen væsentlige forskelle i resultaterne af de to analyser.

Analyserne af sammenhængene mellem implementeringsgrad og elevernes resultater er baseret på medarbejdernes vurdering af implementeringsgrad. Dette valg er truffet på baggrund af en **foranalyse af surveydata**.

Foranalysen viser for det første, at lederne i højere grad end medarbejderne vurderer, at specialundervisningstilbuddene implementerer de centrale dele af reformen. Dette kan være udtryk for, at medarbejderne er tættere på undervisningen end lederne, som i højere grad arbejder med at sætte rammer for implementeringsarbejdet. Dette understøttes af surveydata, hvor knap halvdelen af medarbejderne angiver, at deres leder ikke har overværet deres undervisning i indeværende skoleår (se afsnit 8.2). Denne niveauforskel i de to respondentgruppers besvarelser bør man være opmærksom på.

⁶⁷ I de årlige spørgeskemaundersøgelser har ledere såvel som medarbejdere vurderet, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører følgende centrale elementer i undervisningen: **Differentierede og varierende læringsformer, understøttende undervisning, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, feedback til eleverne, motion og bevægelse, og digitalisering.**

⁶⁸ Denne sammenhæng er ikke testet, hvorfor den er hypotetisk.

For det andet viser foranalysen, at der er en positiv sammenhæng mellem ledernes og medarbejdernes besvarelser af spørgsmålene om implementeringsgrad. Det viser, at jo højere lederen på skolen har vurderet implementeringsgraden, jo højere har medarbejderne på samme skole vurderet implementeringsgraden. Medarbejdernes og ledernes besvarelser peger således i samme retning. Lederne vurderer blot implementeringsgraden højere end medarbejderne.

På baggrund af foranalysen vurderer vi, at medarbejdernes vurdering kan repræsentere specialtilbuddets implementeringsgrad i analysen. Medarbejderne er desuden tilfældigt udvalgt, hvorfor det kan antages, at deres svar er repræsentative og afspejler variationen i implementering på tværs af specialundervisningstilbuddene (dette kan dog ikke efterprøves). Et alternativ kunne være at tage et gennemsnit af hhv. ledernes og medarbejdernes besvarelser. Dette ville dog begrænse datagrundlaget, da antallet af skoler, hvor begge har svaret, begrænser sig til 364.

I analysen indgår kun elever, der har gået på skoler, hvor mindst én medarbejder har svaret på spørgeskemaundersøgelsen i 2017.

Af nedenstående boks fremgår forbehold og vurdering af analysens udsagnskraft.

Boks 1: Sådan undersøges sammenhængen mellem implementeringsgraden af folkeskolereformens centrale elementer og elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd

Forbehold og udsagnskraft

Resultaterne indikerer, om der er en lineær sammenhæng mellem medarbejdernes vurdering af specialtilbuddenes implementering af folkeskolereformens centrale dele og elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd. Resultaterne vil fx afspejle, om elever fra skoler, der har arbejdet meget med understøttende undervisning, også oplever højere faglig trivsel, sammenlignet med elever fra skoler, der i mindre grad har arbejdet med dette element. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. Der kan dog være systematiske forskelle på skoler og elevgrupper, der er eksponeret for hhv. høj og lav implementeringsgrad, som der ikke tages højde for i analysen. Hvis disse systematiske forskelle også har betydning for elevernes faglige niveau og trivsel, kan de potentielle forskelle i elevernes resultater ikke til fulde tilskrives forskelle i implementeringsgraden.

BILAG 2 – 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 udliveres eller læses op for eleven 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 de 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 han/hun 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 eleverne 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	MERE 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	MERE 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	MERE 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	MERE 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	MERE 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 klassekamerater 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 3 – SUPPLERENDE ANALYSE TIL KAPITEL 3

Overordnet viser den registerbaserede analyse, at elevgruppen i specialundervisningstilbud i nogen grad adskiller sig fra gruppen af elever i almene tilbud i forhold til nogle parametre. Der er foretaget t-test af forskelle mellem populationen af elever i specialundervisningstilbud og almene grundskoletilbud i skoleåret 2017/2018. På grund af det store antal observationer er stort set alle forskelle signifikante. I dette afsnit kommenteres kun på signifikante forskelle af en vis størrelsesorden

Således er der i gruppen af elever i specialundervisningstilbud en overvægt af drenge og en overvægt af elever, som allerede ved fødslen havde en enlig forælder, når man sammenligner med elever i almene tilbud. Hvad angår forbyggende foranstaltninger ses det, at en større andel af eleverne i specialundervisningstilbud (42 pct.) har modtaget forebyggende foranstaltninger i løbet af deres barndom. Forebyggende foranstaltninger kan både være målrettet mod barnet og familien, og kan bl.a. bestå af familiebehandling, fast kontaktperson, netværks- og samtalegrupper, aflastningsophold o. lign.

Betragtes elevernes diagnosticerede fysiske og psykiske funktionsnedsættelser viser analysen ikke overraskende markante og signifikante forskelle mellem elever i specialundervisningstilbud og elever i almentilbud. Dette gælder særligt andelen af elever med en diagnose indenfor Autismespektret (28 pct. i specialtilbud sammenlignet med 1 pct. i almene tilbud), ADHD (27 pct. i specialtilbud sammenlignet med 1 pct. i almene tilbud), udviklingshæmning (15 pct. i specialtilbud sammenlignet med 0 pct. i almene tilbud) samt psykiske lidelser (10 pct. i specialtilbud sammenlignet med 1 pct. i almene tilbud).

Rettes blikket mod to meget anvendte indikatorer for social baggrund – forældres uddannelsesniveau og arbejdsmarkedstilknytning – indikerer den registerbaserede analyse, at den gennemsnitlige elev i specialundervisningstilbud kommer fra en mindre ressourcestærk social baggrund end den gennemsnitlige elev i almene undervisningstilbud. Konkret havde en større andel (39 pct.) af forældre til elever i specialundervisningstilbud ved barnets fødsel kun en uddannelse på grundskoleniveau, når der sammenlignes med forældre til elever i almene undervisningstilbud (18 pct.). Ligeledes var en større andel (25 pct.) af forældre til elever i specialundervisningstilbud end i almene tilbud (12 pct.) ledige på tidspunktet for barnets fødsel.

Tabel 12: Baggrundskarakteristika for populationen af elever i almene grundskoletilbud hhv. elever i specialundervisningstilbud i skoleåret 2017/18.

BAGGRUNDSKARAKTERISTIKA		Elever i almene tilbud	Elever i specialtilbud
ELEV			
	Dreng	51 pct.	73 pct.
	Pige	49 pct.	27 pct.
	Indvandrer/efterkommer	8 pct.	9 pct.
	Enlig forælder	8 pct.	17 pct.
	Forebyggende foranstaltninger	5 pct.	42 pct.
	Kontakt med psykolog	20 pct.	19 pct.
	Diagnoser		
	Cerebral parese	0 pct.	4 pct.
	Udviklingshæmning	0 pct.	15 pct.
	Autismespektrum	1 pct.	28 pct.
	ADHD	1 pct.	27 pct.
	Downs	0 pct.	2 pct.
	Erhvervet hjerneskade	1 pct.	3 pct.
	Epilepsi	1 pct.	7 pct.
	Sklerose, muskelsvind og lignende	0 pct.	1 pct.
	Psykiske lidelser	1 pct.	10 pct.
FORÆLDRE			
	Mors alder	31 år	30 år
	Fars alder	33 år	33 år
	Mors uddannelse:		
	Grundskole	17 pct.	39 pct.
	Gymnasial-/erhvervsuddannelse	40 pct.	39 pct.
	Kort/mellemlang videregående	30 pct.	16 pct.
	Lang videregående/Ph.d.	11 pct.	4 pct.
	Ukendt	2 pct.	3 pct.
	Fars uddannelse:		
	Grundskole	17 pct.	33 pct.
	Gymnasial-/erhvervsuddannelse	46 pct.	40 pct.
	Kort/mellemlang videregående	20 pct.	11 pct.
	Lang videregående/Ph.d.	12 pct.	5 pct.
	Ukendt	6 pct.	11 pct.
	Mors arbejdsmarkedstilknytning		
	Beskæftigelse	74 pct.	58 pct.
	Ledig	12 pct.	25 pct.
	Pension (inkl. førtidspension)	0 pct.	2 pct.
	Uddannelse	10 pct.	8 pct.
	Andet	5 pct.	7 pct.
	Fars arbejdsmarkedstilknytning		
	Beskæftigelse	83 pct.	72 pct.
	Ledig	6 pct.	12 pct.
	Pension (inkl. førtidspension)	1 pct.	2 pct.
	Uddannelse	4 pct.	3 pct.
	Andet	7 pct.	11 pct.

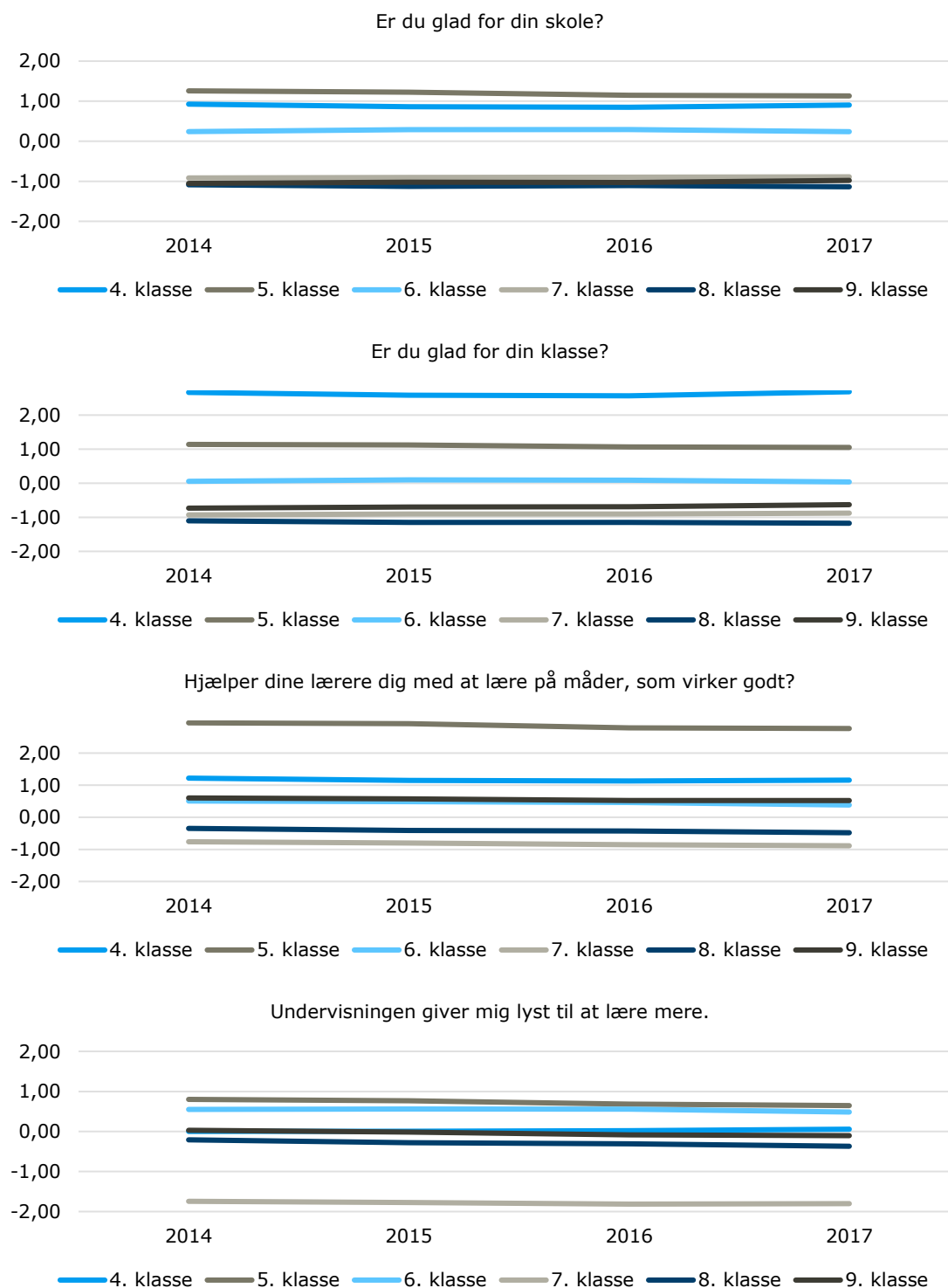
Note: Forældrenes karakteristika er opgjort for det år, barnet er født. Kolonnerne summerer muligvis ikke til 100 pct. på grund af afrunding. N(almene) = 492.073; n(special) = 28.238.

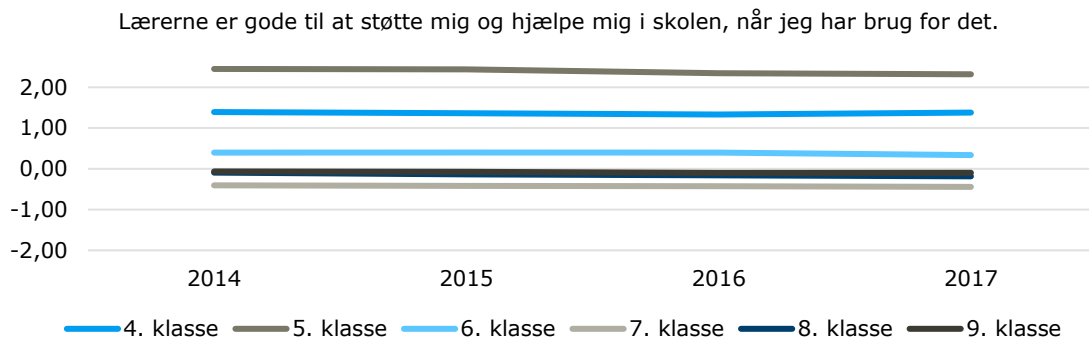
Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregning foretaget af Rambøll.

BILAG 4 – SUPPLERENDE FIGURER OG TABELLER TIL KAPITEL 4, 5 OG 6

Supplerende figurer til analysen af elevernes trivsel

Figur 11: Udvikling i elevernes forventede trivsel for udvalgte trivselsitems i 4.-9. klasse, 2014/15-2017/18





Note: I analysen er der kontrolleret for elevernes observerbare karakteristika og forudsætninger.
 Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Supplerende resultater fra medarbejdersvar i 2017

Tabel 13: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem differentierede og varierede læringsformer samt digitalisering og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Differentierede og varierede læringsformer	-0,011 (0,03)	-0,016 (0,03)	0,015 (0,03)	0,025 (0,03)	-0,004 (0,03)
Digitalisering	0,015 (0,02)	-0,027 (0,02)	-0,005 (0,02)	0,002 (0,02)	-0,012 (0,02)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(social trivsel) = 8.507; n(faglig trivsel) = 8.502; n(støtte og inspiration) = 8.505; n(ro og orden) = 8.505; n(generel trivsel) = 8.505.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Forskelle mellem resultater fra medarbejder- og ledersvar i 2017

Analysen af sammenhængen mellem skolernes implementeringsgrad af centrale elementer i folkeskolereformen og elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd foretages med udgangspunkt i surveydata på medarbejdernes besvarelser i 2017. Dette er nærmere uddybet i Bilag 1.

I en foranalyse af hhv. medarbejdernes og ledernes svar ses det, at der er en sammenhæng mellem medarbejdernes og ledernes svar, men at de to grupper svarer forskelligt på spørgsmålene. Lederne vurderer i højere grad end medarbejderne, at specialundervisningstilbuddene implementerer de centrale dele af reformen.

Denne forskel mellem medarbejdernes og ledernes svar kommer også til udtryk som en variation mellem resultaterne for den endelige analyse af sammenhængen mellem implementeringsgraden af centrale elementer i folkeskolereformen og elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd alt efter, om der anvendes data fra medarbejdernes eller lederens svar.

Resultaterne for analysen med medarbejdersvar i 2017 viser for elevernes faglige niveau, at graden af implementering af folkeskolereformens elementer har en positiv sammenhæng med elevernes resultater i de obligatoriske nationale test i dansk. Yderligere viser undersøgelsen, at særligt arbejdet med praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, bevægelse som en del af skoledagen og understøttende læringsaktiviteter har en positiv sammenhæng med elevernes triv-

sel. Sidst viser undersøgelsen, at særligt anvendelse af IT i undervisningen, differentierede og varierede læringsformer samt feedback til eleverne har en sammenhæng med, hvor eleverne søger hen første år efter 9. klasse.

Resultaterne for analysen med ledersvar i 2017 viser for elevernes faglige niveau derimod, at graden af implementering af folkeskolereformens elementer for en positiv sammenhæng med elevernes prøvekarakterer i dansk og matematik samt elevernes resultaterne i de obligatoriske nationale test i matematik. Derudover viser undersøgelsen, at differentierede og varierede læringsformer har en sammenhæng med elevernes trivsel, mens der ikke er en klar tendens for hvilke implementeringsfaktorer, der har en sammenhæng med elevernes uddannelsesadfærd efter 9. klasse.

Analyserne viser dermed, at resultaterne for sammenhængen mellem skolernes implementeringsgrad af centrale elementer i folkeskolereformen og elevernes faglige niveau, trivsel og uddannelsesadfærd adskiller sig alt efter, om der foretages analyser på baggrund af medarbejdernes eller ledernes vurdering af implementeringsgraden. I nedenstående tabel 15 gives et overordnet overblik over, hvor resultaterne adskiller sig fra hinanden. Medarbejdernes svar er angivet med **rød skrift**, mens ledernes svar er angivet med **grøn skrift**. Fortegnet angiver, om der er en positiv eller negativ sammenhæng.

Tabel 14: Forskelle på resultaterne for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater mellem medarbejder- og ledersvar

Nationale test	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	+	
Understøttende læringsaktiviteter	+	
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer		+
Feedback til eleverne	+	+
Bevægelse som en del af skoledagen		+
Anvendelse af IT i undervisningen	+	

Prøvekarakterer	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer		
Understøttende læringsaktiviteter		+
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	+	+
Feedback til eleverne	+	
Bevægelse som en del af skoledagen	+	
Anvendelse af IT i undervisningen	+	+

Trivsel	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Differentierede og varierede læringsformer		+	+	+	+
Understøttende læringsaktiviteter				+ +	
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	+	+	+	+ +	+
Feedback til eleverne				+ +	
Bevægelse som en del af skoledagen		+	+	+	+ +
Anvendelse af IT i undervisningen			-		

Uddannelsesadfærd	Ingen uddannelse	Grundskole	Gymnasie	Erhvervsuddannelse	STU
Differentierede og varierede læringsformer	-	+			-
Understøttende læringsaktiviteter			+		
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer			+		
Feedback til eleverne			+ +	+	- -
Bevægelse som en del af skoledagen					
Anvendelse af IT i undervisningen				+ +	

Resultater fra ledersvar i 2017

Tabel 15: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i nationale test i dansk læsning og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,059 (0,04)	0,086 (0,06)
Understøttende undervisning	0,063 (0,03)	0,069 (0,05)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,045 (0,03)	0,106* (0,04)
Feedback til eleverne	0,032 (0,03)	0,107* (0,05)
Motion og bevægelse	0,033 (0,03)	0,116* (0,05)
Digitalisering	0,052 (0,03)	0,035 (0,05)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 7.221; n(matematik) = 3.521.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 16: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i 9. klasseafgangsprøve i dansk og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,027 (0,04)	-0,001 (0,04)
Understøttende undervisning	0,089* (0,04)	0,093* (0,04)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,124* (0,04)	0,098* (0,04)
Feedback til eleverne	0,101* (0,04)	0,029 (0,04)
Motion og bevægelse	0,095* (0,04)	0,066 (0,04)
Digitalisering	0,136* (0,04)	0,119* (0,04)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 2.700; n(matematik) = 2.582.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 17: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og or- den	Generel trivsel
Differentierede og varierede læringsformer	0,029 (0,02)	0,050* (0,02)	0,049* (0,03)	0,068* (0,03)	0,061* (0,03)
Understøttende undervisning	0,039* (0,02)	0,011 (0,02)	0,010 (0,02)	0,040* (0,02)	0,028 (0,02)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,016 (0,02)	0,009 (0,02)	0,025 (0,02)	0,049* (0,02)	0,026 (0,02)
Feedback til eleverne	0,013 (0,02)	0,030 (0,02)	0,008 (0,02)	0,037* (0,02)	0,027 (0,02)
Motion og bevægelse	0,023 (0,02)	0,031 (0,02)	0,032 (0,02)	0,045* (0,02)	0,041* (0,02)
Digitalisering	-0,018 (0,02)	0,014 (0,02)	-0,038* (0,02)	-0,007 (0,02)	-0,012 (0,02)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(social trivsel) = 10.463; n(faglig trivsel) = 10.456; n(støtte og inspiration) = 10.460; n(ro og orden) = 10.461; n(generel trivsel) = 10.460.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 18: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes uddannelsesadfærd året efter 9. klasse

	Ingen ud- dannelse	Grund- skole	Gymnasie	Erhvervs- uddannelse	STU
Differentierede og varierede læringsformer	-0,088 (0,06)	0,024 (0,05)	0,371 (0,30)	0,157 (0,12)	-0,057 (0,18)
Understøttende undervisning	-0,031 (0,05)	0,040 (0,05)	0,562* (0,21)	0,062 (0,11)	0,194 (0,17)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	-0,070 (0,06)	0,023 (0,05)	-0,026 (0,19)	0,066 (0,09)	0,077 (0,15)
Feedback til eleverne	0,049 (0,06)	-0,015 (0,05)	0,351* (0,18)	0,143 (0,10)	-0,273* (0,15)
Motion og bevægelse	-0,028 (0,06)	-0,005 (0,05)	0,074 (0,22)	-0,034 (0,10)	0,026 (0,14)
Digitalisering	-0,017 (0,07)	-0,045 (0,05)	0,358 (0,25)	0,634* (0,14)	0,177 (0,14)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(ingen uddannelse) = 2.675; n(grundskole) = 2.675; n(gymnasie) = 1.788; n(erhvervsuddannelse) = 2.157; n(STU) = 2.490.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre. Beregninger foretaget af Rambøll.

Resultater fra medarbejdersvar i 2018

Tabel 19: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i nationale test i dansk læsning og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,120 (0,09)	-0,056 (0,07)
Understøttende undervisning	0,070 (0,08)	-0,063 (0,07)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	-0,042 (0,07)	-0,096 (0,05)
Feedback til eleverne	0,075 (0,08)	-0,053 (0,07)
Motion og bevægelse	0,002 (0,07)	-0,244* (0,06)
Digitalisering	0,127 (0,07)	-0,058 (0,06)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 4.901; n(matematik) = 2.369.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 20: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i 9. klasseafgangsprøve i dansk og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,125* (0,06)	-0,052 (0,07)
Understøttende undervisning	0,001 (0,05)	-0,028 (0,06)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	-0,053 (0,05)	-0,068 (0,05)
Feedback til eleverne	-0,096 (0,05)	-0,103* (0,05)
Motion og bevægelse	-0,110* (0,04)	-0,075 (0,05)
Digitalisering	0,069 (0,05)	0,105 (0,05)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 1.707; n(matematik) = 1.619.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 21: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Differentierede og varierede læringsformer	-0,047 (0,03)	-0,111* (0,03)	-0,042 (0,03)	-0,033 (0,03)	-0,091* (0,03)
Understøttende undervisning	-0,027 (0,03)	-0,066* (0,03)	-0,026 (0,03)	-0,051 (0,03)	-0,060* (0,03)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	-0,002 (0,03)	-0,021 (0,03)	0,038 (0,03)	-0,035 (0,03)	-0,006 (0,03)
Feedback til eleverne	-0,041 (0,03)	-0,026 (0,03)	-0,006 (0,03)	-0,006 (0,03)	-0,029 (0,03)
Motion og bevægelse	-0,012 (0,03)	0,037 (0,03)	0,039 (0,03)	-0,002 (0,03)	0,027 (0,03)
Digitalisering	-0,046* (0,03)	-0,090* (0,03)	-0,054* (0,03)	-0,028 (0,03)	-0,080* (0,03)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(social trivsel) = 6.729; n(faglig trivsel) = 6.725; n(støtte og inspiration) = 6.728; n(ro og orden) = 6.729; n(generel trivsel) = 6.727.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Bemærk at der ikke er foretaget analyse af sammenhængen mellem implementeringsgraden af folkeskolereformens centrale dele i 2018 og elevernes uddannelsesadfærd, da eleverne i denne

analysepopulation er elever, der gik i 9. klasse i 2016/17. Det betyder, at disse elever ikke er blevet eksponeret for skolens arbejde med implementering af folkeskolereformen i skoleåret 2017/18.

Resultater fra ledersvar i 2018

Tabel 22: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i nationale test i dansk læsning og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,153* (0,04)	0,154* (0,06)
Understøttende undervisning	0,081 (0,04)	0,140* (0,06)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,022 (0,04)	0,064 (0,05)
Feedback til eleverne	0,058 (0,03)	0,084 (0,05)
Motion og bevægelse	0,019 (0,04)	0,063 (0,05)
Digitalisering	0,078* (0,04)	0,122* (0,05)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 6.058; n(matematik) = 2.939.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 23: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i 9. klasseafgangsprøve i dansk og matematik

	Dansk	Matematik
Differentierede og varierede læringsformer	0,008 (0,06)	0,035 (0,05)
Understøttende undervisning	0,012 (0,05)	0,073 (0,05)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	-0,008 (0,05)	-0,025 (0,05)
Feedback til eleverne	0,015 (0,05)	0,021 (0,05)
Motion og bevægelse	0,036 (0,04)	0,052 (0,04)
Digitalisering	-0,027 (0,05)	0,027 (0,05)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(dansk) = 2.144; n(matematik) = 2.050.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Tabel 24: Regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem centrale dele af folkeskolereformen og elevernes resultater i trivselsmålingerne

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og or- den	Generel trivsel
Differentierede og varierede læringsformer	0,018 (0,03)	0,060* (0,03)	0,081* (0,03)	0,041 (0,03)	0,066* (0,03)
Understøttende undervisning	0,022 (0,03)	0,049* (0,03)	0,072* (0,03)	0,076* (0,03)	0,066* (0,03)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,020 (0,02)	0,039* (0,02)	0,080* (0,02)	0,052* (0,03)	0,062* (0,02)
Feedback til eleverne	0,052* (0,02)	0,066* (0,02)	0,048* (0,02)	0,073* (0,02)	0,076* (0,02)
Motion og bevægelse	0,045* (0,02)	0,075* (0,02)	0,080* (0,02)	0,050* (0,03)	0,083* (0,02)
Digitalisering	0,034 (0,02)	0,071* (0,02)	0,039 (0,02)	0,052* (0,03)	0,064* (0,02)

Note: Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. markeres med *. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. N(social trivsel) = 8.446; n(faglig trivsel) = 8.442; n(støtte og inspiration) = 8.446; n(ro og orden) = 8.446; n(generel trivsel) = 8.444.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Bemærk at der ikke er foretaget analyse af sammenhængen mellem implementeringsgraden af folkeskolereformens centrale dele i 2018 og elevernes uddannelsesadfærd, da eleverne i denne analysepopulation er elever, der gik i 9. klasse i 2016/17. Det betyder, at disse elever ikke er blevet eksponeret for skolens arbejde med implementering af folkeskolereformen i skoleåret 2017/18.

BILAG 5 – FORANDRINGSTEORI FOR DEN LÆNGERE OG MERE VARIEREDE SKOLEDAG

