

Til
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Januar, 2017

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



UNDERSØGELSE AF UNDERVISNING I SPECIALUNDERVISNINGSTILBUD RAPPORT

Rapporten er udarbejdet af:

Thomas Jordan Johannessen, business manager

Marie Hvoslef Bilde, chefkonsulent

Katrine Rusmann, chefkonsulent

Nikita Baklanov, konsulent

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING AF UNDERSØGELSENS HOVEDPUNKTER	1
2.	INDLEDNING	9
2.1	Undersøgelsens baggrund og kontekst	9
2.2	Undersøgelsens formål og overordnede design	9
2.3	Forandringsteori som ramme for undersøgelsen	10
2.4	Undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag	11
2.5	Læsevejledning	13
3.	ORGANISERING I SPECIALTILBUD	14
3.1	Målgruppen af elever i specialtilbud er meget varieret	14
3.2	Eleverne deltager ofte i specialtilbuddets fritidstilbud	17
3.3	Specialtilbuddene samarbejder med en række eksterne aktører – hyppigst med PPR	19
3.4	Specialtilbuddene samarbejder i meget varierende grad med almentilbud	25
3.5	Stærkt teamsamarbejde i specialtilbud	29
3.6	Lederne vurderer i højere grad end medarbejdere at de udfører pædagogisk ledelse	31
3.7	Samarbejde med forældre omhandler mest elevernes trivsel	33
3.8	Opsummering	37
4.	UNDERVISNING I SPECIALTILBUD	39
4.1	Særligt lærere men også pædagoger tilrettelægger og gennemfører undervisning	39
4.2	Mere end halvdelen af eleverne i specialtilbud undervises ikke i alle fag	42
4.3	Høj grad af differentiering og understøttende læring i specialtilbud	43
4.4	Det er vanskeligt for specialtilbuddene at omsætte Fælles Mål	47
4.5	Specialtilbuddene har implementeret en længere og mere varieret skoledag	52
4.6	Specialtilbud er undervejs med implementering af folkeskolereformen som helhed	58
4.7	Opsummering	59
5.	ELEVERNES FAGLIGE OG SOCIALE UDVIKLING SAMT TRIVSEL	61
5.1	Elevernes faglige udvikling i specialtilbud er stort set uændret før og efter reformen	62
5.2	Specialtilbud har stort fokus på elevernes sociale udvikling	67
5.3	Elevernes trivsel er en del af kernen i specialtilbud	72
5.4	Elevernes overgang til ungdomsuddannelse	76
5.5	Opsummering	80

BILAG

Bilag 1: Metode og datagrundlag

Bilag 2: Child trends redskab til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer

Bilag 3: Uddybende analyse af elevernes ikke-kognitive kompetencer

1. SAMMENFATNING AF UNDERSØGELSENS HOVEDPUNKTER

Dette kapitel indeholder en sammenfatning af en undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud (herefter specialtilbud) gennemført af Rambøll Management Consulting (Rambøll) på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). Sammenfatningen præsenterer undersøgelsens hovedpointer, baseret på samtlige datakilder og analyser, der er gennemført i undersøgelsens første år. Sidst i kapitlet præsenteres en række opmærksomhedspunkter, som undersøgelsen giver anledning til at rette fokus mod i den resterende undersøgelsesperiode.

Overordnet set giver undersøgelsen et **statusbillede af specialtilbuddene** i forhold til organisering, undervisning samt elevernes faglige og sociale udvikling og trivsel. Endvidere bidrager rapporten med en status på specialtilbuddenes implementering af den længere og mere varierede skoledag som led i folkeskolereformen, som det ser ud i reformens andet år. Dette statusbillede skaber et omfattende indblik i specialtilbuddenes praksis og fungerer samtidig som **baseline** (dvs. et reference- eller nulpunkt) i undersøgelsen, med henblik på at kunne **følge udviklingen i specialtilbud over tid** gennem hele undersøgelsesperioden. Undersøgelsen afsluttes i 2019 med en afrapportering, der fokuserer på udviklingen over tid i specialtilbud. Hovedpointer fra undersøgelsens første år præsenteres nedenfor.

Boks 1-1: Specialtilbuddenes målgruppe har meget forskellige forudsætninger

Først og fremmest viser undersøgelsen, at **elever i specialtilbud er kendetegnet ved en række meget forskellige udfordringer og vanskeligheder**. De mest udbredte vanskeligheder er:

- Generelle indlæringsvanskeligheder
- Sociale og miljøbetingede vanskeligheder samt
- Udviklingsforstyrrelser.

Dertil kommer en række fysiske vanskeligheder, som generelt ikke er udbredte, men til gengæld kan være af omfattende karakter med betydning for elevernes almene funktionsniveau. Endvidere er **størstedelen af eleverne i specialtilbud ikke kognitivt alderssvarende**. Det betyder samlet set, at specialtilbuddene leverer undervisning til en **særdeles differentieret målgruppe**, og at elevernes forudsætninger for at kunne deltage i specialtilbuddet – både i den faglige undervisning og i det sociale fællesskab – er meget varieret. Undersøgelsens kvalitative data indikerer, at målgruppen af elever i specialtilbud er blevet svagere de seneste år som følge af den øgede inklusion i almenundervisningen. Således oplever medarbejdere og ledere på tværs af de besøgte specialtilbud, at eleverne har langt større udfordringer end tidligere. Casestudierne tegner et billede af en varieret og meget udfordret elevgruppe, der i høj grad har diagnoser, herunder især elever med autisme og ADHD, samt en række tilknyttede, supplerende vanskeligheder som fx sociale og miljøbetingede vanskeligheder samt generelle indlæringsvanskeligheder.

Elevernes varierende vanskeligheder og dermed meget forskellige forudsætninger har afgørende betydning for specialtilbuddenes organisering og undervisning samt elevernes mulighed for udvikling. Dette er et gennemgående opmærksomhedspunkt i undersøgelsen.

Eleverne undervises ofte på lavere klassetrin, i færre fag og i små klasser

Undersøgelsen viser, at elevernes vanskeligheder bl.a. kommer til udtryk i, at specialtilbuddene i stort omfang underviser eleverne på et lavere klassetrin, end deres skolealder svarer til. I mere end otte ud af 10 specialtilbud **undervises over halvdelen af eleverne således på et lavere klassetrin**, end deres alder svarer til. Det er særligt elever med synsvanskeligheder, bevægelsesvanskeligheder, tale- og sprogsvanskeligheder, generelle indlæringsvanskeligheder og læse- og skrivevanskeligheder, som undervises på lavere klassetrin. Samtidig viser undersøgelsen, at seks ud af 10 specialtilbud **ikke underviser eleverne i den fulde fagrække**. Det er typisk fagene tysk eller fransk og fysik/kemi, som eleverne fritages for. Derudover fritages eleverne også fra

fag som biologi, geografi, musik og kristendomskundskab, om end dette sker i markant mindre omfang.

Specialtilbuddene forsøger desuden at imødekomme elevernes forudsætninger for at deltage i undervisningen ved at undervise i små klasser/hold. Således viser undersøgelsen, at 60 pct. af medarbejderne typisk underviser mellem 5-10 elever ad gangen, mens 32 pct. underviser færre end fem elever ad gangen. Dagbehandlingstilbud og dernæst specialskoler er de typer af specialtilbud, som underviser færrest elever ad gangen. Således underviser 40 pct. af medarbejderne i specialskolerne og 58 pct. af medarbejderne i dagbehandlingstilbuddene under fem elever ad gangen, sammenlignet med medarbejderne i de øvrige typer af specialtilbud, hvor 24 pct. i gennemsnit underviser under fem elever ad gangen.

Eleverne i specialtilbud deltager i begrænset omfang i almene fritidstilbud

Elevernes vanskeligheder og varierede forudsætninger kommer endvidere til udtryk i forhold til deres deltagelse i fritidstilbud. Således viser undersøgelsen, at størstedelen af eleverne deltager i fritidstilbud i tilknytning til specialtilbuddet, mens **få elever deltager i almene fritidstilbud**. Det skyldes bl.a., at eleverne typisk har vanskeligt ved at indgå i sociale sammenhænge med jævnaldrende børn – særligt i almenområdet.

Derudover samarbejder specialtilbuddene i meget varieret omfang med almene skoletilbud. Ikke overraskende har folkeskoler med specialklasserækker et tættere samarbejde med almene skoletilbud, ikke mindst pga. den fysiske placering. Der ses på folkeskoler med specialklasserækker eksempler på fælles faglige forløb i form af temauger samt eksempler på, at enkelte elever deltager i udvalgte fag i den almene undervisning, hvor det vurderes, at eleven kan få et positivt udbytte af at deltage. Det kan være i et fag, hvor eleven har særlige kompetencer og/eller en særlig interesse. Derudover kan samarbejdet mellem specialtilbud og almentilbud være udbytterigt for medarbejderne.

Boks 1-2: Udbytte af samarbejde mellem medarbejdere i specialtilbud og almentilbud

Undersøgelsen peger på, at **samarbejdet mellem specialtilbud og almene tilbud kan være udbytterigt for undervisere og pædagoger**, såfremt der sker videndeling på tværs. Udbyttet af en sådan videndeling ses bl.a. ved, at medarbejdere i almentilbud tilegner sig specialpædagogiske kompetencer gennem samarbejdet, som de oplever som anvendelige i deres undervisning i almentilbuddet. Det gælder særligt i forhold til at skabe en øget grad af struktur og genkendelighed i undervisningen - til gavn for alle elever, og særligt til gavn for inkluderede elever i almentilbud. Tilsvarende indeholder casestudierne eksempler på, at **undervisere i specialtilbud har udbytte af at indgå i et fagligt fællesskab med faglærere** fra almentilbuddet, som kan bidrage til øget faglighed i specialtilbuddet. Det kan være i forhold til brug af faglokaler og andet fagligt materiale. Det kan også være i forhold til, at lærere i specialtilbud får større indsigt i det alderssvarende faglige niveau i et givet fag, hvilket kan bidrage til et skærpet blik for deres egen faglige undervisning i specialtilbuddet.

Samtidig peger undersøgelsen på, at der opleves en række udfordringer i samarbejdet mellem specialtilbud og almentilbud – primært i relation til elevernes mulighed for deltagelse og udbytte. Det gælder fx i forhold til fælles temauger på folkeskoler med specialklasserækker, hvor både medarbejdere, forældre og elever oplever, at de fælles faglige forløb kan være forvirrende for eleverne og vanskelige at navigere i, fordi form og indhold bryder markant med de vante rammer.

Specialtilbuddene vægter specialpædagogiske kompetencer højt

Overordnet set peger undersøgelsen på, at den interne organisering af specialtilbud er kendetegnet ved to organiseringsformer:

- Mest udbredt er en organiseringsform, hvor et **mindre team** af to til tre lærere og en til to pædagoger er tilknyttet en klasse på mellem fem og 10 elever. I denne organiseringsform prioriteres **specialpædagogiske kompetencer** typisk højere end undervisningskompetence i alle fag.
- Den anden organiseringsform består af et større team, hvor undervisere med **undervisningskompetence** i de fag, de underviser i, er tilknyttet klassen. Det betyder, at mellem fire til seks undervisere og dertil en eller to pædagoger er tilknyttet klassen. I denne organiseringsform vægtes fagfaglige kompetencer lige så højt som, eller højere end, specialpædagogiske kompetencer.

Specialpædagogiske kompetencer og undervisningskompetence er naturligvis ikke modsætninger. I praksis tyder det imidlertid på, at det kan være vanskeligt at sikre, at begge dele er tilstrækkeligt repræsenteret hos underviserne. Således ses en tendens til, at den ene eller anden form for kompetencer vægtes højest.

Pædagoger deltager i høj grad i undervisningen i specialtilbud

På tværs af specialtilbud viser undersøgelsen, at det primært er **uddannede lærere, der står for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning i fagene**, hvor pædagoger typisk har en understøttende funktion. Således angiver 82 pct. af lederne i specialtilbud, at undervisningen primært gennemføres af uddannede lærere, mens 26 pct. angiver, at det primært er uddannede lærere og pædagoger i fællesskab, der gennemfører undervisningen. Endelig angiver 21 pct. af lederne, at undervisningen primært gennemføres af uddannede pædagoger.¹

Til gengæld er det typisk **både pædagoger og lærere, der planlægger og gennemfører øvrige undervisningsaktiviteter** som ud-af-huset-aktiviteter, understøttende undervisning og bevægelse. Således angiver 48 pct. af lederne, at det primært er uddannede lærere, der gennemfører de øvrige undervisningsaktiviteter. 45 pct. angiver, at det primært er uddannede pædagoger, der gennemfører de øvrige undervisningsaktiviteter, mens 35 pct. angiver, at det primært er uddannede lærere og pædagoger i fællesskab.²

Således viser undersøgelsen, at **pædagogerne i høj grad deltager i specialtilbuddenes undervisning** – både i en understøttende funktion og med ansvar for egne forløb.³ Det kan fx være ansvar for daglig motion og bevægelse, ansvar for forløb, der styrker elevernes sociale kompetencer, eller ansvar for arbejdet med relationsdannelse blandt eleverne.

Pædagogernes ansvar og rolle i sådanne forløb gennemføres enten samlet for hele klassen eller i mindre grupper, hvis undervisningen foregår opdelt, hvor fx læreren underviser en mindre gruppe, og pædagogen underviser den anden gruppe samtidig. Der ses mange eksempler på vellykket inddragelse af pædagoger i undervisningen, men enkelte specialtilbud efterlyser også, at pædagogernes rolle i den nye folkeskole defineres klarere.

¹ Respondenterne har haft mulighed for at sætte to kryds, hvorfor besvarelsene ikke summerer til 100.

² Respondenterne har haft mulighed for at sætte to kryds, hvorfor besvarelsene ikke summerer til 100.

³ Til sammenligning kan nævnes, at KORA's kortlægningsrapport om den længere og mere varierede skoledag i almentilbud viser, at inddragelse af pædagoger i undervisningen (med tilsvarende spørgsmål som dem i tabel 3-16) viser, at pædagoger inddrages mindre i 2016 end i 2014 (KORA, 2016. *En længere og mere varieret skoledag. Kortlægningsrapport*). Det bemærkes, at en tilsvarende udvikling ikke er afrapporteret i nærværende rapport, idet der er tale om undersøgelsens baseline. Udvikling over tid i pædagogernes inddragelse vil imidlertid indgå i den afsluttende rapport i 2019.

Specialtilbud samarbejder mest med PPR – og vil gerne styrke samarbejdet yderligere

Specialtilbuddene samarbejder med en række eksterne aktører om eleverne. Hyppigst er samarbejdet med PPR, der primært omhandler (re-)visitation af elever. Generelt vurderes dette samarbejde som velfungerende, hvor det særligt fremhæves, at PPR's indsats omkring udredning af elever, både ved opstart i specialtilbud og løbende i specialtilbuddet, bidrager med værdifuld indsigt i de enkelte elevers udfordringer og behov. Undersøgelsen indikerer, at specialtilbuddene generelt anvender denne viden til at skabe de bedst mulige rammer for børnene samt til at skabe et differentieret undervisningsindhold. Samtidig viser undersøgelsen, at der er efterspørgsel på et styrket samarbejde med PPR, bl.a. efterspørger specialtilbuddene øget tilgængelighed og flere ressourcer hos PPR til deltagelse i specialtilbuddet.

Specialtilbuddene anvender i høj grad differentierede og varierede læringsformer

Undersøgelsen viser, at undervisningen i specialtilbud i høj grad **tilpasses målgruppens forudsætninger**. Det kommer dels til udtryk organisatorisk i forhold til størrelsen på hold og klasser samt tilpasning af fagrækken (som beskrevet ovenfor). Dels kommer det til udtryk ved, at specialtilbuddene i udtalt grad anvender differentierede og varierede læringsformer, understøttende læringsaktiviteter, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer samt bevægelse i skoledagen.

Den differentierede undervisning kommer bl.a. til udtryk i, at undervisningen i specialtilbud i vid udstrækning gennemføres individuelt, ligesom også gruppeopdelt undervisning er udbredt. Dette tilskrives elevernes meget varierede forudsætninger, der nødvendiggør en meget høj grad af differentiering. Casestudierne tegner et billede af, at undervisningslektioner i specialtilbud ofte påbegyndes med fælles introduktion ved tavlen. Herefter bliver eleverne fx sat i gang med at løse **individuelle opgaver med støtte fra lærer og pædagog** i klassen, eller klassen **inddeles i to grupper**, hvor læreren underviser den ene gruppe, og pædagogen underviser den anden gruppe. Observation af undervisningen bekræfter endvidere, at underviserne generelt er meget opmærksomme på at anvende differentierede og varierede læringsformer i løbet af en lektion, da eleverne ellers mister koncentrationen hurtigt. Således veksler undervisningen i en lektion typisk mellem voksenstyret "tavleundervisning" og individuelle, differentierede opgaver. Den voksenstyrede tavleundervisning varierer meget i form, fra mere traditionelle oplæg, fortællinger og historielæsning over videoklip til illustration af konkrete opgaver med brug af fx saks, papir og lim eller værktøj.

Endvidere anvendes bevægelse ofte til at skabe pause i undervisningen, hvor der ses eksempler på guldøvelser med fokus på elevernes fin- og grovmotorik, der gennemføres midtvejs i en lektion, eller at der indlægges en gåtur som led i undervisningen, eller at undervisningen flyttes udendørs. Derudover anvendes i høj grad praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, som fx udendørs matematik, hvor eleverne skal måle afstande og vinkler på skolens legeplads. Et andet eksempel er indkøb og madlavning, hvor eleverne får til opgave at handle ind til en opskrift, regne ud, om de har råd til de forskellige madvarer, og efterfølgende tilberede måltidet.

Det bemærkes i den forbindelse, at specialtilbuddene – givet deres målgruppe – har **markant flere medarbejderressourcer pr. elev**, end det er tilfældet i almentilbud. Således er normering og ressourcer en væsentlig forudsætning for den undervisningspraksis, der kan observeres i specialtilbuddene. Det gælder fx i forhold til mulighederne for individuelt tilrettelagt undervisning, gruppeopdelt undervisning og understøttende læringsaktiviteter.

Struktur og genkendelighed er nøgleord i specialtilbuddenes undervisningspraksis

Specialtilbuddenes undervisningspraksis er kendetegnet ved en høj grad af struktur og genkendelighed for eleverne. Således arbejder samtlige besøgte specialtilbud målrettet med at lægge en **klar og synlig struktur** for eleverne i undervisningen, fordi det skaber ro og tryghed for alle elever, uanset hvilke vanskeligheder og diagnoser de har. Specialtilbuddene skaber bl.a. struktur

og genkendelighed ved at tilknytte få undervisere til hver klasse, og ved at underviserne anvender en ensartet tilgang til eleverne og samme struktur i undervisningen. Flere specialtilbud anvender "check-in" som fast morgenritual, hvor formålet dels er at lade eleverne fortælle, hvis de har noget på sinde, dels at underviserne får en fornemmelse af elevernes dagsform, herunder om der er behov for at tilpasse undervisningen særlige forhold den pågældende dag. Dette efterfølges typisk af en **gennemgang af dagens program ved hjælp af piktogrammer**, der illustrerer skoledagen. Underviserne vender tilbage til piktogrammet løbende gennem skoledagen, og flere steder anvendes en flytbar pil, der rykkes frem til de pågældende aktiviteter, som eleverne er nået til, efterhånden som dagen skrider frem. I nogle af de besøgte specialtilbud består den faste morgenrutine med check-in også af en fælles gåtur eller morgengymnastik. I andre specialtilbud består morgenrutinen af en halv times læsetid.

Flere af folkeskolereformens indholdsmæssige elementer findes allerede i specialtilbud

Differentierede og varierede læringsformer, understøttende læringsaktiviteter, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer samt bevægelse i skoledagen - sammen med en fast struktur og genkendelighed - udgør **kernen i den specialpædagogiske undervisningspraksis** og har, ifølge specialtilbuddene, gjort det igennem mange år.

Undersøgelsen finder ikke grundlag for at konkludere, at implementeringen af den længere og mere varierede skoledag er årsag til den undervisningspraksis, der konstateres i specialtilbuddene. Dog forekommer det - særligt baseret på undersøgelsens kvalitative del - sandsynligt, at **reformen både styrker og fremmer en fortsat udvikling af kerneelementerne i specialtilbuddenes undervisningspraksis**. Med flere fagopdelte timer, ny tid til understøttende undervisning og faglig fordybelse er der sat en formel ramme, der prioriterer en række af kendetegnene ved specialtilbuddenes etablerede undervisningspraksis. Specialtilbuddene påpeger dog i den forbindelse, at en *længere* skoledag, efter deres vurdering, ikke fremmer, men måske snarere hæmmer elevernes muligheder for læring, fordi de ikke har gavn af flere undervisningstimer grundet deres vanskeligheder og forudsætninger for at deltage i undervisningen. Denne vurdering kan hverken be- eller afkræftes af undersøgelsen.

Specialtilbuddene har vanskeligt ved at omsætte Fælles Mål

Undersøgelsen viser, at arbejdet med Fælles Mål i specialtilbud udgør en udfordring. Det opleves som **vanskeligt at omsætte målene til elevgruppen**, hvis forudsætninger og niveau er under det alderssvarende niveau. Således konstateres det, at underviserne generelt har vanskeligt ved at omsætte Fælles Mål til læringsmål for eleverne. Specialtilbuddene har en lang tradition for at arbejde målstyret, men hovedsageligt med fokus på mål for elevernes sociale udvikling, herunder mål for deres deltagelse i undervisningen. Derimod er der kun i mindre omfang tradition for at arbejde målstyret med fokus på elevernes progression i de enkelte fag.

Endvidere peger undersøgelsen på, at specialtilbuddenes anvendelse af målstyret undervisning i en vis udstrækning er baseret på en misforståelse af, hvad der styres efter. Generelt ses en tendens til, at der opstilles **mål for, hvad eleverne skal** - for at signalere tydelighed og genkendelighed over for eleverne - mens der i mindre grad opstilles mål for, hvad eleverne skal lære. Således bliver **den målstyrede undervisning i specialtilbud primært aktivitets- og ikke læringsmålsstyret**.

Endvidere viser undersøgelsen, at specialtilbuddene kun i mindre omfang anvender systematisk feedback til eleverne på deres udvikling. Muligheden for styrket feedback til eleverne er netop betinget af arbejdet med opstilling af læringsmål og målstyret undervisning, hvorfor det ikke overraskende kan konstateres, at **specialtilbuddenes udfordring med at anvende Fælles Mål afspejles i arbejdet med feedback** til eleverne. Videre kan det således antages, at specialtilbuddene kun i mindre grad (vil) lykkes med at udfordre eleverne via høje krav og tydelige læringsmål. På den baggrund giver undersøgelsen anledning til at betragte specialtilbuddenes

arbejde med Fælles Mål, målstyret undervisning og feedback til elever som et fremadrettet indsatsområde i specialtilbuddenes implementering af reformen.

Stort fokus på elevernes faglige og sociale udvikling i specialtilbud

Undersøgelsen viser, at specialtilbuddene har stort fokus på både elevernes faglige, sociale og trivselsmæssige udvikling. Det kommer til udtryk ved, at der generelt arbejdes målrettet med alle tre områder i specialtilbuddene. Der ses dog også en tendens til, at **nogle specialtilbud har større fokus på elevernes sociale udvikling og trivsel** end elevernes faglige udvikling. Det kommer til udtryk ved, at lidt flere specialtilbud har opstillet mål for elevernes sociale udvikling og trivsel sammenlignet med mål for elevernes faglige udvikling.

Endvidere viser undersøgelsen, at specialtilbuddene selv vurderer, at de i meget høj grad understøtter elevernes sociale udvikling. Særligt elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd (selvkontrol) samt elevernes evne til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper (sociale kompetencer) er færdigheder, som specialtilbuddene vurderer, at de understøtter hos deres elever. Konkret arbejder mange specialtilbud med mål for elevernes sociale kompetencer, herunder **mål for elevernes aktive deltagelse i undervisningen**. Sådanne mål kan lyde "Jeg lytter i timen", "Jeg rækker hånden op, når jeg vil sige noget", "Jeg arbejder med mine opgaver" og "Jeg sidder stille på min plads". Der er således tale om mål for sociale kompetencer, der direkte understøtter elevernes deltagelse i undervisningen, og dermed forventeligt også vil **understøtte elevernes muligheder for læring**.

Samlet set indikerer undersøgelsen, at mange specialtilbud befinder sig i en proces, hvor de målrettet arbejder med at skabe øget fokus på elevernes faglige udvikling, og flere specialtilbud italesætter eksplicit denne udvikling. På den baggrund kan en forsigtig konklusion lyde, at der med folkeskolereformen er kommet et **øget fokus på elevernes faglige udvikling i specialtilbud**, hvilket bl.a. understøttes af arbejdet med at omsætte Fælles Mål i undervisningen.

Analysen af elevernes faglige udvikling, målt ved resultater i nationale test og prøvekarakterer, viser samlet set, at **implementering af reformen hverken har medført en entydigt positiv eller negativ ændring af elevernes faglige læring**. Når der ses på de nationale test, viser analysen, at elever i specialtilbud i både første og andet år efter reformen **præsterer bedre i dansk end året før reformen**. Hvad angår prøvekarakterer, findes der ingen forskelle før og efter reformen for elever på 9. klassetrin, mens **elever på 10. klassetrin, ifølge analysen, opnår lavere karakterer i dansk og et lavere gennemsnit første år efter reformen end året før**. Her bemærkes, at resultaterne udgør en baseline i undersøgelsen samt at eventuelle effekter af reformen vil kunne måles på et mere solidt grundlag ved den afsluttende afrapportering af undersøgelsen i 2019, hvor det har været muligt at følge udviklingen over længere tid.

Eleverne i specialtilbud trives

Specialtilbuddene arbejder generelt ud fra en forståelse af, at elevernes trivsel og sociale udvikling er forudsætninger for faglig udvikling. Den kvalitative del af undersøgelsen giver indtryk af, at **eleverne generelt trives i specialtilbud**, samt at særligt to forhold i specialtilbuddene bidrager til elevernes trivsel. Det gælder for det første medarbejdernormeringen, som ifølge undersøgelsen i gennemsnit ligger på en til to undervisere til fire til syv elever. For det andet tilbuddenes pædagogiske og didaktiske tilgang til målgruppen. Endvidere peger den kvalitative del af undersøgelse på, at nogle specialtilbud – særligt i forhold til de mest udfordrede elever – primært har fokus på elevernes sociale udvikling og trivsel og sekundært fokus på deres faglige udvikling.

Sammenfattende finder analysen af de nationale trivselsmålinger for elever i specialtilbud **ikke belæg for at konkludere, at der er sket en generel trivselsmæssig udvikling** blandt specialtilbudselever fra **første til andet skoleår efter implementeringen af folkeskolereformen**. Dog indikerer analysen af elevernes trivsel i første og andet skoleår efter implementeringen af reformen, at elever i specialtilbud oplever signifikant mindre motivation og medbestemmelse,

samt hjælp og støtte fra læreren (trivselsdimensionen 'støtte og inspiration') i skoleåret 2015/16 end i skoleåret 2014/15.⁴

Det bemærkes, at denne analyse alene omhandler elever i specialskoler og elever i folkeskoler med specialklasserækker grundet manglende data fra de øvrige typer af specialtilbud, ligesom der kun er data fra trivselsmålingerne efter reformen og ikke før reformen.

Endvidere viser analysen af de nationale trivselsmålinger, at **elever i specialskoler trives bedre end elever i folkeskoler med specialklasserækker**. Samtidig viser undersøgelsens spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere i specialtilbud, at medarbejderne i specialskoler underviser signifikant færre elever ad gangen sammenlignet med folkeskoler med specialklasserækker. Således underviser 40 pct. af medarbejderne i specialskoler under fem elever ad gangen, sammenlignet med medarbejderne i folkeskoler med specialklasserækker, hvor kun 20 pct. underviser under fem elever ad gangen. Dette kan formentlig bidrage til at forklare forskellen i elevernes trivsel.

Under halvdelen af eleverne påbegynder en ungdomsuddannelse efter 10. klasse

Endelig viser undersøgelsen, at langt størstedelen af eleverne i specialtilbud (72 pct.) fortsætter i grundskolen efter 9. klasse mens kun ganske få elever påbegynder en ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse. Efter 10. klasse starter en femtedel af eleverne på en ordinær ungdomsuddannelse inden for tre måneder, en anden femtedel begynder på en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU) inden for tre måneder og endnu en femtedel af eleverne går i 10. klasse igen. De sidste knap 40 pct. af eleverne er ikke i kontakt med uddannelsessystemet tre måneder efter afsluttet 10. klasse.⁵ Dette omfatter både unge, der er kommet i beskæftigelse eller meldt ledige, og unge, der bor hjemme uden at have meldt sig ledige. Undersøgelsen finder **ikke belæg for, at folkeskolereformen har haft nogen betydning for elevernes overgang til ungdomsuddannelse**.

Opmærksomhedspunkter fremadrettet

Undersøgelsens første år bidrager som nævnt med et statusbillede af specialtilbuddenes praksis, som det ser ud i 2016, og udgør en baseline for undersøgelsen. Fokus i den resterende undersøgelsesperiode bliver således at følge udviklingen over tid, samt skabe yderligere viden om specialtilbuddenes implementering af de indholdsmæssige elementer af folkeskolereformen samt effekterne heraf. Hvad angår specialtilbuddenes implementering af den længere og mere varierede skoledag, identificerer undersøgelsen en række fremadrettede opmærksomhedspunkter, som vil være i fokus i den resterende undersøgelsesperiode. Det gælder følgende områder:

- **Fælles Mål og målstyret undervisning:** Undersøgelsen giver anledning til at betragte specialtilbuddenes arbejde med Fælles Mål og målstyret undervisning som et fremadrettet indsatsområde i specialtilbuddene. Specialtilbuddene har taget hul på processen med at omsætte Fælles Mål, men oplever, som nævnt ovenfor, at det er vanskeligt at omsætte målene til eleverne i specialtilbud. Det skyldes elevernes udfordringer, som gør, at der typisk ikke kan anvendes alderssvarende mål. Specialtilbuddenes arbejde med at omsætte Fælles Mål er endvidere afgørende at følge fremadrettet, fordi det er tæt forbundet med muligheden for at **udfordre alle elever gennem tydelige læringsmål**, som understøtter elevernes faglige udvikling, herunder også muligheden for **styrket feedback** til eleverne. Ved at omsætte Fælles Mål til læringsmål for eleverne hjælpes alle specialtilbud potentielt set til at rette styrket fokus på elevernes faglige læring og udvikling.

⁴ Notatet "Den nationale trivselsmåling i grundskolen, 2016" fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling viser, at den generelle trivsel, faglig trivsel og ro og orden for 4.-9. klasseelever i kommunale folkeskoler og specialskoler er steget 0,1 pct. fra 2015 til 2016, mens social trivsel og støtte og inspiration er uændret fra 2015 til 2016.

⁵ Denne andel omfatter alle elever, der tre mdr. efter grundskolen ikke er i kontakt med uddannelsessystemet, dvs. også de elever, der er i beskæftigelse. Det bemærkes i den forbindelse, at Beskæftigelsesministeriets DREAM-database på undersøgelsestidspunktet ikke er opdateret med beskæftigelsesstatistik for personer under 18 år.

- **Faglig fordybelse og lektiehjælp:** Undersøgelsen indikerer, at specialtilbuddene arbejder med faglig fordybelse og lektiehjælp i meget varieret omfang. I undersøgelsens første år er tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp undersøgt som særskilte elementer i skoledagen – baseret på den forståelse af faglig fordybelse og lektiehjælp, som var gældende, da undersøgelsen blev igangsat. Ud fra denne forståelse forekommer begge elementer i forholdsvist begrænset omfang i specialtilbuddene. Særligt er lektiehjælp stort set fraværende i specialtilbud, bl.a. med henvisning til, at eleverne ikke profiterer af lektielæsning givet deres forudsætninger for at deltage i den faglige undervisning. Siden undersøgelsens opstart er der kommet nye regler for faglig fordybelse og lektiehjælp. Således skal **faglig fordybelse og lektiehjælp nu gennemføres som en integreret del i den samlede undervisningstid**. Den udbredte anvendelse af differentieret og individuel undervisning i specialtilbuddene skaber et godt afsæt for at arbejde med faglig fordybelse som led i enten undervisning i fagene eller i den understøttende undervisning.
- **Specialpædagogiske kompetencer og undervisningskompetence:** Et tredje opmærksomhedspunkt fremadrettet er, hvordan specialtilbuddene håndterer fordelingen af specialpædagogiske kompetencer og undervisningskompetencer i fagene blandt medarbejderne. I undersøgelsens første år er konstateret en tendens til, at der enten vægtes specialpædagogiske kompetencer eller undervisningskompetencer, og at det kan være vanskeligt at imødekomme begge dele i praksis. Specialtilbuddenes indsats på dette område er særligt relevant set i lyset af ovenfor nævnte udvikling i retning af øget fokus på elevernes faglige udvikling.
- **Elevernes deltagelse i fritidstilbud:** Et sidste fremadrettet opmærksomhedspunkt omhandler elevernes forholdsvis **begrænsede deltagelse i fritidstilbud uden direkte tilknytning til specialtilbuddet**. Det gælder deltagelse i SFO, og særligt gælder det deltagelse i fritidstilbud hos aktører i lokalområdet. Flere specialtilbud er opmærksomme på elevernes begrænsede deltagelse i almene fritidstilbud. Nogle specialtilbud håndterer dette ved at tilbyde et stort udvalg af fritidsaktiviteter, herunder både idræt og kreative aktiviteter, typisk som led i den understøttende undervisning. Fremadrettet vil det være relevant at have fokus på, hvordan specialtilbuddene generelt understøtter elevernes deltagelsesmuligheder i fritidstilbud.

2. INDLEDNING

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

2.1 Undersøgelsens baggrund og kontekst

Specialundervisning i Danmark har været genstand for betydelig politisk opmærksomhed de seneste 10-15 år. Interessen for området har særligt vedrørt balancen mellem folkeskolens almenundervisning og specialtilbuddene. Siden 2012 har regeringen og KL samarbejdet om at inkludere flere elever i folkeskolens almenundervisning. Kommunernes omstillingsproces for at indfri målsætningen om øget inklusion i almenundervisningen følges tæt, herunder gennem en årlig status til undervisningsministeren, der bl.a. ser på, om omstillingen styrker elevernes faglighed og ikke mindsker elevernes trivsel. Opfølgningen har fokus på resultaterne af inklusionsindsatsen i folkeskolens almenundervisning. Endvidere er der gennemført en række undersøgelser og forskning om udsatte børn i folkeskolen, mens der ikke tidligere er gennemført systematisk opfølgning på, hvordan landets specialtilbud, i lyset af folkeskolereformen, løser sine opgaver. Set i dette lys har undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud til formål at sikre en systematisk opfølgning på udviklingen i specialundervisningstilbud.

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

2.2 Undersøgelsens formål og overordnede design

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

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

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

Rapportens bilag 1 om metode og datagrundlag indeholder en mere detaljeret gennemgang af disse spørgsmål samt en oversigt over de konkrete undersøgelsesspørgsmål, der hører til under hvert af hovedspørgsmålene.

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

Boks 2-1: Afgrænsning af specialundervisningstilbud i undersøgelsen

Specialundervisningstilbud (specialtilbud) er i undersøgelsen afgrænset til institutioner, der udbyder specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand inden for folkeskolelovens rammer til elever, hvis behov for støtte overstiger ni undervisningstimer ugentligt. Specialtilbud er i undersøgelsen endvidere afgrænset ved, at institutionen skal have minimum 10 elever indskrevet. Dette valg er truffet for at sikre, at der er tale om et undervisningsmiljø af en vis volumen i specialtilbuddet, således at det er muligt at indsamle den ønskede viden om implementering af folkeskolereformen fra de pågældende institutioner. Specialtilbud omfatter i undersøgelsen således *ikke* supplerende specialundervisning, der tilbydes elever indskrevet i almentilbud. I bilag 1 om undersøgelsens metode og datagrundlag præsenteres en liste over de typer af specialtilbud, der indgår i undersøgelsen.

Den samlede undersøgelse gennemføres over en **4-årig periode fra primo 2016 til ultimo 2019** med det formål at kunne følge udviklingen i specialtilbud over tid. Nærværende rapport er den første ud af i alt to rapporter, der formidler undersøgelsens resultater. Denne første rapport har overordnet set fokus på at formidle *status* i specialtilbuddene, som det ser ud i undersøgelsens første år. Undersøgelsens afsluttende rapport, som offentliggøres i slutningen af 2019, vil derimod have fokus på at formidle specialtilbuddenes *udvikling* over tid, som det er undersøgt i den 4-årige periode.

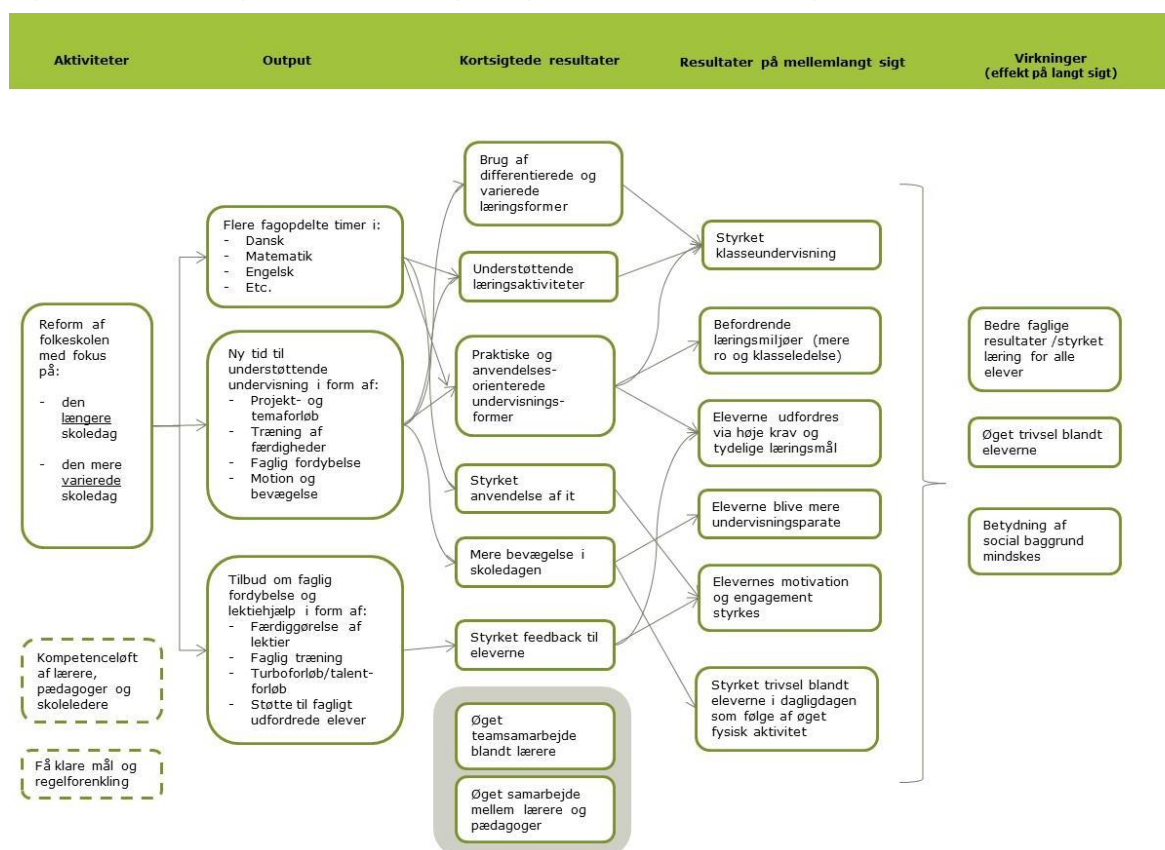
2.3 Forandringsteori som ramme for undersøgelsen

Undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud tager afsæt i en forandringsteoretisk tilgang.⁶ Således danner forandringsteorien for **den længere og mere varierede skoledag** for folkeskolen som helhed ramme for undersøgelsen. Dermed er det hensigten, at undersøgelsen af undervisning i specialundervisningstilbud tager afsæt i forandringsteorien for det almene tilbud, da specialundervisningstilbuddene generelt forventes at arbejde inden for de samme rammer af folkeskolereformen som almentilbuddene.⁷ Forandringsteorien har dannet grundlag for undersøgelsen det første år i forhold til at undersøge, hvilke elementer specialtilbuddene i særlig grad er lykkedes med at implementere, hvordan de gør det, og hvor de har udfordringer. Den anvendte forandringsteori for den længere og mere varierede skoledag fremgår af figuren nedenfor.

⁶ En forandringsteori er en metode til at tydeliggøre de – ofte implicite – antagelser, som en myndighed eller organisation har gjort sig om, hvordan den vil skabe de forandringer, den sigter mod med en given indsats. Forandringsteorien beskriver i korte træk, **hvad** organisationen ønsker at opnå (de ønskede resultater) for **hvem** (målgruppen), **hvordan** (med hvilke indsatser) og **hvorfor** (med hvilket overordnet mål for øje). Med en forandringsteoretisk tilgang som ramme for undersøgelsen er undersøgelsen tilrettelagt således, at de forventede resultater og sammenhænge i forandringsteorien for den længere og mere varierede skoledag analyseres og 'testes'.

⁷ Det bemærkes, at det i relation til understøttende undervisning er muligt at fravige reglerne om mindste varighed af undervisningstiden, når det sker med henblik på yderligere faglig støtte og undervisningsdifferentiering, hvilket nogle specialskoler har benyttet sig af.

Figur 2-1: Forandringsteori for den længere og mere varierede skoledag



I rapportens kapitel 5 om undervisningen i specialtilbud analyseres, hvorledes specialtilbuddene arbejder med reformens forskellige delelementer, samt hvilke resultater på kort sigt, der ifølge undersøgelsen, er kendetegnende for specialtilbuddenes undervisningspraksis. Resultater af reformen på langt sigt vil først blive vurderet i undersøgelsens anden rapport i 2019.

2.4 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.

Det overordnede undersøgelsesdesign består af tre delelementer:

- **Første delelement** af undersøgelsen består af en **kortlægning** af specialtilbud i Danmark og **metodeudvikling** i forhold til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer. Kortlægningen bidrager med et samlet overblik over landets specialtilbud, hvilket danner afsættet 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 eleverne i specialtilbud.
- **Andet delelement** består af en **virknings- og effektevaluering**. Virknings- og effektevalueringen belyser undersøgelsesspørgsmålene både kvalitativt og kvantitativt og udgør således undersøgelsens kerne.

- **Tredje delelement** består af **formidling** af undersøgelsens resultater. Formidlingen er todelt. Dels udarbejdes to rapporter, der formidler undersøgelsens resultater, dels afholdes to konferencer, hvor undersøgelsens resultater præsenteres, og hvor der ligeledes vil være mulighed for videndeling og erfaringsudveksling i relation til specialtilbudsområdet.

Undersøgelsens **datagrundlag** er baseret på følgende kilder:

1. En **kortlægning af specialtilbud i Danmark**
Rambøll har gennemført en kortlægning af samtlige specialtilbud i Danmark, som viser, at der er i alt 800 specialtilbud med afsæt i afgrænsningen af specialtilbud præsenteret ovenfor.
2. En **kvantitativ breddeundersøgelse** gennemført blandt ledere og medarbejdere i specialtilbud⁸. Svarprocenter fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 2-1: Datagrundlag i breddeundersøgelsen 2016

	Svarprocent (n)	I alt
Ledelsesrepræsentanter	75 % (602)	800
Medarbejderrepræsentanter	70 % (778)	1.118

3. En **kvalitativ dybdeundersøgelse** gennemført på 10 udvalgte specialtilbud, hvor der er gennemført interviews med ledere, medarbejdere, elever, forældre og samarbejdspartnere samt observeret undervisning. Endvidere er måleredskabet vedr. afdækning af elevernes ikke-kognitive kompetencer afprøvet som led i dybdeundersøgelsen.
4. **Registerdata** baseret på prøvekarakterer, nationale test, trivselsmålinger og data vedr. elevernes overgang til ungdomsuddannelse efter afsluttet grundskole. Se det tekniske bilag for en grundig beskrivelse af anvendte regressionsanalyser og modeller til analyse af registerdata.

For samtlige datakilder gælder, at de i undersøgelsens første år udgør en **baseline**, dvs. et referencepunkt for sammenligning og vurdering af udvikling i undersøgelsens følgende år. Set i dette lys indeholder en del af rapporten deskriptive analyser, idet der netop er tale om præsentation af baseline og endnu ikke er tale om udvikling over tid. Analysen af registerdata adskiller sig dog herfra, idet der inddrages registerdata fra før implementering af folkeskolereformen, som muliggør, at der allerede i undersøgelsens første år kan gennemføres en analyse af udviklingen i specialtilbud ved sammenligning af data før og efter implementering af reformen.

I analysen af både breddeundersøgelsen og registerdata er gennemført statistiske analyser, der undersøger forskelle på tværs af typer af specialtilbud. For overskuelighedens skyld anvendes en **gruppering af typer af specialtilbud** i analyserne.⁹ De fem grupper af specialtilbud i undersøgelsen er følgende: 1) Folkeskoler med specialklasserækker, 2) Dagbehandlingstilbud, 3) Specialskoler, 4) Frie grundskoler og 5) Ungdomsskoler.

I forhold til forskelle på tværs af typer af specialtilbud beskrives kun de forskelle, som er **statistisk signifikante**, dvs. forskelle, der med meget stor statistisk sandsynlighed ikke kan tilskrives tilfældigheder, men er et udtryk for reelle forskelle mellem de forskellige specialtilbudstyper (se bilag 1 for uddybning heraf). Dette **fokus på forskelle** mellem specialtilbud i analysen vurderes relevant, fordi specialtilbuddenes målgrupper er forskellige og har meget varierende forudsætninger.

⁸ I rapporten er besvarelsene af breddeundersøgelsen oftest angivet i procenttal. I visse tabeller summerer andelen ikke til 100, fordi der er afrundet uden decimaler.

⁹ Grupperingerne er dannet således, at der er indholdsmæssigt/organisatorisk sammenfald mellem specialtilbudstyper i en gruppe. Det betyder samtidig, at grupperne varierer betydeligt i størrelse.

Endelig bemærkes, at formidlingen af undersøgelsens resultater i rapporten skelner mellem kvantitative, statistisk dokumenterede resultater og effekter på den ene side og kvalitative resultater på den anden side. Statistisk dokumenterede resultater og effekter præsenteres med formuleringen "undersøgelsen viser". Kvalitative resultater, der bygger på erfaringer og oplevet udbytte hos et mindre antal informanter, formidles med brug af formuleringer som "undersøgelsen indikerer/sandsynliggør/peger på".

2.5 Læsevejledning

Rapporten indeholder i alt fem kapitler:

- **Kapitel 1** består af en **sammenfatning af undersøgelsens hovedpointer** samt en række fremadrettede opmærksomhedspunkter i specialtilbuddene.
- Nærværende **kapitel 2** er rapportens indledning, hvor undersøgelsens baggrund, formål og overordnede design er præsenteret.
- **Kapitel 3** omhandler **specialtilbuddenes organisering** og har i overvejende grad karakter af at kortlægge forskellige elementer af specialtilbuddenes organisering, herunder målgruppens forudsætninger, specialtilbuddets størrelse, fritidstilbud, samarbejde med eksterne aktører, samarbejde internt, pædagogisk ledelse og samarbejde med forældre.
- **Kapitel 4** indeholder en analyse af **undervisningen i specialtilbud** med fokus på undervisningsformer, pædagogiske og didaktiske metoder, fagrække, Fælles Mål og en analyse af implementeringen af den længere og mere varierede skoledag i specialtilbud.
- **Kapitel 5** indeholder en analyse af **elevernes faglige, sociale og trivselsmæssige udvikling** i specialtilbud baseret på såvel kvalitative og kvantitative data samt registerdata.

Rapportens bilagsmateriale indeholder i alt fire bilag:

- **Bilag 1** indeholder en detaljeret beskrivelse af undersøgelsens metodiske tilgang og datagrundlag.
- **Bilag 2** indeholder Child Trends' måleredskab, der er afprøvet som led i metodeudvikling vedr. elevernes ikke-kognitive kompetencer.
- **Bilag 3** indeholder en uddybende analyse af elevernes ikke-kognitive kompetencer.

3. ORGANISERING I SPECIALTILBUD

I dette kapitel beskrives og kortlægges specialtilbuddenes organisering. Organisering forstås her bredt, og kapitlet behandler således en lang række temaer, som belyser forskellige aspekter af specialtilbuddenes organisering. Kapitlet indledes med en beskrivelse af specialtilbuddenes elevgruppe og størrelse, herunder elevernes forudsætninger og vanskeligheder. Dernæst præsenteres elevernes anvendelse af og muligheder for at deltage i fritidstilbud. Efterfølgende ses nærmere på specialtilbuddenes samarbejde med eksterne aktører og samarbejde med almentilbud. Endvidere afdækkes samarbejdet mellem medarbejdere internt i specialtilbuddene, herunder samarbejdet mellem lærere og pædagoger samt samarbejdet mellem lærere indbyrdes. Endelig beskrives sidst i kapitlet specialtilbuddenes samarbejde med forældre.

3.1 Målgruppen af elever i specialtilbud er meget varieret

I dette afsnit beskrives specialtilbuddenes elevgruppe(r), både hvad angår antallet af elever og elevernes forudsætninger og vanskeligheder.

For det første viser analysen af organiseringen af specialtilbud, at specialtilbuddene varierer en del i størrelse, hvor ca. 40 pct. har mellem 21-50 elever, godt en fjerdedel har over 50 elever og en anden fjerdedel har mellem 10-20 elever. De sidste 7 pct. har under 10 elever i deres specialtilbud.¹⁰

Tabel 3-1: Størstedelen af specialtilbud har under 50 elever i alt

Hvor mange elever modtager undervisning i specialtilbuddet?	Ledelse (pct.)
Under 10 elever	7
10-20 elever	24
21-50 elever	41
Flere end 50 elever	27

n = 602 ledere

Ud over variation i størrelse er der stor variation i, hvor stor en andel af elevgruppen, der er kognitivt alderssvarende. Specialtilbuddene deler sig i to store grupper samt en mindre. For det første er der omkring 40 pct. af tilbuddene, hvor mere end halvdelen af eleverne er kognitivt alderssvarende. For det andet er der omkring 40 pct. af specialtilbuddene, hvor mindre end halvdelen af eleverne er kognitivt alderssvarende. De sidste små 20 pct. har ingen elever, der er kognitivt alderssvarende. Tabellen nedenfor illustrerer ledernes besvarelse af dette spørgsmål, og fordelingen i medarbejdernes besvarelser er stort set den samme. Analysen viser desuden, at de frie grundskoler har en større andel elever, der er kognitivt alderssvarende end folkeskoler med specialklasserækker, specialskoler samt dagbehandlingstilbud.

¹⁰ Det bemærkes, at sidstnævnte gruppe af specialtilbud, der angiver at have færre end 10 elever, som udgangspunkt falder uden for den anvendte definition af specialtilbud, hvor der netop er et kriterium om minimum 10 elever. Når disse specialtilbud alligevel indgår, er det fordi der er tale om tilbud, hvor antallet af elever ligger lige under, hvor antallet varierer over skoleåret pga. til- og fraflytning, visitationsprocedurer m.m. Der er således tale om specialtilbud, der har omkring 10 elever, men hvor der på det konkrete tidspunkt for gennemførelsen af breddeundersøgelsen var færre end 10 elever indskrevet i tilbuddet.

Tabel 3-2: De fleste elever i specialtilbud er ikke kognitivt alderssvarende

Hvor stor en andel af elevgruppen i specialtilbuddet er kognitivt alderssvarende?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (Pct.)
Alle	5	3
Over 75 %	15	10
Mellem 50-75 %	18	11
50 %	8	8
Mellem 25-50 %	14	16
Under 25 %	24	26
Ingen	17	26

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Der er til gengæld ikke store forskelle i forhold til elevernes alder. Stort set alle specialtilbud (92 pct.) har elever i alderen 13 år eller ældre, 80 pct. har elever i alderen 9-12 år og to tredjedele (67 pct.) har elever mellem 5-8 år.

På tværs af specialtilbuddene fremgår det, at specialtilbuddene har elever med en række **særlige udfordringer**, der primært er af social, kognitiv eller psykisk karakter. Boksen nedenfor opsummerer de mest udbredte udfordringer.

Boks 3-1: De mest udbredte udfordringer blandt elever i specialtilbud

De mest **udbredte udfordringer** blandt elever i specialtilbud er følgende:

- Generelle indlæringsvanskeligheder
- Sociale og miljøbetingede vanskeligheder
- Udviklingsforstyrrelser
- Psykiske vanskeligheder
- Læse- og skrivevanskeligheder.

Færre specialtilbud har elever med fysiske vanskeligheder, idet kun en fjerdedel har elever med tale- og sprogvanskeligheder, godt en tiendedel har elever med bevægelsesvanskeligheder, en tiendedel med hørevanskeligheder og en tiendedel med synsvanskeligheder, ifølge lederbesvarelserne. Tabellen nedenfor viser elevernes særlige udfordringer.¹¹

Tabel 3-3: Elevernes særlige udfordringer

	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Generelle indlæringsvanskeligheder	68	76
Sociale og miljøbetingede vanskeligheder	67	76
Udviklingsforstyrrelser	65	68
Psykiske vanskeligheder	58	60
Læse- og skrivevanskeligheder	49	71
Tale- og sprogvanskeligheder	27	40
Bevægelsesvanskeligheder	14	19
Hørevanskeligheder	8	9
Synsvanskeligheder	8	9
Andet	13	14

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

¹¹ Med særlige udfordringer menes både diagnoser og andre ikke-diagnosticerede udfordringer.

Tabellen illustrerer, at medarbejderne i højere grad end lederne angiver, at eleverne har særlige udfordringer. Denne tendens til, at medarbejderne i højere grad end lederne fremhæver særlige udfordringer hos eleverne, kommer også til udtryk i casestudierne. Her fremgår det generelt, at medarbejderne har en dybere og mere detaljeret forståelse af elevernes udfordringer, sammenlignet med ledernes beskrivelse af eleverne, der ofte har en mere generel karakter. Det kan formentlig bl.a. forklares ved medarbejdernes tætte, daglige samvær med eleverne, som både baserer sig på elevernes eventuelle diagnoser, men også på elevernes øvrige, relaterede udfordringer. Således fortæller flere medarbejdere om, hvorledes elevernes diagnoser sjældent er deres eneste udfordring, men at der i kølvandet på en diagnose følger andre udfordringer, herunder fx andre psykiske udfordringer, tale- og skrivevanskeligheder samt adfærdsmæssige vanskeligheder.¹² Ledernes beskrivelse og forståelse af elevernes udfordringer derimod relaterer ofte til de diagnoser, som eleverne er visiteret ud fra, på et mere generelt og overordnet plan.

Boks 3-2: Specialtilbuddenes målgruppe af elever opleves som mere udfordrede i dag end tidligere

I casestudierne beskrives det, at målgruppen af **elever i specialtilbud er blevet svagere de seneste år** som følge af den øgede inklusion i folkeskolens almentilbud. Her beskriver medarbejdere på tværs af specialtilbudstype, at de elever, der modtager, har langt sværere udfordringer end tidligere, hvor man fx også modtog elever, der *"blot havde brug for at blive ordentligt opdraget"*, som en underviser på en specialskole udtrykker det. Casestudierne tegner således et billede af en elevgruppe, der i høj grad har diagnoser, herunder især elever med autisme og ADHD, men også sociale og miljøbetingede vanskeligheder samt generelle indlæringsvanskeligheder.

I specialklasser på folkeskoler er det ledere og medarbejders oplevelse, at de i dag har en stor andel elever med meget lav IQ, for hvem det er vanskeligt at følge (alderssvarende) undervisning. Generelt vurderes det, at disse elever tidligere ville have været at finde i et mere specialiseret tilbud som fx en specialskole. Denne oplevelse er udtryk for en generel oplevelse i specialtilbuddene, nemlig at målgruppen af elever i specialtilbud er blevet svagere over tid. Dette peger således på en tendens til, at der også internt mellem specialtilbuddene opleves en forskydning i elevgruppen, således at specialklasserne i dag modtager elever der tidligere var i de mere specialiserede tilbud, mens de elever, der tidligere var i specialklasserne, i et vist omfang i dag er inkluderet i almenundervisningen. Denne tendens er et væsentligt opmærksomhedspunkt, der vil blive taget højde for i de følgende år i nærværende undersøgelse.

I forlængelse af ovenstående giver casestudierne endvidere anledning til at konstatere, at specialskolerne i højere grad har elever med fysiske handicap, bl.a. høretab, døvblindhed, mobil nedsættelse og udviklingsforstyrrelser, sammenlignet med eleverne i specialklasser på folkeskoler. Elevernes vanskeligheder og udfordringer afspejles i, at 84 pct. af specialtilbuddene underviser halvdelen af eleverne eller flere på et lavere klassetrin end det klassetrin, som elevernes skolealder svarer til. Kun i 4 pct. af specialtilbuddene undervises alle elever på et alderssvarende klassetrin. En analyse på typer af specialtilbud viser, at specialskolerne i højere grad underviser elever på et lavere klassetrin sammenlignet med folkeskoler med specialklasserækker, frie grundskoler og dagbehandlingstilbud. Dette kan formentlig forklares med, at specialskolerne generelt har en "svagere" og/eller mere specialiseret målgruppe end de øvrige specialtilbud, hvilket medfører et behov for undervisning på lavere klassetrin.

Ser man på sammenhængen mellem elevernes vanskeligheder og omfanget af elever, der modtager undervisning på et lavere klassetrin, viser tabellen nedenfor, at elever med synsvanskeligheder, bevægelsesvanskeligheder og hørevanskeligheder er de elevgrupper, hvor flest elever undervises på et lavere klassetrin. Således undervises mellem 84 og 94 pct. af eleverne med disse typer af vanskeligheder på et lavere klassetrin. Det understreges dog, at det gælder for alle

¹² Denne sammenhæng understøttes af forskning på området, hvor det fremhæves at børn med diagnoser (fx ADHD), ofte også har andre (psykiske) udfordringer (se fx artiklen *Børn og Unges psykiske diagnoser* udgivet af Psykiatrifonden).

typer af vanskeligheder, at langt størstedelen af eleverne undervises på et lavere klassetrin, end deres alder svarer til.

Denne variation i elevernes vanskeligheder tydeliggør, at **specialtilbuddenes målgruppe er en meget heterogen gruppe**. Det fordrer endvidere, at specialtilbuddene skaber meget målrettede tilbud med stort fokus på undervisningsdifferentiering. Vi vender tilbage til dette i næste kapitel om undervisningen i specialtilbud.

Nedenfor ses en tabel over sammenhængen mellem elevernes udfordringer, og hvor stor en andel af disse der undervises på et lavere klassetrin end det klassetrin, elevernes skolealder svarer til. Elevernes vanskeligheder er sorteret efter omfanget af, hvor mange af dem der modtager undervisning på et lavere klassetrin.

Tabel 3-4: Sammenhæng mellem elevernes udfordringer og undervisning på et lavere klassetrin

I hvilket omfang modtager eleverne undervisning på et lavere klassetrin end det klassetrin, som elevernes skolealder svarer til?			
	Ingen/en mindre andel af eleverne (pct.)	Ca. halvdelen af eleverne (pct.)	De fleste/alle elever (pct.)
Synsvanskeligheder	7	5	89
Bevægelsesvanskeligheder	10	6	84
Høre vanskeligheder	9	7	84
Tale- og sprog vanskeligheder	9	13	78
Generelle indlæringsvanskeligheder	11	16	73
Læse- og skrivevanskeligheder	12	15	73
Udviklingsforstyrrelser	13	21	66
Sociale og miljøbetingede vanskeligheder	12	22	65
Psyriske vanskeligheder	11	24	64
Andet	20	20	59

n = 602 ledere

3.2 Eleverne deltager ofte i specialtilbuddets fritidstilbud

Dette afsnit omhandler elevernes deltagelse i fritidstilbud, herunder også elevernes muligheder for at deltage i fritidstilbud. Overordnet viser analysen, at størstedelen af eleverne deltager i specialtilbuddets fritidstilbud, mens færre elever deltager i almene fritidstilbud.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 39 pct. af specialtilbuddene angiver, at deres elever dagligt deltager i fritidstilbud, og 10 pct. angiver, at deres elever aldrig deltager i fritidstilbud. De resterende fordeler sig jævnt på kategorierne; et par gange om ugen, ugentligt og månedligt/kvartalsvist.

Tabel 3-5: De fleste elever deltager i fritidstilbud

I hvilket omfang deltager eleverne i fritidstilbud?	Ledelse (pct.)
Dagligt	39
Et par gange om ugen	16
Ugentligt	20
Månedligt	9
Kvartalsvist	6
Aldrig	10

n = 602 ledere

Andelen af specialtilbud, der angiver, at deres elever går i fritidstilbud, svarer desuden, at eleverne fordeler sig i almene tilbud og tilbud i direkte tilknytning til specialtilbuddet. Fordelingen af disse ses nedenfor, hvor det fremgår, at eleverne i højere grad er tilmeldt et fritidstilbud, der er i direkte tilknytning til specialtilbuddet sammenlignet med almene fritidstilbud.

Tabel 3-6: Flere elever deltager i specialtilbuddets fritidstilbud

Hvor stor en andel af elevgruppen er tilmeldt ...	Et alment fritidstilbud (pct.)	Et fritidstilbud, der er i direkte tilknytning til specialtilbuddet (pct.)
Alle	3	16
Over 75 %	8	12
Mellem 50-75 %	11	8
50 %	11	8
Mellem 25-50 %	11	10
Under 25 %	32	11
Ingen	23	35

n = 602 ledere

Eleverne i folkeskoler og specialskoler anvender i højere grad fritidstilbud end elever i dagbehandlingstilbud og frie grundskoler. Samtidigt viser analysen – ikke overraskende – at især elever i folkeskolens specialklasserækker anvender de almene fritidstilbud, hvor eleverne i de andre typer af specialtilbud i højere grad anvender fritidstilbud i direkte tilknytning til specialtilbuddet. Således angiver 29 pct. af folkeskolerne med specialklasserækker, at over halvdelen af eleverne er tilmeldt et alment fritidstilbud, sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud, hvor 13 pct. af eleverne i gennemsnit er tilmeldt et alment fritidstilbud. Dette hænger formentlig både sammen med beliggenhed, og at eleverne i specialklasserækker generelt har bedre forudsætninger for at deltage i fritidstilbud med almene elever, sammenlignet med fx elever i specialskoler.

Specialtilbuddenes samarbejde med fritidstilbud og elevernes muligheder for at deltage i fritidstilbud er desuden blevet undersøgt i casestudierne gennem interviews med ledelse, undervisere, forældre og elever. De fleste af de besøgte specialtilbud har selv en SFO- og klubordning, som eleverne er tilknyttet. Her er der typisk ansat pædagoger, som også understøtter eleverne i undervisningen. Dog er specialklasserækker på folkeskoler en undtagelse herfra, hvor praksis som oftest er, således at eleverne i specialtilbud går i SFO sammen med elever fra almentilbuddet. Nogle steder er der oprettet en særskilt afdeling i SFO'en for eleverne i specialklasse, hvor de kan trække sig tilbage efter behov.

Casestudierne peger på, at nogle elever oplever, at der er for meget uro i SFO'en til, at de kan deltage. Ligeledes forklarer flere forældre og undervisere, at eleverne ikke magter at deltage i fritidstilbuddet om eftermiddagen. I forlængelse heraf fremhæves, mange elever i specialskole og i dagbehandlingstilbud har lang transporttid til og fra skole, hvorfor de ikke kan nå i SFO om eftermiddagen, inden de skal med bussen hjem.

Specialtilbuddene har stor opmærksomhed på, at nogle elever ikke deltager i fritidstilbud. Flere steder fremhæves, at der til gengæld arbejdes meget med bevægelse i skoledagen, herunder idræt, svømning og gåture. Bevægelse i skoledagen foregår primært som en integreret del af undervisningen. En række specialtilbud, herunder især specialskolerne, har imidlertid **egne fritidstilbud, som er tilpasset og målrettet netop deres elevgruppe**. Det gælder fx rideterapi og musikundervisning, der gennemføres som understøttende undervisning eller klub- og fritidstilbud, hvor der gennemføres aktiviteter som klatring og pasning af dyr. I et dagbehandlingstilbud har man fx to hunde, som er fælles husdyr for elever og medarbejdere.

Særligt ledere i specialtilbuddene beskriver **samarbejdet med de almene fritidsaktiviteter i lokalområdet som begrænset** med henvisning til, at eleverne typisk fungerer bedst i relation til få, velkendte voksne i hverdagen. Dette bekræftes af elevernes forældre, som ligeledes fremhæver, at der er et begrænset samarbejde mellem specialtilbuddene og almene fritidstilbud grundet elevernes behov for genkendelige strukturer og voksne, som de er trygge ved.

Således har elevernes forudsætninger stor betydning for deres muligheder for at deltage i særligt almene fritidstilbud. På tværs af elevgrupper og diagnoser fremhæves det af både ledere, medarbejdere og forældre, at flere elever har udtalte vanskeligheder ved at omgås jævnaldrende socialt. Hertil kommer, at flere lider af varierende grader af social angst, ADHD eller autisme, hvilket påvirker deres muligheder for at agere i sociale sammenhænge. En forælder fortæller, hvordan vedkommendes dreng har forsøgt at dyrke holdsport i et alment tilbud, men også at det var udfordrende: *“Martin startede til fodbold, da han var lille, men han kunne ikke finde ud af at være på et hold. Det er svært for ham at samarbejde. Så derfor valgte vi gymnastik, som er mere individuelt.”* (Forælder til dreng i specialklasse).

Citatet illustrerer en af de udfordringer, som elever i specialtilbud ofte står overfor, nemlig **vanskeligheder ved at samarbejde og at indgå i sociale relationer med andre børn**. Casestudierne indeholder dog også eksempler på elever, som profiterer af at deltage i almene fritidsaktiviteter, herunder svømning, gymnastik, fodbold, badminton, ridning, dans og kor. For de fleste af disse elevers vedkommende fortæller elever og forældre, at der tages eksplicit hensyn til barnets forudsætninger for deltagelse for, at det kan lykkes, hvilket fx sker ved at placere dem på hold med få deltagere eller på hold med yngre børn.

Et gennemgående tema i forhold til elevernes fritid er, at de ofte **mangler en social omgangskreds**, hvor de bor, eftersom de ikke formår at deltage socialt med børnene i lokalområdet. I flere tilfælde bor eleverne langt fra specialtilbuddet og har dermed begrænsede muligheder for at se deres klassekammerater uden for skoletiden. Mange af eleverne ønsker dog at have kontakt uden for skoletiden, hvorfor Skype også anvendes i flere tilfælde som alternativ til at ses privat. Samtidig er der også flere eksempler på, at eleverne har gode venner på skolen, som de også tilbringer tid med uden for skolen.

Endvidere kan forældrenes baggrund spille en rolle i forhold til elevernes muligheder for at deltage i fritidstilbud. Nogle specialtilbud fremhæver, at enkelte forældre ikke har råd til at betale for fritidsaktiviteter eller ikke magter at bringe børnene til og fra fritidsaktiviteter. Denne betragtning nævnes særligt i dagbehandlingstilbud og på specialskoler, men også i de øvrige specialtilbud ses eksempler på, at manglende ressourcer eller opbakning fra forældrenes side kan være en barriere for elevernes mulighed for at deltage i fritids- og sportsaktiviteter uden for specialtilbuddet.

Opsummerende viser undersøgelsen således, at elevernes deltagelse i fritidsaktiviteter – efter skoletid og uden for skolens matrikel – er forholdsvis begrænset. Til gengæld arbejder flere specialtilbud med at integrere sportsaktiviteter og kreative aktiviteter i undervisningstiden.

3.3 Specialtilbuddene samarbejder med en række eksterne aktører – hyppigst med PPR

I dette afsnit beskrives specialtilbuddenes samarbejde med eksterne aktører, både samarbejdets udbredelse og indhold samt specialtilbuddenes vurdering af samarbejdet.

Specialtilbuddene samarbejder med en bred vifte af aktører. Mest omfattende er samarbejdet med aktører omkring visitation af eleverne, men der samarbejdes også – i varierende omfang – med andre eksterne aktører. Af tabellen nedenfor fremgår det, hvor ofte specialtilbuddene samarbejder med udvalgte eksterne parter.

Tabellen viser, at ledere i specialtilbud oftest samarbejder med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler, socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen, den kommunale skoleforvaltning og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Medarbejderne samarbejder oftest med PPR, almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler og UU. Ikke overraskende samarbejder ledere generelt hyppigere end medarbejdere med eksterne parter.

Tabel 3-7: Specialtilbud samarbejder med en lang række eksterne parter

	Ledelse	Medarbejdere
Hvor ofte samarbejder du med følgende?	Ugentligt eller oftere (pct.)	Ugentligt eller oftere (pct.)
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)	65	15
Almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler	45	25
Socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen	44	6
Den kommunale skoleforvaltning	39	2
Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU)	25	11
Ledere/medarbejdere ¹³ i andre specialtilbud (formelle og uformelle møder, netværksmøder)	12	8
Ungdomsuddannelsesinstitutioner	7	1
Lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger	9	5
Ungdomsskolen, lokale kunst-, musik- og kulturskoler	9	5
Skole-/Børne- og Kulturudvalget	6	1
Repræsentanter for det lokale erhvervsliv	3	2
Dagtilbud for børn i alderen 2-6 år (fx børnehaver og integrerede institutioner)	3	0
Regionen	4	1

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

I forhold til de fem oftest benyttede samarbejdspartnere vurderer lederne generelt, at **samarbejdet fungerer godt**.¹⁴ Samarbejdet fungerer dog bedst med **PPR** og **UU**, dernæst med almindelige folkeskoler/frie grundskoler og den kommunale skoleforvaltning og til sidst socialforvaltningen. Medarbejderne vurderer ligesom lederne, at samarbejdet med PPR og UU fungerer bedst, og samarbejdet med **almindelige folkeskoler/frie grundskoler** vurderes samtidigt højt. I det følgende ser vi nærmere på specialtilbuddenes samarbejde med de fem eksterne aktører, der samarbejdes mest med.

3.3.1 Specialtilbuddenes samarbejde med PPR bidrager til øget indsigt i elevernes forudsætninger

Generelt er specialtilbuddene tilfredse med samarbejdet med PPR og særligt i forbindelse med (re-)visitation opleves det, at der er mulighed for at skabe værdifuld indsigt i elevernes forudsætninger og behov. Nedenfor beskrives samarbejdet nærmere. Indledningsvist ser vi på hyppigheden af specialtilbuddenes samarbejder med PPR.

Ledere samarbejder generelt oftere med PPR end medarbejderne. Hvor 65 pct. af lederne samarbejder med PPR dagligt, et par gange om ugen eller ugentligt, gør kun 15 pct. af medarbejderne det samme. Størstedelen af medarbejderne (55 pct.) samarbejder med PPR månedligt eller kvartalsvist.

¹³ I spørgeskemaet til ledelsen står "ledere", og i spørgeskemaet til medarbejderne står der "medarbejdere".

¹⁴ På en skala fra 1-6 vurderes samarbejdet i gennemsnit på 4,3-5 for disse fem aktører. Skala: 6 = I meget høj grad, 5 = I høj grad, 4 = I nogen grad, 3 = I lav grad, 2 = I meget lav grad og 1 = Slet ikke.

Tabel 3-8: Ledere samarbejder mere med PPR end medarbejdere gør

Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kollegaer samarbejdet med PPR i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Dagligt	8	0
Et par gange om ugen/Ugentligt	57	15
Månedligt/kvartalsvist	28	55
Halvårligt/årligt	5	21
Aldrig	2	7
Ved ikke	0	3

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Casestudierne bidrager med viden om, hvordan kommunerne tilrettelægger og organiserer PPR samarbejdet med specialtilbud. Typisk har PPR mellem en og tre **psykologer fast tilknyttet specialtilbuddene** med ca. otte timer om ugen, afhængigt af behov. De samarbejder med ledelsen og underviserne i specialtilbuddet og sidder som oftest med i visitationsudvalg. I nogle kommuner deltager PPR-lederen også i visitationsudvalget og deltager desuden i møder af mere administrativ karakter med specialtilbuddene. Desuden nævner flere PPR-ledere, at de er involveret i konkrete projekter i samarbejde med specialtilbud, som enten er igangsat af specialtilbuddet selv eller af PPR. Derudover anvender specialtilbuddene PPR's øvrige ressourcepersoner, fx talehøre-pædagog, ergoterapeut og fysioterapeut til eleverne efter behov. Samarbejdet med disse personer er ikke fastlagt, men sker efter behov og konkrete henvendelser. Flere specialtilbud efterlyser i den forbindelse øget grad af tilgængelighed til PPR's ressourcepersoner. Generelt er det oplevelsen blandt specialtilbuddene, at PPR's ressourcer er meget begrænsede, og der er et ønske om øget bistand til eleverne.

Boks 3-3: PPR-psykologer bidrager til styrket indsigt i elevernes behov

De fast tilknyttede psykologer varetager primært opgaver i forbindelse med (re)-visitation. Det gælder **observation** af undervisning, **rådgivning** samt **test** af børnene, herunder især pædagogisk psykologisk vurdering (PPV). PPV anvendes både som grundlag for elevens placering i et specialtilbud, og der ses også mange eksempler på, at PPV'en anvendes som grundlag til at kvalificere undervisningen på baggrund af mere **detaljeret indsigt i barnets udfordringer** og dermed behov. Flere lærere beskriver, at den viden der opnås på baggrund af PPR-psykologernes test af eleverne er meget værdifuld i forhold til at kvalificere tilgangen til eleverne, idet det skaber et bedre grundlag for at kunne **undervisningsdifferentiere** og målrette undervisningen til elevernes individuelle forudsætninger og behov. En leder fortæller endvidere, at psykologisk udredning og test af eleverne skaber viden der kan hjælpe til at øge **elevernes motivation**: *"Jeg tror på, at hvis man får udredt elevernes niveau, så har man elevens motivation. Man rammer der, hvor de er nysgerrige og det niveau, hvor det giver mening for eleven."* (Leder, specialskole).

Endelig beskriver flere specialtilbud, at testresultaterne hjælper til at skabe forståelse hos både undervisere og forældre omkring barnets situation generelt, og i mange tilfælde også en forståelse for elevernes (begrænsede) faglige fremskridt.

Ud over de faste opgaver beskriver PPR-ledere og medarbejdere desuden, at de ofte er involverede i faglige projekter i specialtilbuddene. Deres rolle er typisk rådgivende, men der er også eksempler på, at PPR selv tager initiativ til projekter. Et specialtilbud har fx gennemført et projekt om børns seksuelle adfærd og krænkelse mod andre børn, hvor PPR har samarbejdet med specialtilbuddet om at udarbejde undervisningsmateriale samt yde rådgivning. Denne type samarbejde ses ligeledes i et andet specialtilbud, hvor nogle undervisere har udviklet undervisningsmateriale til at udvikle elevernes sociale kompetencer. I dette tilfælde har PPR fungeret som faglig sparringspartner samt hjulpet med at udbrede materialet til andre skoler i kommunen. PPR-

psykologerne har desuden rollen som konfliktmæglere i tilfælde af konflikter blandt medarbejdere, ledelse eller forældre i specialtilbuddet eller konflikter på tværs af disse grupper.

PPR samarbejder med både offentlige og private specialtilbud. I de fleste tilfælde er der ikke forskel på PPR's samarbejde med hhv. offentlige og private tilbud. En PPR-leder understreger, at de ikke yder forskel på specialtilbuddene, da alle elever er borgere i kommunen og har krav på samme behandling. Dette stemmer overens med de lovmæssige rammer, hvor skolekommunen skal yde vederlagsfri pædagogisk-psykologisk rådgivning, og private tilbud er ligestillet med folkeskolerne i forhold til ret til betjening fra PPR, herunder undersøgelser, vurderinger, henvisninger, dialogmøder og testning.¹⁵ En udfordring for specialtilbuddene kan være, at PPR's ressourcer ikke altid rækker til behovet for udredning. Således indeholder casestudierne et eksempel på, at et privat specialtilbud har valgt at ansætte en psykolog til at udrede et antal elever, fordi ventetiden hos PPR på hjælp hertil vurderedes at være for lang.

Størstedelen af lederne (77 pct.) vurderer, at deres **samarbejde med PPR er velfungerende** i høj eller i meget høj grad, mens lidt færre medarbejdere (58 pct.) vurderer det samme. Dette indikerer, at det lovpligtige samarbejde omkring (re-)visitation mellem PPR og specialtilbuddene er velfungerende i de fleste specialtilbud, om end der også er specialtilbud, der vurderer at samarbejdet kun i nogen grad fungerer.

Tabel 3-9: Specialtilbuddets samarbejde med PPR er generelt velfungerende

I hvilken grad fungerer jeres samarbejde med PPR?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I meget høj/høj grad	77	58
I nogen grad	19	32
I lav/meget lav grad	4	9
Slet ikke	0	2

n = 592 ledere og 726 medarbejdere

I de besøgte specialtilbud beskrives samarbejdet med PPR ligeledes hovedsageligt som velfungerende. Hovedudfordringen i samarbejdet, som nævnes af flere informanter, særligt medarbejdere hos PPR, er **mangel på tid til og prioritering af samarbejdet**. Dette fremhæves ligeledes af flere ledere i specialtilbud, som savner et tættere og hyppigere samarbejde med PPR.

3.3.2 Ledere i specialtilbud har et forholdsvis hyppigt samarbejde med socialforvaltning og skoleforvaltning

Ikke overraskende samarbejder lederne meget oftere end medarbejderne med den kommunale socialforvaltning og skoleforvaltning. Som det fremgår af tabellerne nedenfor, angiver 44. pct. af lederne, at de samarbejder med socialforvaltningen ugentligt eller oftere, mens 39 pct. af lederne samarbejder med den kommunale skoleforvaltning ugentligt eller oftere.

Tabel 3-10: Ledere i specialtilbud samarbejder hyppigt med socialforvaltningen

Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kollegaer samarbejdet med socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Ugentligt eller oftere	44	6
Månedligt	34	17
Kvartalsvist eller sjældnere	18	44
Aldrig	4	19
Ved ikke	-	14

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

¹⁵ Jf. Vejledning om tilskud m.v. til specialundervisning, tosprogede elever og svært handicappede på frie grundskoler (VEJ nr. 11840).

Tabel 3-11: Ledere i specialtilbud samarbejder hyppigt med skoleforvaltningen

Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kollegaer samarbejdet med den kommunale skoleforvaltning i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Ugentligt eller oftere	39	2
Månedligt	29	7
Kvartalsvist eller sjældnere	27	31
Aldrig	6	39
Ved ikke	-	22

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Flere ledere i specialtilbud vurderer, at samarbejdet med skoleforvaltningen i høj grad eller meget høj grad er velfungerende (62 pct.) sammenlignet med andelen af ledere, der vurderer, at samarbejdet med socialforvaltningen i meget høj grad eller høj grad er velfungerende (40 pct.). Andelen af medarbejdere, der finder samarbejdet velfungerende er markant lavere, hvilket formentlig hænger sammen med, at deres samarbejde med de kommunale forvaltninger er mere begrænset.

Tabel 3-12: Lederes samarbejde med skoleforvaltningen fungerer bedre end med socialforvaltningen

I hvilken grad fungerer samarbejdet med...	Ledelse	Medarbejdere
	I høj/meget høj grad (pct.)	I hø /meget høj grad (pct.)
Socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen	40	31
Den kommunale skoleforvaltning	62	25

n = 579 ledere og 633 medarbejdere for spørgsmål om socialforvaltning

n = 568 ledere og 475 medarbejdere for spørgsmål om skoleforvaltning

Flere af de besøgte specialskoler er organisatorisk placeret i socialforvaltningen og ikke under skoleforvaltningen. Interviews med ledere af de kommunale forvaltninger og/eller afdelinger, som har ansvar for specialtilbud, peger på, at disse kommunale ledere bl.a. har ansvar for ledelse og vejledning i specialtilbuddene samt ansvar for at sikre sammenhæng mellem specialtilbuddet og centrale politiske og administrative beslutninger i kommunen. Desuden har socialforvaltningen typisk også et ansvar for eleverne uden for skoletiden, fx gennem socialrådgivere som er tilknyttet specifikke elever efter behov.

De interviewede repræsentanter fra socialforvaltningen fortæller, at deres primære rolle i forhold til specialtilbud handler om at deltage i visitationsudvalg samt at udvikle og forbedre visitationsprocessen. I forbindelse med revisitation ses eksempler på, at **kommunale repræsentanter stiller krav til skolerne** om fx at have mere fokus på at inkludere elever i almenundervisning, øget fokus på at udvikle elevernes selvhjulpethed. Desuden samarbejder nogle repræsentanter for socialforvaltningen med specialtilbuddene, i situationer hvor forældre betvivler specialtilbudets egnethed og relevans for deres barn. I sådanne situationer kan forvaltningen fungere som brobygger eller konfliktmægler – en funktion som også PPR-psykologerne har i nogle specialtilbud.

Casestudierne indeholder flere eksempler på, at repræsentanter for socialforvaltningen går ind som **rådgivere i specialtilbuddene** i forhold til igangsatte projekter eller konkrete indsatsområder. I et specialtilbud har en lærer fx taget initiativ til og igangsat et forældreprojekt, hvor målet er at **styrke forældrekompetencer hos udsatte familier**. Her fungerer den tilknyttede repræsentant fra socialforvaltningen som rådgiver i forhold til, hvordan man kan arbejde med at styrke forældreansvaret.

Endelig nævner en kommunal repræsentant, at forvaltningen samarbejder med specialtilbuddet om såkaldte partnerskaber mellem lærere i specialtilbud og lærere i almentilbud i kommunen for at skabe gensidig faglig udvikling. Partnerskabets formål er, at specialtilbuddene kan inspirere de almene folkeskoler i arbejdet med at styrke elevernes sociale kompetencer og sociale udvikling, mens underviserne i specialtilbud får mulighed for at indgå i et fagprofessionelt lærerfællesskab, hvor der er øget fokus på fagfagligheden, ligesom partnerskabet kan give adgang til at anvende faglokaler og materialer fra almentilbuddet. De interviewede lærere i specialtilbuddet, som indgår i et sådant partnerskab, bekræfter, at samarbejdet med almentilbuddet bidrager til et øget fagfagligt fokus.

3.3.3 Specialtilbud samarbejder sjældnere med UU og ungdomsuddannelsesinstitutioner

Generelt er samarbejdet mellem specialtilbud og ungdomsuddannelsesinstitutioner og UU forholdsvis begrænset. Ikke overraskende samarbejder lederne hyppigere med begge parter, end medarbejderne gør. En fjerdedel af lederne samarbejder med UU ugentligt eller oftere, mens 40 pct. samarbejder med UU månedligt. De resterende ledere samarbejder med UU kvartalsvist eller sjældnere, og 5 pct. samarbejder aldrig med UU.

Tabel 3-13: Specialtilbud samarbejder relativt sjældent med UU-vejledningen

Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kollegaer samarbejdet med UU-vejledningen i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Ugentligt eller oftere	25	11
Månedligt	40	19
Kvartalsvist eller sjældnere	30	32
Aldrig	5	34
Ved ikke	-	5 ¹⁶

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Samarbejdet med ungdomsuddannelsesinstitutioner er generelt begrænset. Størstedelen af lederne (61 pct.) samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutioner kvartalsvist eller sjældnere og 14 pct. af lederne samarbejder aldrig med dem.

Tabel 3-14: Specialtilbud samarbejder sjældent med ungdomsuddannelsesinstitutioner

Hvor ofte har du eller en af dine nærmeste kollegaer samarbejdet med ungdomsuddannelsesinstitutioner i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Ugentligt eller oftere	7	1
Månedligt	18	4
Kvartalsvist eller sjældnere	61	41
Aldrig	14	45
Ved ikke	-	9

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Tendensen bekræftes af de besøgte specialtilbud, hvor ingen har direkte samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutioner. Kontakten til disse går i stedet gennem UU. Specialtilbuddene samarbejder typisk med UU-vejledere om elevernes forløb efter grundskolen, og kontakten foregår primært i foråret/slutningen af skoleåret, hvor der skal tages stilling til elevernes muligheder efter endt grundskoleforløb.

På flere specialtilbud indledes samarbejdet med UU-vejlederen om eleverne i 8. klasse, hvor dialogen omkring elevens fremtid påbegyndes. I den forbindelse igangsættes også målrettede

¹⁶ Bemærk at procenttallene ikke summer til 100 pct. grundet afrundinger

indsatser for eleverne, hvis der er særlige områder, som det besluttet, at eleven skal udvikle med henblik på at øge sine handlemuligheder fremadrettet. UU-vejlederne samarbejder typisk med ledere i specialtilbuddet og forældre omkring sådanne indsatser. Hvis det er muligt – elevens vanskeligheder taget i betragtning – inddrages eleverne endvidere i samarbejdet med UU. På flere specialtilbud samarbejdes der med UU omkring indstilling af elever til ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU), hvor UU-vejlederens funktion består i at indhente dokumentation om elevernes forudsætninger og faglige niveau, som indarbejdes i indstillingen til uddannelsesudvalget i kommunen.

Samarbejdet mellem specialtilbuddene og UU-vejledningen beskrives i alle interviews som velfungerende. Samtidig efterlyser enkelte specialtilbud øget hyppighed og intensitet i samarbejdet med UU.

3.3.4 De kommunale aktører samarbejder om specialtilbud i visitationsudvalg

De fleste af de interviewede kommunale aktører har et samarbejde med andre kommunale aktører om specialtilbuddet, men graden af samarbejdet varierer. Det er særligt i regi af visitationsudvalg, at dette samarbejde finder sted. Her er det typisk repræsentanter fra PPR og socialforvaltningen, der samarbejder i sager om anbringelse og ved visitation til specialtilbud. Desuden deltager UU-vejledere i dette samarbejde, når der er tale om ældre elever. På visitationsudvalgs-møder drøftes både specifikke elevsager og generelle forhold vedr. kommunens specialtilbud.

Derudover forekommer sporadisk samarbejde på tværs af kommuner om specialtilbud, når der visiteres elever fra en kommune til en anden grundet beliggenhed af et specifikt specialtilbud. Samarbejdet mellem de kommunale aktører – både på tværs af kommuner og særligt internt i kommuner – vurderes i nogle tilfælde som udfordrende af de involverede parter. Det begrundes bl.a. med en tendens til at arbejde i siloer i mange kommuner. Her efterspørger repræsentanter fra PPR et tættere samarbejde mellem de involverede parter for at sikre øget koordination af indsatsen over for elever og forældre. I andre kommuner er samarbejdet om specialtilbuddet understøttet af den kommunale organisering, fx hvis alle de involverede aktører er organiseret i samme forvaltning.

3.4 Specialtilbuddene samarbejder i meget varierende grad med almentilbud

I dette afsnit beskrives samarbejdet mellem specialtilbud og almene skoletilbud – dels samarbejdets udbredelse og indhold, dels specialtilbuddenes vurdering af samarbejdet.

Der er stor variation specialtilbuddene imellem i forhold til omfanget af samarbejde med den almene folkeskole. Som det fremgår i nedenstående tabel, angiver 29 pct. af lederne, at de i høj eller i meget høj grad samarbejder med almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler om undervisningen af eleverne, mens 25 pct. angiver i nogen grad. Hele 18 pct. samarbejder slet ikke med almentilbud.

Tabel 3-15: Stor variation i grad af specialtilbuddenes samarbejde med almentilbud

I hvilken grad samarbejder I med almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler om undervisningen af eleverne (fx hvor eleverne modtager dele af undervisningen på en folkeskole) ¹⁷	Ledelse (pct.)
I meget høj/høj grad	29
I nogen grad	25
I lav grad/meget lav grad	27
Slet ikke	18

n = 602 ledere

¹⁷ For folkeskoler med specialklasser: Hvis medarbejdere i specialklasserne samarbejder med medarbejdere i folkeskolen betragtes det som et samarbejde med et alment undervisningstilbud.

Folkeskoler med specialklasserækker **samarbejder i højere grad med almene skoletilbud** om undervisningen af eleverne sammenlignet med de andre typer af specialtilbud. Således samarbejder 49 pct. af folkeskolerne med specialklasserækker i høj eller meget høj grad med almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler om undervisningen af eleverne, sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud, hvor 7 pct. i gennemsnit samarbejder i høj eller meget høj grad med almindelige folkeskoler og/eller almindelige frie grundskoler om undervisningen af eleverne. Dette er ikke overraskende, givet placeringen af specialklasserækker i det almene tilbud.

Casestudierne bekræfter, at der på folkeskoler med specialklasserækker i højere grad er mulighed for at **integrere eleverne i specialtilbud i almenområdet**. Således er indtrykket fra casestudierne, at samarbejdet med almentilbud er begrænset i specialtilbud, der ikke ligger fysisk sammen med et almentilbud. På nogle specialskoler forklares dette med henvisning til **udviklingen i elevgruppen over tid**, som betyder, at eleverne har større vanskeligheder end tidligere. Elevgruppens behov for et **mere specialiseret tilbud** har ifølge flere specialskoler medført, at nogle af de pædagogiske tiltag - inklusive samarbejde med almentilbud - ikke længere er relevant i specialtilbuddet.

Ifølge andre specialtilbud skyldes det begrænsede samarbejde ikke manglende lyst til at samarbejde fra specialtilbuddets side, snarere tværtimod er der flere, som efterlyser et tættere samarbejde med almentilbud, men de møder ikke samme åbenhed og interesse i et samarbejde, fra almentilbuddenes side. På specialtilbud, der fysisk er placeret forholdsvis langt fra andre undervisningstilbud, herunder almentilbud, som fx dagbehandlingssteder og kostskoletilbud, forklares fraværet af samarbejde med almentilbud primært af praktiske og logistiske hensyn - idet det vurderes for besværligt at samarbejde og mødes fysisk.

Der ses også eksempler på vellykket samarbejde mellem specialtilbud og almentilbud. Det gælder primært folkeskoler med specialklasserækker, men også enkelte andre specialtilbud har gode erfaringer med at samarbejde med almentilbud. Samarbejdet vedrører flere steder inklusion af elever fra specialtilbud i den almindelige undervisning. Der kan både være tale om hel eller delvis inklusion. Casestudierne giver flere eksempler på inklusion af elever fra specialtilbud i enkelte fag i den almene undervisning, fx matematik eller engelsk. Der er typisk tale om elever med særlige kompetencer og/eller interesse i et enkelt fag, hvor det vurderes, at eleven vil kunne profitere af at deltage i undervisningen i almentilbud.

Der ses også enkelte eksempler på gradvis inklusion i almenundervisningen, hvor det endelige mål er fuld inklusion. Her er der tale om elever, som på forskellig vis har tillært sig de nødvendige kompetencer, fx sociale kompetencer, til at kunne begå sig og profitere af at deltage i et almentilbud. Der kan også være tale om elever, hvor der er foretaget et grundigt udredningsarbejde med det resultat, at der er kommet større viden om elevens forudsætninger og behov. På den baggrund kan de rette støtteforanstaltninger iværksættes og det kan i enkelte tilfælde medføre, at **eleven kan inkluderes i almentilbuddet såfremt den rette støtte tilbydes**. Det skal dog understreges, at der er tale om ganske få eksempler i casestudierne på, at det lykkes at udsluse elever fra specialtilbud til almentilbud. Flere ledere og medarbejdere i de besøgte specialtilbud fortæller, at der bliver færre og færre elever, der kan udsluses til almentilbud, pga. inklusionsindsatsen generelt, som har medført, at elever, der på nogen måde kan inkluderes, i dag er inkluderet.

Casestudierne giver også eksempler på samarbejde mellem specialtilbud og almentilbud af mere praktisk karakter, fx lån af fysiklokaler og afvikling af afgangsprøver. Disse former for samarbejde fungerer problemfrit på de besøgte skoler.

Generelt peger casestudierne på, at i de tilfælde, hvor der er et vellykket samarbejde mellem specialtilbud og almentilbud, er en væsentlig forklarende faktor, at **ledelsen prioriterer samarbejdet højt**. Det kommer til udtryk organisatorisk, fx gennem teams på tværs af special- og

almentilbud, hvilket understøtter samarbejdet om inklusion. Her fremstår det som væsentligt, at de medarbejdere, der indgår i teams på tværs af almen- og specialtilbud, dels har en interesse for at indgå i samarbejdet og undervise i både almen- og specialklasser. Dels at ledelsen understøtter samarbejdet gennem kompetenceudvikling af de pågældende medarbejdere. Casestudierne giver enkelte eksempler på, at såfremt de involverede medarbejdere enten ikke er motiverede for at undervise i både almen- og specialtilbud, eller de oplever ikke at blive understøttet af ledelsen (fx gennem kompetenceudvikling), så medfører det stærk utilfredshed blandt de involverede medarbejdere.

Ved at placere specialklasserne tæt på almenklasserne skabes der en mulighed for, at eleverne i specialtilbud kan **spejle sig i elever i almentilbud**. Generelt bekræfter casestudierne, at der kan være en fordel i, at eleverne i specialtilbud skaber (eller fastholder) en relation til almenområdet. En sådan relation understøttes af, at eleverne har deres daglige gang på en almen folkeskole, hvor frikvarterer og andre aktiviteter giver dem mulighed for at interagere med elever i almentilbud. Samtidig giver casestudierne på de besøgte folkeskoler med specialklasserækker anledning til at fremhæve en række udfordringer, der opleves i forbindelse med elevernes deltaelse i aktiviteter sammen med elever fra almentilbuddet.

Flere medarbejdere fremhæver, at fælles aktiviteter som fx temauger er udfordrende for størstedelen af eleverne i specialtilbud. Temauger medfører et brud med de vant rammer og den faste struktur på elevernes dag, hvilket i sig selv har en forstyrrende effekt på en væsentlig del af specialtilbuddenes elevgrupper.

På en anden folkeskole med specialklasserækker beskriver de interviewede elever, at de ofte bliver mobbet af elever i almentilbuddet. Samme sted fortæller medarbejderne dog, at denne mobning reelt ikke har et stort omfang, men snarere fylder meget mentalt hos de pågældende elever. Ligeledes fortæller enkelte forældre til elever i specialklasse på en folkeskole, at deres børn oplever det som generende at gå i specialklasse lige op og ned af almenklasserne. Ifølge disse forældre er det stressende og forvirrende for deres børn at omgås eleverne i almentilbud, som de ikke har en realistisk chance for at danne relationer til.

På de besøgte folkeskoler med specialklasser er der overordnet set to former for organisering af medarbejderne. Enten er medarbejderne ansat fuld tid i specialtilbuddet alene, eller også har medarbejderne delt skema med timer i både specialklasse og i almenklasse. Der forekommer fordele og ulemper ved begge modeller:

- På skoler, hvor medarbejderne er ansat fuld tid i specialtilbuddet, ses en tendens til en **stærk teamstruktur og høj grad af specialpædagogiske kompetencer mellem medarbejderne**. Ulempen kan være, at underviserne i teamet ikke har undervisningskompetence i alle fag.
- På skoler, hvor medarbejderne har delt skema i både almen- og specialklasser, kan der være en fordel i at **fagfaglige og specialpædagogiske kompetencer integreres** og resulterer i styrket undervisning for eleverne. Omvendt kan en ulempe være, at faglærere fra almentilbuddet ikke har tilstrækkelige specialpædagogiske kompetencer til at undervise elever i specialtilbud.

Boks 3-4: Tværfaglig organisering styrker medarbejdernes faglighed

Casestudierne indeholder eksempler på, at den **tværfaglige organisering** af lærere og pædagoger på folkeskoler med specialklasserækker kan medføre en oplevelse af **styrket faglighed**. I disse tilfælde oplever lærere og pædagoger, at de inspirerer hinanden gensidigt, når de arbejder på tværs af almen- og specialtilbud. Lærere og pædagoger fra specialtilbud kan bidrage med viden og **inspiration til at afhjælpe inklusionsudfordringer i almentilbud**. Det gælder fx i forhold til metoder til udvikling af sociale kompetencer og anvendelse af en struktureret og genkendelig hverdag – metoder, som medarbejderne oplever, gavner alle elever og ikke kun eleverne i specialtilbud.

Omvendt tydeliggør casestudierne samtidig, at der kan være væsentlige udfordringer omkring faglæreres undervisning i specialtilbud. Følgende udsagn fra en folkeskole med specialklasserækker illustrerer dette:

Boks 3-5: Udfordringer for faglærere der underviser i specialtilbud

"Vi arbejder med faglærere, så eleverne kan have 11 forskellige lærere på en dag. Det fungerer rigtig skidt, at der kommer almenlærere ind og vil undervise i engelsk i 1½ time, når eleverne på ingen måde har forudsætninger til det. Der er også nogle lærere, som ikke vil undervise specialklasserne. Mange af dem må justere deres forventninger og deres undervisning. (...) De må opfinde nye måder fx at forklare brøker på, når eleverne ikke har lært det efter 29 gange. Faglærerne har ikke nogen forudsætninger for at undervise specialklasser, og vi har ikke lavet en god nok overgang. I sådanne situationer føler man sig ikke tilstrækkelig som lærer. Brugen af fagfaglig undervisning skyldes en tanke om at højne det faglige niveau, men vi er blevet tvunget ud i det. Det her år har været rigtig dårligt, så vi håber ikke, at det fortsætter." (Underviser, folkeskole med specialklasserækker).

Eksemplet omhandler nogle af de vanskeligheder, der kan være ved, at faglærere fra almentilbuddet underviser eleverne i specialtilbud. Den pågældende lærers udsagn er udtryk for en mere generel oplevelse blandt størstedelen af informanterne af, at **faglærerne mangler forståelse for specialpædagogik** og **mangler forståelse for elevernes forudsætninger** for læring. Når faglærere fra almentilbud anvendes som undervisere i specialtilbud, er der også tale om, at skoleledelsen ønsker at **opprioritere den fagfaglige undervisning** i specialtilbuddet.

Casestudierne indikerer dog, at en forudsætning for, at det kan lykkes, er, at faglærerne klædes tilstrækkeligt på til at kunne varetage undervisning af specialelever. Det gælder dels en øget forståelse for den konkrete elevgruppe og de enkelte elevers forudsætninger. Dels en øget grad af efterlevelse af den struktur og genkendelighed, som kendetegner undervisningen i specialtilbuddet. Vi vender tilbage til dette i næste kapitel om undervisningens indhold. Tilsvarende peger casestudierne på, at der formentlig også er et behov for at tydeliggøre over for lærere i specialtilbuddet, hvad de fagfaglige lærere kan bidrage med, og hvordan øget fokus på fagfaglighed antageligt kan skabe merværdi for eleverne.

Samlet set viser undersøgelsen, at samarbejdet mellem specialtilbud og folkeskolens almene tilbud er forholdsvis begrænset i de tilbud, der ikke ligger fysisk placeret sammen med et alment tilbud. Folkeskoler med specialklasserækker er således den type af specialtilbud, som samarbejder mest med almentilbud. Casestudierne indeholder eksempler på styrker i dette samarbejde, og tydeliggør samtidig, at der også opleves en række udfordringer i samarbejdet.

3.5 Stærkt teamsamarbejde i specialtilbud

I dette afsnit beskrives og analyseres samarbejde mellem medarbejdere internt i specialtilbuddet – dels samarbejde mellem lærere og pædagoger, dels samarbejde mellem lærere indbyrdes i specialtilbuddet.¹⁸

I langt hovedparten af specialtilbuddene (85 pct.) deltager medarbejderne (ifølge lederne) i høj grad eller meget høj grad i **fagprofessionelle samarbejder** internt, fx lærer-lærer-samarbejde og pædagog-pædagog-samarbejde. Samtidigt deltager medarbejdere i de fleste specialtilbud (80 pct.) i de i **tværprofessionelle samarbejder** internt fx lærer-pædagog-samarbejde, lærer-fysioterapeut-samarbejde, lærer-psykolog-samarbejde o. lign.¹⁹

Samarbejdet mellem medarbejdere i specialtilbud 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.²⁰ Samtidig foregår i mindre omfang observation af hinandens undervisning og fælles gennemgang af klassens resultater i test. Medarbejderne i specialskoler og dagbehandlingstilbud diskuterer i højere grad end medarbejdere i folkeskoler med specialklasserækker pædagogiske metoder med deres kolleger.

Tabel 3-16: Høj grad af sparring og videndeling mellem medarbejderne i specialtilbud

I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn?	Medarbejdere	
	Helt enig (pct.)	Delvist enig (pct.)
Jeg drøfter undervisningen med mine kolleger	75	22
Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kolleger	84	14
Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kolleger	77	20
Underviserne i specialtilbuddet observerer af og til hinandens undervisning	42	28
Underviserne på skolen gennemgår sammen klassens/holdets resultater i test og prøver	27	28

n = 778 medarbejdere

Generelt bliver samarbejdet inden for faggrupperne beskrevet som velfungerende på de besøgte specialtilbud, og de fleste lærere samarbejder dagligt med andre lærere vedrørende eleverne. Desuden beskriver flere lærere, at de udarbejder **undervisningsplaner i fællesskab med de andre lærere**, enten i samarbejde med deres faggruppe (fx dansk) eller i samarbejde med det team, som er tilknyttet en given klasse, herunder både andre undervisere og pædagoger. Samtidigt udtrykker flere lærere, at de **savner tid til fælles forberedelse**, hvorfor de ofte er nødsaget til at forberede undervisningen og undervisningsplanen alene. Mangel på tid til fælles forberedelse gælder også i samarbejdet mellem lærere og pædagogerne, hvor pædagogerne i mange tilfælde ikke har mulighed for at planlægge undervisningen i samarbejde med læreren, pga. skemalagt undervisning. Generelt oplever pædagogerne, at det er lettere at finde tid til samarbejde og sparring med andre pædagoger i specialtilbuddet end at finde tid til fælles planlægning med lærerne.

¹⁸ I bilag 3 er vedlagt en analyse af pædagogisk ledelse i specialtilbud med fokus på hvorledes ledere understøtter og giver faglig sparring til medarbejderne i specialtilbud. Denne analyse er tænkt som et supplement til nærværende kapitel.

¹⁹ Det bemærkes, at der i spørgeskemaundersøgelsen i 2016 er sket en fejl der betyder, at respondenterne ikke er blevet stillet et spørgsmål om i hvilken grad de vurderer, at det fagprofessionelle og tværprofessionelle samarbejde i specialtilbuddet er velfungerende. Undersøgelsen har således alene kvalitative data, der bidrager med viden om netop dette i undersøgelsens første år. Fejlen er udbedret i spørgeskemaet således at det vil indgå i de kommende års indsamling af surveydata.

²⁰ Til sammenligning kan nævnes, at KORAs kortlægningsrapport om den længere og mere varierede skoledag i almentilbud viser, at inddragelse af pædagoger i undervisningen (med tilsvarende spørgsmål som dem i tabel 3-16) viser, at pædagoger inddrages mindre i 2016 end i 2014 (KORA, 2016. *En længere og mere varieret skoledag. Kortlægningsrapport*). Resultatet er naturligvis ikke sammenligneligt, idet nærværende rapport udgør en baseline og dermed ikke kan påvise udviklingen i specialtilbud på nuværende tidspunkt. Det vil imidlertid indgå i den afsluttende rapport i 2019.

De fleste specialbud har et **mindre team af to til tre undervisere tilknyttet en klasse**, hvor det prioriteres, at underviserne har specialpædagogiske kompetencer frem for fagfaglige kompetencer. Dette begrundes af lederne med, at eleverne primært har brug for trygge rammer med få, velkendte voksne, frem for at blive mødt af mange forskellige undervisere på en dag. Dertil **kommer tilknytning af en eller flere pædagoger til klassen**, dels som led i den understøttende undervisning, dels med ansvar for undervisning i afgrænsede forløb eller fag. Det kan fx være ansvar for daglig motion og bevægelse, ansvar for forløb der styrker elevernes sociale kompetencer eller ansvar for arbejdet med relationsdannelse blandt eleverne. Pædagogernes ansvar og rolle i sådanne forløb kan enten gennemføres samlet for hele klassen eller i mindre grupper, hvis undervisningen foregår opdelt, hvor fx læreren underviser en mindre gruppe og pædagogen underviser den anden gruppe samtidig.

Der er stor variation på tværs af de besøgte specialtilbud i forhold til anvendelsen af pædagoger i undervisningen. I de fleste specialtilbud har læreren ansvar for at planlægge og gennemføre undervisningen, mens **pædagogen indgår i en understøttende rolle**. Samtidig har pædagogerne typisk ansvar for afgrænsede forløb i undervisningen, som beskrevet ovenfor – ligesom det i øvrigt er praksis i folkeskolens almentilbud. Vi vender tilbage til planlægning og gennemførelse af undervisningen i specialtilbud i næste kapitel.

I nogle specialtilbud er der tilknyttet en primær pædagog til klassen hele dagen, der således fungerer som gennemgående figur for eleverne. I et specialtilbud har ordningen fungeret godt, hvor den primære pædagog er lykkedes med at skabe et overblik over elevernes forudsætninger og behov, som kan videreformidles på tværs af fag og undervisere, og som endvidere bidrager til at skabe tryghed for eleverne. I dette specialtilbud undervises klassen af to lærere, der selv har kompetencer i specialundervisning. I et andet specialtilbud har en sådan ordning med en fast pædagog i klassen på fuld tid ikke indfriet det ønskede potentiale. Lederen af dette specialtilbud (folkeskole med specialklasserækker) forklarer, at det var hensigten, at den primære pædagog i klassen skulle skabe en specialpædagogisk sammenhæng i klassen. Klassen undervises af seks faglærere, hvoraf kun en enkelt har erfaring med at undervise elever i specialklasse. Lederen erkender, at en enkelt pædagog med specialpædagogiske kompetencer ikke er lykkedes med at binde den specialpædagogiske indsats sammen på tværs af de mange faglærere i klassen. Lederen i det pågældende specialtilbud fortæller, at teamsammensætningen vil blive ændret fremadrettet.

Boks 3-6: Behov for tværfagligt samarbejde i de mest specialiserede tilbud

Samarbejdet på tværs af faggrupper er et gennemgående tema, som især fremhæves på specialskolerne og i de mest specialiserede tilbud. Her beskrives et **stort behov for tværfagligt samarbejde** mellem samtlige medarbejdere på skolen, fordi der er behov for at styrke basale kompetencer hos eleverne, før de kan trives, og før de kan profitere af undervisningen. Nogle elever skal lære at spise og gå på toilettet selv, mens andre fodres gennem sonde. I disse tilfælde er et tæt samarbejde mellem lærere, pædagoger, sygeplejersker, læger, psykologer, fysioterapeuter, ergoterapeuter og tale-høre konsulenter essentielt i forhold til at varetage elevens behov. Behovet for tæt, tværfagligt samarbejde nødvendiggøres yderligere, hvis eleven ikke selv kan italesætte sine vanskeligheder og behov.

Et sådant tæt tværfagligt samarbejde ses i mindre udtalt grad på folkeskoler med specialklasserækker, hvor eleverne typisk er mere funktionelle. Her ses i stedet et intensivt samarbejde mellem lærere og pædagoger (både støttepædagoger og SFO pædagoger) i relation til elevernes sociale udvikling og trivsel.

Samtidig peger casestudierne på, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger opleves som udfordrende efter indførelsen af folkeskolereformen. Både ledere, lærere og pædagoger beskriver, at de har svært ved at implementere pædagogernes nye rolle i undervisningen. En leder udtrykker det således: *“Vi er vældig udfordret qua pædagogernes nye rolle efter folkeskolereformen,*

hvor vores pædagoger fik en anden rolle i skolen. De har nogle af deres arbejdsopgaver fra tidligere, men de varetager ikke længere undervisningen, de understøtter. Det har skabt en usikkerhed – hvad skal jeg som pædagog? Og lærerne er i tvivl om, hvordan de skal bruge pædagogerne.” (Leder i specialskole).

Denne usikkerhed omkring pædagogernes nye rolle er gennemgående for de fleste af de besøgte specialtilbud. Flere lærere og ledere peger på, at pædagogerne har et elevsyn, der er væsentligt forskelligt fra lærernes elevsyn. Groft tegnet op har pædagogerne – ifølge flere af de interviewede lærere, pædagoger og ledere – hovedsageligt fokus på elevernes trivsel og prioriterer elevernes sociale udvikling, mens lærerne i højere grad prioriterer elevernes faglige udvikling. Denne forskel i vægtning af forskellige elementer i elevernes udvikling opleves som en udfordring for det tværfaglige samarbejde i undervisningen. Desuden fremhæver flere lærere, at pædagogerne ikke har samme rutine i at planlægge og strukturere et undervisningsforløb, som lærerne har, hvilket kan volde udfordringer i samarbejdet.

3.6 Lederne vurderer i højere grad end medarbejdere at de udfører pædagogisk ledelse

I dette afsnit præsenteres en analyse af den pædagogiske ledelse i specialtilbud. Pædagogisk ledelse afgrænses til ledelse, der er relateret til skolens pædagogiske mål vedrørende elevernes læring, trivsel eller udvikling.²¹ Det gælder fx ledelsens pædagogiske understøttelse af undervisningen gennem observation af undervisningen, feedback til underviserne og sparring og drøftelse med underviserne om undervisningens indhold. Pædagogisk ledelse har ikke været et fokuspunkt i undersøgelsens første år, hvorfor nedenstående analyse både er kortfattet og forholdsvis deskriptiv. Det vurderes imidlertid relevant at rette øget fokus mod pædagogisk ledelse i den resterende undersøgelsesperiode, hvorfor det vil blive et mere omfattende tema i afrapporteringen i 2019.

Et element i pædagogisk ledelse er ledelsens observation af undervisningen. Både ledere og medarbejdere har angivet, hvor ofte ledelsen har overværet undervisningen i skoleåret 2015/2016. **Generelt vurderer lederne i højere grad end medarbejderne, at de har overværet undervisningen.** Således angiver kun 4 pct. af lederne, at de slet ikke har overværet undervisningen i dette skoleår, mens hele 42 pct. af medarbejderne angiver, at ledelsen ikke har overværet deres undervisning i samme periode. Denne uoverensstemmelse kan fx skyldes, at ledelsen har overværet undervisningen hos andre medarbejdere end de, som har besvaret spørgeskemaet. Dog er forskellen bemærkelsesværdig stor i samtlige svarkategorier og dermed udtryk for en klar tendens.

Tabel 3-17: Hyppighed af ledelsens overværing af undervisningen

Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse overværet undervisningen i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Aldrig	4	42
1-2 gange	15	34
3-10 gange	30	14
11-20 gange	22	3
21-50 gange	14	2
Mere end 50 gange	16	3
Ved ikke	0	3

Samme tendens gør sig gældende, når ledere og medarbejdere angiver, hvor ofte specialtilbuddets ledelse har givet feedback til underviserne om deres undervisning i skoleåret 2015/2016.

²¹ Denne afgrænsning af pædagogisk ledelse er baseret på en forskningskortlægning om pædagogisk ledelse i grundskolen, som Rambøll gennemførte i 2014 (Rambøll, 2014: *Forskningskortlægning. Pædagogisk ledelse*).

Her angiver 26 pct. af lederne, at de har givet feedback til underviserne mere end 20 gange, og 6 pct. af medarbejderne angiver det samme.

Tabel 3-18: Hvor ofte lederne har givet feedback til underviserne om deres undervisning

Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse givet feedback til underviserne om deres undervisning i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Aldrig	3	42
1-2 gange	19	31
3-10 gange	32	14
11-20 gange	20	5
21-50 gange	14	3
Mere end 50 gange	12	3
Ved ikke	0	2

Ledelsen i dagbehandlingstilbud giver oftere feedback til underviserne om deres undervisning sammenlignet med ledelsen i folkeskoler med specialklasserækker, frie grundskoler og specialskoler. Endvidere giver ledelsen i specialskoler oftere feedback til underviserne sammenlignet med ledelsen i folkeskoler med specialklasserækker.

Ledere og medarbejdere har desuden angivet, hvor ofte specialtilbuddets ledelse har **diskuteret undervisernes undervisning** med dem enkeltvis eller i mindre grupper i skoleåret 2015/2016. Her angiver 13 pct. af lederne, at de har gjort det mere end 50 gange, hvor kun 3 pct. af medarbejderne har diskuteret deres undervisning med ledelsen mere end 50 gange. Desuden **angiver 33 pct. af medarbejderne, at ledelsen aldrig har diskuteret undervisernes undervisning** med dem alene eller sammen med kollegaer i mindre grupper, hvor kun 4 pct. af ledelsen angiver det samme.

Tabel 3-19: Hvor ofte ledelsen har diskuteret undervisernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper

Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse diskuteret undervisernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Aldrig	4	33
1-2 gange	13	26
3-10 gange	29	22
11-20 gange	24	8
21-50 gange	17	6
Mere end 50 gange	13	3
Ved ikke	0	3

Ledelsen i dagbehandlingstilbud diskuterer i højere grad undervisning med underviserne sammenlignet med ledelsen i folkeskoler med specialklasserækker, frie grundskoler og specialskoler.

Endvidere har ledelse og medarbejdere angivet, hvor ofte specialtilbuddet ledelse har deltaget i **klassekonference** eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen blev drøftet. Her angiver 32 pct. af lederne og kun 8 pct. af medarbejderne, at ledelsen har deltaget i klassekonference eller lignende mere end 20 gange inden for skoleåret 2015/2016. Samtidig **angiver 21 pct. af medarbejderne at ledelsen aldrig har deltaget i en klassekonference** e.l. sammenlignet med kun 6 pct. af lederne. Forskellen kan skyldes, at ledelsen har deltaget i klassekonference i andre klasser end de pågældende medarbejders klasser. Alternativt kan forskellen skyldes en reel uoverensstemmelse i praksis. Dette er imidlertid ikke undersøgt i casestudierne.

Tabel 3-20: Hvor ofte ledelsen har deltaget i klassekonference eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen blev drøftet

Hvor ofte har specialtilbuddets ledelse deltaget i klassekonference eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen blev drøftet i dette skoleår (2015/2016)?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
Aldrig	6	21
1-2 gange	15	31
3-10 gange	29	26
11-20 gange	18	11
21-50 gange	21	6
Mere end 50 gange	11	2
Ved ikke	0	3

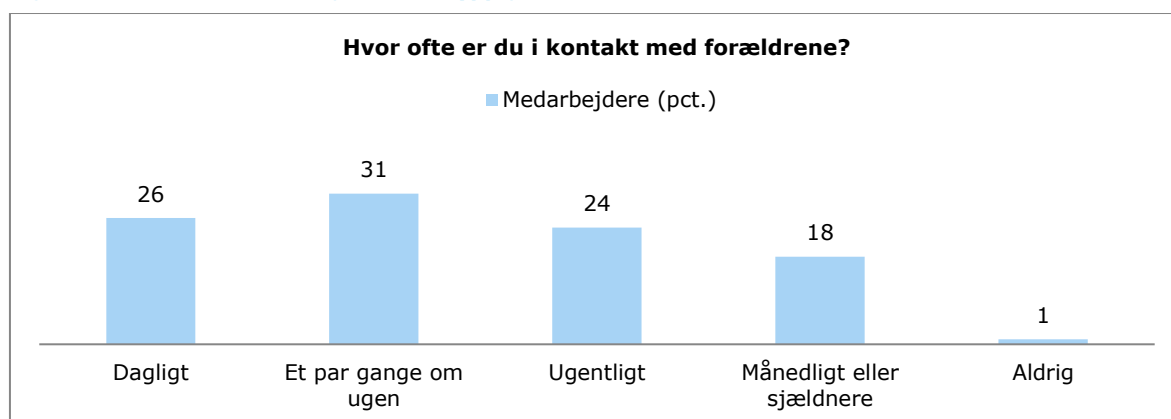
Opdeles analysen af ledernes besvarelser på typer af specialtilbud fremgår det, at ledelserne i dagbehandlingstilbud og specialschooler deltager i klassekonferencer eller lignende oftere end ledelserne i folkeskoler med specialklasserækker og frie grundskoler.

Opsummerende peger analysen på, at **ledere i specialtilbud generelt vurderer omfang og hyppighed af aktiviteter i den pædagogiske ledelsespraksis højere, end medarbejderne gør**. Dette er ikke overraskende, idet ledelsen netop er den primære udførende aktør i forhold til pædagogisk ledelse. Ikke desto mindre er det interessant, i hvilket omfang medarbejderne oplever den pædagogiske ledelse i deres praksis. Endvidere viser analysen, at ledere i dagbehandlingstilbud generelt praktiserer pædagogisk ledelse mere aktivt end ledere i de øvrige specialtilbudstyper. Det gælder både i forhold til observation af undervisning, feedback til underviserne, drøftelse af undervisning med underviserne samt deltagelse i klassekonferencer. Som tidligere nævnt, vil pædagogisk ledelse blive undersøgt mere indgående i undersøgelsen fremadrettet, herunder også som led i den kvalitative del af undersøgelsen.

3.7 Samarbejde med forældre omhandler mest elevernes trivsel

Kapitlets sidste afsnit omhandler specialtilbuddenes samarbejde med forældre. Først beskrives hyppighed af kontakt med forældre, og hvad der kendetegner samarbejdets indhold. Dernæst præsenteres både forældres og specialtilbuddets vurdering af samarbejdet.

Hyppigheden af medarbejdernes kontakt med forældre til elever i specialtilbud varierer meget. Således har omkring en fjerdedel af medarbejderne daglig kontakt med forældrene, knap en tredjedel har kontakt med forældrene et par gange om ugen, en fjerdedel har kontakt med forældrene ugentligt, og den sidste femtedel af medarbejderne har kontakt med forældrene månedligt eller sjældnere. Figuren nedenfor illustrerer dette.

Figur 3-1: De fleste medarbejdere har hyppig kontakt med forældrene²²

n = 778 medarbejdere

Dagbehandlingstilbud og frie grundskoler har mindre kontakt med forældrene sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud. I gennemsnit har 27 pct. af dagbehandlingstilbuddene og de frie grundskoler kontakt med forældrene et par gange om ugen eller oftere, sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud, hvor 69 pct. har kontakt med forældrene et par gange om ugen eller oftere. Denne tendens bekræftes i de besøgte dagbehandlingstilbud og frie grundskoler, hvor eleverne er indskrevet i et tilbud, som ligger langt væk fra hjemmet, fx opholds- og bosteder, og hvor der hverken er en forventning om eller praksis for tæt/daglig kontakt med forældrene. Enten, fordi forældrene ikke kan, eller, fordi de ikke ønsker hyppig kontakt med specialtilbuddet.

Ud over hyppigheden af kontakt med forældrene er medarbejderne blevet spurgt til, hvad de samarbejder med forældrene om. Samarbejde er i den forbindelse defineret 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).

Undersøgelsen viser, at 73 pct. af medarbejderne i høj eller i meget høj grad samarbejder med forældrene om udvikling af **elevernes trivsel**. Til sammenligning samarbejder 63 pct. af medarbejderne i høj eller i meget høj grad med forældrene om udvikling af **elevernes sociale færdigheder**, mens kun 46 pct. af medarbejderne samarbejder med forældrene om **elevernes faglige færdigheder**. Det tegner således et billede af, at samarbejdet mellem medarbejdere og forældre primært omhandler elevernes trivsel og sociale færdigheder og sekundært elevernes faglige udvikling.

En stor del af medarbejderne (75 pct.) vurderer desuden i høj eller i meget høj grad, at samarbejdet med forældrene er velfungerende.

Tabel 3-21: Medarbejdere har et velfungerende samarbejde med forældre

I hvilken grad har du et velfungerende samarbejde med forældrene?	
	Medarbejdere (pct.)
I meget høj/høj grad	75
I nogen grad	20
I lav/meget lav grad	3
Slet ikke	1

n = 778 medarbejdere

²² Kontakt indebærer f.eks. møder, telefonsamtaler, korte samtaler ved afventning/aflevering af eleverne, mailkorrespondancer mv.

Dagbehandlingstilbud har i lavere grad et velfungerende samarbejde med forældrene sammenlignet med de andre typer af specialtilbud. Dette hænger formentlig sammen med den ovenfor nævnte pointe om, at netop dagbehandlingstilbud adskiller sig fra de øvrige specialtilbud ved at eleverne fx bor på stedet, enten frivilligt eller fordi de er anbragte, og at elevernes forældre oftest bor meget langt derfra. Ligeledes peger casestudierne på, at der blandt eleverne på dagbehandlingsteder er en overrepræsentation af meget udfordrede familier.

Casestudierne tegner et billede af, at forældresamarbejdet generelt opleves som både **tæt og velfungerende** af ledere og medarbejdere i specialtilbud. Det gælder særligt på specialskoler og på folkeskoler med specialklasserækker. Samtidig ses stor variation i hyppigheden og indholdet af forældresamarbejdet, hvor der typisk er et tættere samarbejde med forældre til de mest udfordrede elever.

Forældresamarbejdet er typisk organiseret således, at **kontakten går direkte mellem enten lærer eller pædagog og forældrene**. Kommunikationsmidlerne består hovedsageligt af ForældreIntra, kontaktbog, opkald eller SMS, alt efter hyppighed og indhold af kontakten. I flere tilfælde er der en kontaktperson tilknyttet barnet, som står for al kontakt med forældrene. Dette er typisk en pædagog, men i nogle tilfælde påtager læreren sig også denne rolle. Andre specialtilbud har et centralt styret forældresamarbejde, hvor forældrekontakten kun går mellem afdelingsleder og forældre. Her bliver afdelingslederen løbende informeret af medarbejderne om konflikter, medicin m.m., således at vedkommende altid er opdateret og klædt på til at kommunikere med forældrene.

Indholdet af forældresamarbejdet er meget varierende på tværs af specialtilbud og forældre. I mange tilfælde er samarbejdet kendetegnet ved **gensidig information om elevens vanskeligheder og behov**. Det gælder både information fra forældre til medarbejdere om elevens aktuelle tilstand, herunder udvikling og forandring i elevens vanskeligheder og deraf følgende behov. Det gælder også information fra medarbejdere til forældre om elevens hverdag og skolegang – dels hyppig/daglig information om, hvad eleven har lavet eller deltaget i. Dels information om elevens trivsel og udvikling over perioder på mellem et par ugers til måneders varighed.

Denne form for dialog og information har ifølge de interviewede medarbejdere i specialtilbud karakter af et **udvidet forældresamarbejde** sammenlignet med graden af dialog og information med forældre til elever i almentilbud. Det udvidede informationsniveau og dialog begrundes af medarbejderne med elevernes udfordringer og behov, som forudsætter en tættere og mere hyppig dialog mellem skole og hjem. Samtidig fremhæver flere medarbejdere, at nogle forældre til elever i specialtilbud har et massivt behov for og ønske om meget tæt dialog mellem skole og hjem, fordi de er bekymrede for deres barns trivsel og har vanskeligt ved at "give slip".

Foruden information og dialog om elevens tilstand og udvikling har samarbejdet mellem medarbejdere og forældre i flere tilfælde også en rådgivende karakter. Således fortæller både ledere og medarbejdere i flere specialtilbud, at de også påtager sig en **rådgivende rolle**, især i samarbejdet med socialt udsatte familier. En sådan rådgivende rolle kommer bl.a. til udtryk ved at samarbejdet med forældre er langt mere omfattende end blot relateret til barnets skolegang.

Boks 3-7: Forælderrådgivning til udsatte familier

Casestudierne peger på, at forælderrådgivning typisk anvendes i samarbejdet med såkaldt ressource-svage forældre og socialt udsatte familier. Den rådgivende rolle kan bl.a. bestå af **hjemmebesøg eller møder på skolen**, hvor formålet er at yde hjælp til familien samlet set for derigennem at støtte eleven i specialtilbuddet. Rådgivningens fokus er hovedsageligt på, hvordan man som forælder understøtter barnets skolegang, fx **hjælp til at skabe struktur i hverdagen ift. sengetider, måltider, lektielæsning, bad** m.m. Konkrete hjælperedskaber til familierne kan være anvendelse af pikto-grammer eller påmindelser på mobilen. Andre former for rådgivning kan omhandle redskaber til forældre til styrket kommunikation med deres barn eller redskaber til at håndtere situationer, hvor barnet er udadreagerende.

De interviewede medarbejdere og ledere i specialtilbud, der har erfaring med at yde denne form for forælderrådgivning, fortæller, at det kan være **grænseoverskridende i forhold til de pågældende forældre**. En lærer udtrykker det således: *"Vi går langt over privatlivets grænse i vores rådgivning af nogle forældre, fx har vi dialog med forældre om, 'hvordan tjekker du, at din søn har rene underbukser?' eller 'husk, at din søn skal have tid til at onanere'". De fleste af vores forældre er utroligt glade for det, men de kan også føle, at vi er rigtig grove og påtrængende.*" (Lærer i specialskele). Udsagnet omhandler dialog med forældre, der udviser en ringe grad af viden om og forståelse for deres barns behov, hvor specialtilbuddets medarbejdere har en forståelse af, at det er deres rolle at sikre, at barnets basale behov imødekommes, herunder både behov der omhandler renlighed og seksuel udvikling.

I enkelte tilfælde vurderer underviserne, at de er nødt til at overtage nogle af forældrenes funktioner, hvis det enten ikke er muligt at kommunikere med forældrene, eller hvis forældrene af forskellige årsager ikke løfter deres omsorgsopgave. På et specialtilbud har man således skemalagt idræt tirsdag og torsdag for at sikre, at eleverne kommer i bad to gange i løbet af en skoleuge, fordi der ellers var en eller flere elever som sidst på ugen var så beskidt og ildelugtende at det blev et problem i undervisningen. Samme specialtilbud har indført morgenmad hver dag for elever, som ikke får morgenmad hjemmefra, da det erfaringsmæssigt har stor betydning for elevernes skoledag, at de indtager et morgenmåltid.

Medarbejderne i specialtilbud efterlyser en øget grad af formalisering og strukturering af disse praktiske funktioner, som de føler sig nødsaget til at varetage, men som der ikke nødvendigvis er afsat tid og ressourcer til. Lærerne forklarer, at de praktiske funktioner og håndtering af elevernes basale behov (som renlighed og mad) stjæler tid fra det faglige fokus i undervisningen. Alternativet – at eleverne ikke får morgenmad og har et hygiejnisk niveau under det alment acceptable – er langt værre, da eleverne i så fald ikke kan koncentrere sig og risikerer at blive socialt ekskluderet.

I flere af de besøgte specialtilbud får medarbejderne ekstra timer til forældresamarbejdet grundet det store behov, og hos nogle er **"det svære forældresamarbejde"** en væsentlig bestanddel af underviserens kompetenceudvikling. Ofte kan forældrene være frustrerede over barnets langsomme faglige udvikling, hvorfor flere undervisere fremhæver vigtigheden i at forventningsafstemme, især i forhold til barnets faglige udvikling.

I tråd med resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen understreges det i casestudierne også, at **samarbejdet med forældrene om elevens sociale udvikling fylder mere**, end samarbejdet om elevens faglige udvikling. I nogle tilfælde forklarer specialtilbuddet fraværet af samarbejde om elevernes faglige udvikling med manglende ressourcer hos forældrene. En underviser udtrykker følgende oplevelse: *"De fleste [af forældrene] er uinteresserede i den faglige udvikling, fordi det vil kræve noget af dem. Nogle forældre klager over, at jeg bruger for svære ord i undervisningen (...). Næsten ingen forældre læser 10 minutter om dagen med deres barn, som vi har*

anbefalet, at de gør. Generelt er det faglige samarbejde med forældrene ikke særlig godt.” (Underviser i specialskole).

Dette synspunkt fremføres dog kun i enkelte specialtilbud. En mere udbredt forståelse af, hvorfor specialtilbuddet ikke samarbejder (meget) med forældrene om elevens faglige udvikling, er, at forældrene har tillid til, at skolen er garant for elevens faglige udvikling, hvorfor forældrene ikke blander sig heri.

De fleste af de interviewede forældre udtrykker stor tilfredshed med deres samarbejde med specialtilbuddet. Forældrenes tilfredshed begrundes bl.a. med, at de oplever, at specialtilbuddet formår at skabe trygge rammer for deres barn, understøtter barnets udvikling – særligt socialt – og endelig, at deres barn trives godt i specialtilbuddet. De forældre, hvis barn tidligere har gået i et alment skoletilbud, er meget eksplicitte omkring deres tilfredshed med specialtilbuddet. Disse forældre fremhæver særligt **barnets trivsel som værende markant bedre i specialtilbuddet end i almentilbuddet** – med eksplicit henvisning til den bedre medarbejdernormering, klare strukturer og faste rammer i hverdagen samt en styrket specialpædagogisk forståelse af og tilgang til deres barn i specialtilbuddet. I den forbindelse skal det bemærkes, at de interviewede forældre langt fra kan siges at være repræsentative for den samlede forældregruppe. Således hører de interviewede forældre – ifølge specialtilbuddenes ledere – til de mest ressourcestærke forældre i specialtilbuddene.

Dog udtrykker enkelte af de interviewede forældre også en utilfredshed med, at de ikke får tilstrækkelig information om deres barn fra specialtilbuddet. Dette bekræftes af flere ledere og medarbejdere i specialtilbud, der forklarer, at **intensitet og omfang af forældresamarbejdet varierer på tværs af forældretyper**. Således er flere specialtilbud eksplicitte om, at de differentierer forældresamarbejdet efter behov, hvor ressource svage familier prioriteres tidsmæssigt over ressourcestærke familier. Derudover varierer det på tværs af specialtilbuddene, hvorvidt forældre inviteres med til netværksmøder og revisitationsmøder mellem medarbejdere i specialtilbuddet og ressourcepersoner fra PPR. Desuden er det gennemgående for flere af de interviewede forældre, at de efterspørger opdateringer fra specialtilbuddet af mere positiv karakter, end de er vant til, da de primært oplever at blive kontaktet, når der opstår problemer med deres barn.

3.8 Opsummering

I dette kapitel er beskrevet en række elementer af specialtilbuddenes organisering, som tegner et **statusbillede af specialtilbuddenes organisering** i undersøgelsens første år.

Undersøgelsen bekræfter, at specialtilbuddenes målgruppe af elever varierer meget på tværs af specialtilbud. Eleverne har en **række forskellige vanskeligheder**, af både psykisk og fysisk karakter, som har væsentlig betydning for specialtilbuddenes organisering og undervisning. Det kommer bl.a. til udtryk i, at størstedelen af specialtilbuddenes elever ikke er kognitivt alderssvarende, og at den altovervejende andel af elever undervises på et lavere klassetrin, end deres skolealder svarer til. Endvidere indikerer undersøgelsens kvalitative del, at specialtilbuddene har en oplevelse af, at målgruppen af elever i specialtilbud generelt er blevet svagere de seneste år som følge af den øgede inklusion i folkeskolens almentilbud.

Undersøgelsen viser, at mange elever benytter **specialtilbuddets fritidstilbud**, mens elevernes deltagelse i fritidstilbud uden for skoletid og i almenområdet er forholdsvis begrænset. I forhold til **samarbejde med eksterne parter** viser undersøgelsen, at specialtilbuddene samarbejder mest med PPR, primært om visitation af elever.

Specialtilbuddenes **samarbejde med almentilbud** er tæt forbundet med elevernes forudsætninger og den fysiske placering af specialtilbuddet. Således ses ikke overraskende et tættere samarbejde mellem specialklasserækker på folkeskoler og almentilbuddet samme sted, sammenlignet

med de andre typer af specialtilbud. Samarbejdet giver mulighed for, at eleverne i specialtilbud kan spejle sig i eleverne i almentilbuddet, ligesom det giver mulighed for inklusion i enkelte fag eller faglige forløb. Undersøgelsens kvalitative del indikerer, at dette potentiale delvist indfries i nogle specialtilbud, men samtidig påpeges det, at samarbejdet ikke er uden udfordringer. Udfordringerne relaterer både til elevernes vanskeligheder og til det professionelle samarbejde mellem medarbejdere i special- og almentilbud.

Den **interne organisering af specialtilbud** er overordnet set kendetegnet ved to former. Den mest udbredte organiseringsform består af et mindre team af to til tre lærere og en til to pædagoger, der tilknyttes den enkelte klasse. Her prioriteres **specialpædagogiske kompetencer** typisk højere end undervisningskompetence i hele fagrækken. Den anden organiseringsform prioriterer **fagfaglige undervisningskompetencer** lige så højt som, eller højere end, specialpædagogiske kompetencer, hvorfor der tilknyttes et større antal lærere til klassen, som dækker den fulde fagrække, men ikke alle nødvendigvis har specialpædagogiske kompetencer.

Endelig viser undersøgelsen, at specialtilbuddenes samarbejde med forældre mest omhandler barnets trivsel og sociale udvikling, mens samarbejdet om elevernes faglige udvikling fylder mindre i dialogen med forældrene.

4. UNDERVISNING I SPECIALTILBUD

Dette kapitel indeholder en analyse af undervisningen i specialtilbud. Indledningsvis beskrives specialtilbuddenes tilrettelæggelse af undervisningen. Dernæst ses nærmere på indholdet i undervisningen i specialtilbuddene, hvorefter der følger en analyse af specialtilbuddenes undervisning i relation til implementering af folkeskolereformen.

4.1 Særligt lærere men også pædagoger tilrettelægger og gennemfører undervisning

I forhold til tilrettelæggelse af undervisningen i specialtilbud viser undersøgelsen, at undervisning i fagene primært planlægges og tilrettelægges af uddannede lærere, men flere steder *også* i samarbejde med pædagoger.

Tabellen nedenfor viser, at planlægning og tilrettelæggelse i 80 pct. af specialtilbuddene primært varetages af uddannede lærere, mens 33 pct. angiver, at undervisningen planlægges og tilrettelægges i fællesskab mellem uddannede lærere og pædagoger. Kun få angiver andre fagpersoner og andet pædagogisk personale.

Tabel 4-1: Uddannede lærere planlægger og tilrettelægger primært undervisning i fagene

Hvem planlægger og tilrettelægger undervisningen i fagene?*	Ledelse (pct.)
Uddannede lærere	80
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	33
Uddannede pædagoger	23
Alle undervisere i fællesskab	9
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter el. lign.)	4
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælper, frivillige el. lign.)	2
Andet	2

n = 602 ledere

*Respondenterne har haft mulighed for at sætte max to kryds i dette spørgsmål, hvorfor besvarelserne ikke summerer til 100.

Denne tendens kommer også til udtryk i casestudierne, hvor både ledelse og undervisere redegør for, at det primært er uddannede lærere, der planlægger undervisningen. Nogle beskriver, at pædagogerne, grundet tidsmangel, kun i begrænset omfang assisterer i planlægningen af undervisningen.

Hvad angår planlægning og tilrettelæggelse af øvrige undervisningsaktiviteter, som fx ud-af-huset-aktiviteter, understøttende undervisning og bevægelse, viser undersøgelsen, at 51 pct. af specialtilbuddene angiver, at det primært er uddannede lærere, der står for planlægning og tilrettelæggelse af disse undervisningsaktiviteter. 41 pct. angiver, at det primært er uddannede pædagoger, og 39 pct. angiver, at det er uddannede lærere og pædagoger, der planlægger og tilrettelægger disse i fællesskab, jf. tabellen nedenfor. Bemærk, at respondenterne har haft mulighed for at sætte to kryds som svar på dette spørgsmål.

Tabel 4-2: Både lærere og pædagoger planlægger og tilrettelægger øvrige undervisningsaktiviteter²³

Hvem planlægger og tilrettelægger øvrige undervisningsaktiviteter?*	Ledelse (pct.)
Uddannede lærere	51
Uddannede pædagoger	41
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	39
Alle undervisere i fællesskab	15
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælpere, frivillige el. lign.)	8
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter el. lign.)	4
Andet	1

n = 602 ledere

*Respondenterne har haft mulighed for at sætte max to kryds i dette spørgsmål, hvorfor besvarelsene ikke summerer til 100.

I forhold til gennemførelse af undervisningen svarer 82 pct. af lederne, at **undervisningen primært gennemføres af uddannede lærere**. Dernæst svarer 26 pct., at det primært er uddannede lærere og pædagoger i fællesskab, der gennemfører undervisningen, og 21 pct. af lederne angiver, at undervisningen primært gennemføres af uddannede pædagoger.²⁴

Tabel 4-3: Uddannede lærere gennemfører primært undervisning i fagene

Hvem gennemfører primært undervisningen i fagene?*	Ledelse (pct.)
Uddannede lærere	82
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	26
Uddannede pædagoger	21
Alle undervisere i fællesskab	7
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter, el.lign.)	2
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælpere, frivillige, medarbejdere i sportsklub el. lign.)	1
Andet	1

n = 602 ledere

*Respondenterne har haft mulighed for at sætte max to kryds i dette spørgsmål, hvorfor besvarelsene ikke summerer til 100.

I de besøgte specialtilbud varierer det, hvorvidt undervisningen varetages af lærere med undervisningskompetence eller kompetencer svarende til undervisningskompetencer (herefter blot undervisningskompetence) eller af lærere og pædagoger uden undervisningskompetence. Casestudierne viser en tendens til, at specialtilbud med meget udfordrede elevgrupper – typisk specialskoler og dagbehandlingssteder – har få undervisere tilknyttet klassen ud fra et ønske om at skabe tryghed for eleverne. Det betyder også, at de samme lærere underviser i mange fag, også uden nødvendigvis at have undervisningskompetence i det pågældende fag. På andre specialtilbud – typisk folkeskoler med specialklasserækker – undervises eleverne af flere forskellige lærere, som har undervisningskompetence i de pågældende fag.

Casestudierne peger på en tendens til, at nogle specialtilbud **vægter specialpædagogiske kompetencer** hos medarbejderne højere – særligt på specialskoler og dagbehandlingssteder – end undervisningskompetence i alle fag, der undervises i. I et af de besøgte specialtilbud varetager pædagoger undervisning i fagene på lige fod med uddannede lærere.

I forhold til gennemførelse af øvrige undervisningsaktiviteter som fx ud-af-huset-aktiviteter, understøttende undervisning og bevægelse, viser undersøgelsen, ligesom ved planlægning og

²³ De øvrige undervisningsaktiviteter dækker fx ud af huset, understøttende undervisning, bevægelse mv.

²⁴ Opdelt på typer af specialtilbud fremgår der ikke nogen signifikante forskelle i forhold til de fire øverste kategorier i tabellen.

tilrettelæggelse af disse, at det ofte er både lærere og pædagoger, der gennemfører undervisningen – og ikke primært uddannede lærere som ved undervisning i fagene.²⁵

Tabel 4-4: Både lærere og pædagoger gennemfører øvrige undervisningsaktiviteter

Hvem gennemfører primært øvrige undervisningsaktiviteter?*	Ledelse (pct.)
Uddannede lærere	48
Uddannede pædagoger	45
Uddannede lærere og pædagoger i fællesskab	35
Alle undervisere i fællesskab	12
Andet pædagogisk personale (fx pædagogmedhjælpere, frivillige, medarbejdere i sportsklub e.l.)	8
Andre fagpersoner (fx psykologer, socialrådgivere, fysioterapeuter, e.l.)	2
Andet	1

n = 602 ledere

*Respondenterne har haft mulighed for at sætte max to kryds i dette spørgsmål, hvorfor besvarelserne ikke summerer til 100.

Casestudierne indeholder flere eksempler på, at pædagoger gennemfører øvrige undervisningsaktiviteter. Det kan være et dagligt motionsbånd, som pædagogen er ansvarlig for at planlægge og gennemføre, hvor der både er fokus på bevægelse i skoledagen og understøttende undervisning ved fx at arbejde med elevernes grov- og finmotorik, som understøtter deres læring generelt.

Boks 4-1: Eksempel på øvrige undervisningsaktiviteter der planlægges og gennemføres af pædagog

Et specialtilbud arbejder med et **dagligt motionsbånd**, der indlægges midtvejs i anden lektion med grov- og finmotoriske gulvøvelser, herunder koordination og balance, som pædagogen er ansvarlig for at gennemføre.

Eksemplet illustrerer tre forhold, som er værd at fremhæve:

- For det første **inddragelse af pædagoger** i undervisningen
- For det andet **bevægelse** i skoledagen
- For det tredje brug af **understøttende undervisning** i form af træning af elevernes grov og finmotorik som understøtter deres læring i den øvrige undervisning.

Undersøgelsen viser desuden, at der normalt er to undervisere sammen i undervisning i halvdelen af specialtilbuddene (49 pct.) og typisk én underviser ad gangen i 31 pct. af specialtilbuddene. Derudover er der i 10 pct. af specialtilbuddene flere end to undervisere sammen i undervisningen. I tråd med dette er der i casestudierne blevet observeret undervisning med hhv. en og to undervisere, og et enkelt sted var der tre undervisere til stede. Dette svarer til en normering på 4-7 elever pr. 1-2 undervisere.

Samme tendens gør sig gældende i medarbejdernes besvarelser, hvor 60 pct. underviser 5-10 elever ad gangen, og 32 pct. underviser færre end fem elever ad gangen.²⁶

Tabel 4-5: Medarbejderne underviser typisk 5-10 elever ad gangen

Hvor mange elever underviser du normalvis ad gangen?	Medarbejdere (pct.)
--	---------------------

²⁵ Det bemærkes, at denne praksis er i overensstemmelse med folkeskolelovens § 30, hvoraf det fremgår, at pædagoger også kan varetage understøttende undervisningsopgaver (jf. Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love, LOV nr. 1640)

²⁶ En kortlægning fra 2012 af undervisningen på døgninstitutioner, opholdssteder og dagbehandlingstilbud viste en betydeligt lavere lærer/elev-ratio, idet 9 pct. af institutionerne havde 5-9 elever pr. underviser. Forskellen kan forklares med, at elevgruppen i 2012-kortlægningen var mere udsatte end i nærværende undersøgelse. Se mere i **Kortlægning af undervisning på døgninstitutioner, opholdssteder og dagbehandlingstilbud**, foretaget af Rambøll for Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

Under 5 elever	32
5-10 elever	60
11-20 elever	7
21 eller flere	0

n = 778 medarbejdere

Medarbejderne i dagbehandlingstilbuddene underviser færre elever ad gangen sammenlignet med medarbejdere i de andre typer af specialtilbud. Medarbejdere i specialskoler er den gruppe, der underviser næst færrest elever ad gangen. Modsat underviser medarbejderne i de frie grundskoler flere elever ad gangen sammenlignet med de andre typer af specialtilbud. Tabellen nedefor illustrerer dette.

Tabel 4-6: Specialskoler og dagbehandlingstilbud underviser færre elever ad gangen

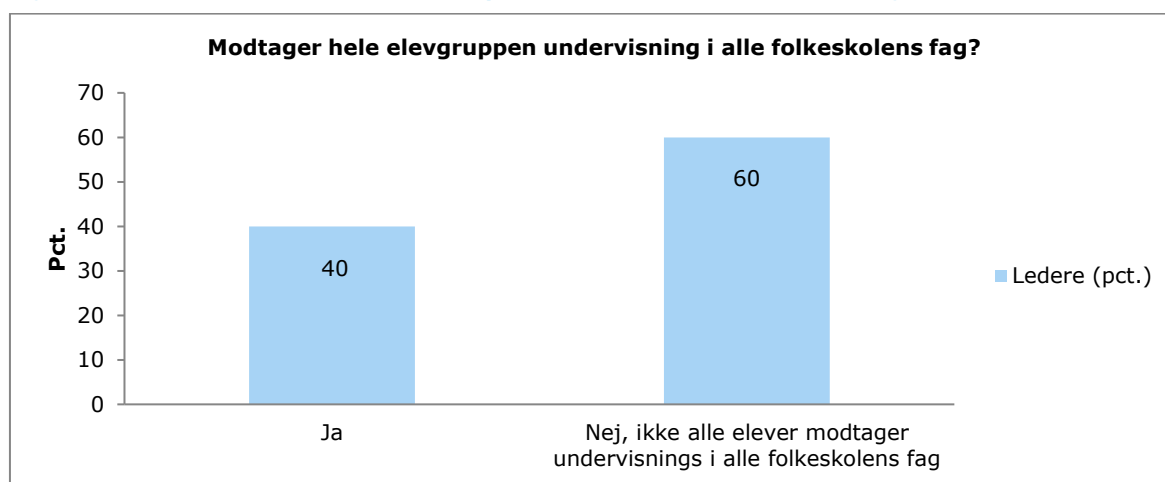
Hvor mange elever underviser du ad gangen?	Under 5 elever (pct.)	5-10 elever (pct.)	11-20 elever (pct.)	21 eller flere (pct.)
Folkeskoler med specialklasserækker	20	71	9	0
Frie grundskoler	18	45	34	3
Ungdomsskoler	33	60	7	0
Specialskoler	40	58	2	0
Dagbehandlingstilbud	58	40	2	0

n = 778 medarbejdere

4.2 Mere end halvdelen af eleverne i specialtilbud undervises ikke i alle fag

Et stort antal af eleverne i specialtilbud fritages desuden fra dele af undervisningen. Således **angiver 60 pct. af lederne, at ikke alle elever modtager undervisning i alle folkeskolens fag**, mens de resterende 40 pct. af lederne angiver, at hele elevgruppen modtager undervisning i alle folkeskolens fag.²⁷

Figur 4-1: Mere end halvdelen af elever i specialtilbud undervises ikke i alle fag



n = 602 ledere

Eleverne i folkeskoler med specialklasserækker og frie grundskoler modtager i højere grad end eleverne i ungdomsskoler og dagbehandlingstilbud undervisning i alle folkeskolens fag.²⁸ I gennemsnit modtager eleverne undervisning i alle folkeskolens fag i halvdelen af folkeskolerne med

²⁷ Den førnævnte kortlægning af undervisning på døgninstitutioner, opholdssteder og dagbehandlingstilbud (se note 21) viste til sammenligning, at 65 pct. af alle elever i undersøgelsens population modtog undervisning i alle følgende fag: dansk, matematik, engelsk, historie samt idræt.

²⁸ Forskellen til specialskoler er ikke signifikant.

specialklasserækker og de frie grundskoler, sammenlignet eleverne i ungdomsskolerne og dagbehandlingstilbuddene, hvor det kun er i en fjerdel af tilbuddene, at eleverne modtager undervisning i alle folkeskolens fag.

Det er oftest fagene **tyisk eller fransk og fysik/kemi**, som eleverne fritages undervisning i, jf. nedenstående tabel.

Tabel 4-7: Eleverne er typisk er fritaget fra tysk eller fransk

Hvilke fag er eleverne typisk fritaget fra? ²⁹	Ledelse (pct.)
Tysk eller fransk	92
Fysik/kemi	57
Biologi	25
Geografi	20
Musik	18
Kristendomskundskab	15
Natur/teknologi	13
Engelsk	10
Historie	10
Samfundsfag	10
Håndværk og design samt madkundskab	9
Billedkunst	7
Idræt	6

n = 602 ledere

4.3 Høj grad af differentiering og understøttende læring i specialtilbud

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilke pædagogiske og didaktiske metoder der anvendes i undervisningen i specialtilbud.

Undersøgelsen viser, at **differentierede og varierede læringsformer samt understøttende læringsaktiviteter** er meget udbredt i specialtilbuddenes undervisningspraksis. Som det fremgår af tabellen nedenfor, angiver 90 pct. af lederne og 85 pct. af medarbejderne, at specialtilbudet i meget høj grad eller høj grad gennemfører differentierede og varierede læringsformer. Samtidig vurderer 84 pct. af lederne og 71 pct. af medarbejderne, at de i meget høj grad eller i høj grad gennemfører understøttende læringsaktiviteter i specialtilbudet.

Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, anvendelse af it i undervisningen, bevægelse som en del af skoledagen og feedback til eleverne anvendes ligeledes i meget høj grad eller i høj grad i størstedelen af specialtilbuddene, idet omkring to tredjedele af lederne angiver dette. Dog bemærkes, at feedback til eleverne er det element ud af de adspurgte elementer, som lederne i mindst grad vurderer, at specialtilbudet praktiserer.³⁰ Generelt viser tabellen, at lederne vurderer anvendelsen af de adspurgte forhold højere, end medarbejderne gør.

²⁹ Lederne er blevet bedt om udelukkende at vælge de fag, hvor eleverne er fritaget, jf. § 13 stk. 1 i bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.

³⁰ Forskning viser, at systematisk feedback til eleverne på deres progression ud fra fastsatte læringsmål er afgørende for elevernes læring (fx Hattie, J. 2014, Synlig læring – for lærere. Dafolo). Nærværende undersøgelse har imidlertid ikke til formål at vurdere, om specialtilbuddenes anvendelse af feedback er tilstrækkelig, dog vender vi tilbage til emnet længere fremme i afsnittet om implementering af den længere og mere varierede skoledag.

Tabel 4-8: Differentieret og varieret undervisning er meget udbredt i specialtilbud

I hvilken grad gennemfører I følgende forhold?	Ledelse	Medarbejdere
	I meget høj grad/høj grad (pct.)	I meget høj grad/høj grad (pct.)
Differentierede og varierede læringsformer	90	85
Understøttende læringsaktiviteter	84	71
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	75	64
Anvendelse af it i undervisningen	72	63
Bevægelse som en del af skoledagen	69	59
Feedback til eleverne	67	68

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

På tværs af specialtilbudstyper, anvender dagbehandlingstilbud og specialskoler i højere grad end folkeskoler med specialklasserækker **differentierede og varierede læringsformer** og **understøttende læringsaktiviteter**. Derudover anvender frie grundskoler og dagbehandlingstilbud i højere grad **praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer** sammenlignet med folkeskoler med specialklasserækker. Endelig gennemfører dagbehandlingstilbud i højere grad **feedback til eleverne** sammenlignet med folkeskoler med specialklasserækker og specialskoler.

Casestudierne bekræfter, at differentierede og varierede læringsformer, understøttende læringsaktiviteter, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer og bevægelse som del af skoledagen er elementer i undervisningen, som specialtilbuddene i høj grad anvender.

Boksen nedenfor præsenterer et eksempel på anvendelse af differentieret og varieret undervisning, baseret på noter fra observation af en undervisningslektion på 90 minutter i en specialklasse på en folkeskole med specialklasserækker. En lærer og pædagog gennemfører lektionen i fællesskab, og der er syv elever i klassen, som har enten autisme eller ADHD. Elevernes skolealder fordeler sig i et spænd svarende til 4.-6. klassetrin.

Boks 4-2: Eksempel på differentieret og varieret læring i specialtilbud

- Undervisningen begynder med lærergennemgang ved tavlen af **dagsorden for lektionen** i punktform og efterfulgt af **check-in**, hvor eleverne får lov at fortælle noget, hvis de har lyst.
- Herefter **morgengymnastik** i en cirkel inde i klassen, som pædagogen er ansvarlig for.
- Efter morgengymnastik begynder undervisning i naturfag. Læreren **illustrerer og repeterer** faglige begreber ved tavlen vedr. fordøjelsessystemet. Forud for undervisningen har eleverne **lavet et forsøg** (simulering af fordøjelsessystem), som læreren refererer til i dialogen med eleverne.
- Eleverne får til opgave at påbegynde en **tegning** af fordøjelsessystemet på et forklæde, som de har syet i håndværk og design. Pædagog og lærer har på forhånd klippet organer ud i pap, som eleverne kan tegne efter. Både lærer og pædagog hjælper elever i gang med opgaven individuelt efter tur.
- Pædagogisk og didaktisk understøttes læringsaktiviteterne med **visualisering af opgaven** på tavlen og **individuel hjælp** fra lærer og pædagog. Nogle elever får meget hjælp, andre arbejder mere selvstændigt. **Gentagelser og dialog** fremtræder som centrale virkemidler i undervisningen.

Det er generelt en del af **specialtilbuddenes selvforståelse**, at de har arbejdet med disse elementer i mange år, hvilket forklares med, at der – givet elevernes forudsætninger – er tale om nødvendige elementer for at kunne gennemføre undervisning i specialtilbud.

Hvad angår differentiering af undervisningen, viser casestudierne, at samtlige interviewede undervisere og ledere i høj grad er bevidste om og tager hensyn til elevernes forudsætninger for at kunne deltage i undervisningen, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen. Samtidig understreger de interviewede medarbejdere nødvendigheden af at have et indgående kendskab til elevernes vanskeligheder, niveau og behov. Det betyder også, at eleverne som oftest bliver

testet, dels når de starter i specialtilbuddet, dels løbende. Dette gælder på alle typer af besøgte specialtilbud. Eksempler på sådanne test og tilgange til at afdække elevernes forudsætninger i specialtilbud er Pædagogisk Psykologisk Vurdering (PPV), WISC (kognitiv intelligens test, som kortlægger udviklingspotentiale hos eleverne), forskellige psykologiske test af elevernes funktionsniveau og kompetencer samt opmærksomhedstest.

Undersøgelsen viser ligeledes, at der i specialtilbuddene ofte gennemføres individuel undervisning (84 pct.) og gruppeopdelt undervisning (60 pct.). Individuel og gruppeopdelt undervisning anvendes typisk som en måde at sikre differentieret undervisning, der er nøje tilpasset den enkelte elev eller små grupper af elevers niveau og behov. Desuden angiver ca. en tredjedel af specialtilbuddene, at de ofte har tavleundervisning, og en fjerdedel har ofte undervisning i makkerpar samt undervisning 'ude af huset'.

Tabel 4-9: Specialtilbuddene gennemfører oftest individuel undervisning

Hvordan gennemfører I undervisningen i specialtilbuddet?*	Medarbejdere(pct.)
Vi har ofte individuel undervisning	84
Vi har ofte gruppeopdelt undervisning	60
Vi har ofte tavleundervisning	31
Vi har ofte undervisning 'ude af huset'	28
Vi har ofte undervisning i makkerpar	24
Andet	8

n = 778 medarbejdere

*Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds ved besvarelsen

Casestudierne tegner et billede af, at undervisningen i specialtilbud ofte er bygget op omkring kortvarig tavleundervisning i form af fælles gennemgang af fagligt indhold kombineret med efterfølgende individuel eller gruppeopdelt undervisning. Således indikerer undersøgelsens observation af undervisning, at lektioner ofte påbegyndes med fælles introduktion ved tavlen. Herefter bliver eleverne fx sat i gang med at løse **individuelle opgaver med støtte fra lærer og pædagog** i klassen, eller klassen **inddeles i to grupper**, hvor læreren underviser den ene gruppe, og pædagogen underviser den anden gruppe. Observation af undervisningen bekræfter endvidere, at underviserne generelt er meget opmærksomme på at anvende differentierede og varierede læringsformer i løbet af en lektion, da eleverne ellers mister koncentrationen hurtigt. Således veksler undervisningen i en lektion typisk mellem voksenstyret tavleundervisning (der varierer meget i form) og individuelle og differentierede opgaver.

Generelt peger casestudierne på, at specialtilbuddene enten slet ikke eller kun i begrænset omfang anvender gruppearbejde som arbejdsform eller metode i undervisningen. En leder af et specialtilbud i en folkeskole med specialklasserækker forklarer udfordringerne omkring gruppearbejde således:

Boks 4-3: Mange elever i specialtilbud har vanskeligt ved gruppearbejde

*"Vi kan generelt ikke lave gruppearbejde, for det kan eleverne ikke. Vi har en emneuge i næste uge, hvor temaet er "udeliv". Her skal eleverne bygge en sæbekassebil, og det har vi bevidst valgt, da det er en **praktisk orienteret opgave, som vi håber de kan klare i mindre grupper**. Overordnet kan man sige, at gruppearbejde kan de ikke klare, hvis der er tale om en boglig opgave – det kan de kun arbejde med individuelt. Vi har haft en årlig emneuge, hvor de store elever skal samarbejde om et bogligt projekt, men det ender næsten altid galt og de bliver uvenner" (Leder af specialtilbud på folkeskole med specialklasserækker).*

Eksemplet illustrerer, at det kan være vanskeligt for eleverne i specialtilbud at samarbejde i grupper om en given opgave – måske undtaget, hvis opgaven er af praktisk karakter som i det

konkrete eksempel. Generelt sandsynliggør casestudierne, at den undervisning, som lykkes bedst i specialtilbud, er karakteriseret ved en høj grad af voksenstyring og/eller individuelle opgaver, som er tilpasset den enkelte elev. Således vurderer medarbejdere i specialtilbud typisk, at projektorienteret gruppearbejde er meget uhensigtsmæssigt for målgruppen af elever i specialtilbud.

Endvidere viser casestudierne, at der lægges stor vægt på praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, fordi det ifølge underviserne imødekommer elevernes behov for konkrete opgaver, de skal udføre i praksis, og som motiverer dem til at deltage i undervisningen. Boksen nedenfor præsenterer eksempler på sådanne undervisningsformer. Eksemplerne stammer fra en specialskole.

Boks 4-4: Eksempler på praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer i specialtilbud

- **"Ude-matematik"**, hvor eleverne skal finde poster udendørs og løse opgaver. Fx skal eleverne finde fem ens ting på legepladsen, måle, hvor langt der er fra et punkt til et andet og finde et hjørne og beskrive, hvad det er.
- **Indkøb og madlavning**: Eleverne får til opgave at handle ind til en bestemt madopskrift. Opgaven består dels i at eleverne skal finde og genkende de forskellige madvarer, dels skal de beregne, om de har råd til at købe de pågældende varer inden for budgettet. Endelig skal de tilberede retten i hjemkundskab og madlavning.

Eksemplerne illustrerer endvidere et vigtigt indsatsområde i flere specialtilbud, nemlig at styrke elevernes **selvhjulpethed og livsduelighed**. Det at kunne handle ind til en opskrift, regne ud om man har penge nok til at købe de ønskede varer og endelig at tilberede den valgte madret er opgaver som flere af de besøgte specialtilbud – særligt specialskoler og dagbehandlingstilbud – har fokus på som integrerede elementer i undervisningen. Vi vender tilbage til dette i kapitel 6 om elevernes faglige og sociale udvikling.

Endvidere har alle de besøgte specialtilbud betydeligt fokus på sammensætningen af eleverne. Størstedelen af specialtilbud tilstræber at sammensætte forholdsvis **homogene grupper af elever**, der samler elever, hvis kognitive og faglige niveau er forholdsvis tilsvarende, eller som har enslydende diagnoser. Endvidere har størstedelen af specialtilbuddene et ønske om at gruppere eleverne ud fra alder for at understøtte elevernes **deltagelse i det sociale fællesskab** – også selvom denne tilgang kan medføre, at der er stor forskel på elevernes faglige niveau. I flere specialtilbud grupperes eleverne således i klasser, der samler to eller tre klassetrin i en klasse. I andre specialtilbud er det ikke muligt at etablere klasser med alderssvarende elever grundet stor spredning i elevernes faglige niveau. Derfor ses også specialtilbud med klasser, hvor aldersspredningen i én klasse går fra 1. til 9. klasse. Dette kan fx være nødvendigt, hvis der er tale om meget specielle diagnoser eller vanskeligheder, som fordrer særlig ekspertise, samt hvis der er ganske få elever i det pågældende tilbud eller gruppe. Grundet udfordringerne med at skabe en elevsammensætning i klasserne, som sikrer et ensartet fagligt niveau og skaber grobund for et socialt fællesskab mellem jævnaldrende, arbejder et specialtilbud med fleksibel holddannelse kombineret med en stamklasse.

Derudover er det gennemgående for samtlige besøgte specialtilbud, at underviserne arbejder målrettet med at lægge en **klar og synlig struktur** for eleverne i undervisningen, fordi det skaber ro og tryghed for alle elever, uanset hvilke vanskeligheder og diagnoser de har. Specialtilbuddene arbejder med at skabe struktur og genkendelighed dels ved, at der er få undervisere tilknyttet klassen, dels at underviserne anvender samme tilgang til eleverne og samme struktur i undervisningen. Flere specialtilbud anvender "check in" som fast morgenritual, hvor formålet dels er at lade eleverne fortælle, hvis de har noget, som ligger dem på sinde, dels at underviserne får en fornemmelse af elevernes dagsform. Dette efterfølges typisk af en gennemgang af dagens program ved hjælp af piktogrammer, der illustrerer skoledagen. Underviserne vender tilbage til piktogrammet løbende gennem skoledagen, og flere steder anvendes en flytbar pil, der rykkes

frem til de pågældende aktiviteter, som eleverne er nået til efterhånden, som dagen skrider frem. I nogle af de besøgte specialtilbud består den faste morgenrutine med check-in også af en fælles gåtur. I andre specialtilbud består morgenrutinen af en halv times læsetid.

Boks 4-5: Morgenrutine med check in og bevægelse øger elevernes deltagelsesmuligheder

I klassen indledes skoledagen med **check in**, hvor de elever, som har lyst til at fortælle noget til hele klassen, får mulighed for det. Derefter går klassens elever og undervisere en tur rundt om skolens matrikel. Alle går i samlet flok og taler undervejs. Klassen har udarbejdet **fælles regler for gåturen**, som er skrevet op på tavlen. Reglerne lyder: "Jeg går på fortovet, jeg går pænt, jeg lader pinde ligge, jeg taler med mine kammerater (ikke råbe), jeg taler pænt og jeg ser mig for".

Klassens primære pædagog fortæller, at gåturen bidrager til, at eleverne får "talt af" inden undervisningen, og at de får bevæget sig, hvilket betyder at de bedre kan deltage i undervisningen efterfølgende. De fleste elever kører i bus til skolen i op til en time, hvorfor det vurderes **væsentligt at indlede skoledagen med bevægelse**.

Efter gåturen vender eleverne roligt tilbage til deres pladser i klassen, hvorefter dagens første lektion påbegyndes. Morgenritualet varer i alt 20 minutter.

Gennem casestudierne understreges vigtigheden af, at alle tilknyttede medarbejdere overholder den planlagte struktur for skoledagen for at imødekomme elevernes behov for genkendelighed og tryghed. Generelt indledes lektionerne med, at underviseren præsenterer programmet for lektionen med fokus på hvad eleverne skal.

4.4 Det er vanskeligt for specialtilbuddene at omsætte Fælles Mål

Et af de centrale krav i folkeskoleloven, som blev indført med folkeskolereformen, er kravet om at arbejde med læringsmål. Den overordnede ramme for arbejdet med læringsmål i folkeskolen er Fælles Mål. Disse mål er obligatoriske nationale mål, der viser, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag. Med de nye forenklede Fælles Mål er det mål for **elevernes læring**, der er styrende for undervisningens tilrettelæggelse og indhold - og ikke omvendt.³¹ I det følgende analyseres specialtilbuddenes arbejde med at omsætte Fælles Mål.

Overordnet set viser undersøgelsen, at der er en forholdsvis **begrænset anvendelse af Fælles Mål** i undervisningen i specialtilbud. Således angiver 37 pct. af medarbejderne, at de i høj eller i meget høj grad gennemfører deres undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål (45 pct. angiver i nogen grad). Medarbejderne i dagbehandlingstilbud er den gruppe, som i højest grad gennemfører undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål. 44 pct. af medarbejderne i dagbehandlingstilbuddene gennemfører i høj eller meget høj grad deres undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål, sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud, hvor 31 pct. i gennemsnit i høj eller meget høj grad gennemfører deres undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål.

Tabel 4-10: Medarbejderne gennemfører i nogen grad undervisningen med udgangspunkt i Fælles Mål

I hvilket omfang gennemfører du din undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål?	Medarbejdere (pct.)
I høj eller i meget høj grad	37
I nogen grad	45
I lav eller meget lav grad	14
Slet ikke	3

n = 778 medarbejdere

³¹ Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Læringsmål – Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen*.

Herudover angiver 41 pct. af lederne og 29 pct. af medarbejderne, at de i høj eller i meget høj grad omsætter Fælles Mål til læringsmål for eleverne (50 pct. angiver i nogen grad). Lederne vurderer således i højere grad end medarbejderne, at specialtilbuddet omsætter Fælles Mål til læringsmål for eleverne. Medarbejderne i frie grundskoler omsætter i lavere grad Fælles Mål til læringsmål for eleverne i end medarbejderne i de andre typer af specialtilbud. Således omsætter 16 pct. af medarbejderne i de frie grundskoler i høj eller meget høj grad Fælles Mål til læringsmål for eleverne, sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud, hvor 29 pct. af medarbejderne i gennemsnit i høj eller meget høj grad omsætter Fælles Mål til læringsmål for eleverne.

Tabel 4-11: Specialtilbuddene omsætter i nogen grad Fælles Mål til læringsmål for eleverne

I hvilken grad omsætter I/du Fælles Mål til læringsmål for eleverne?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I høj eller i meget høj grad	41	29
I nogen grad	50	50
I lav eller meget lav grad	7	16
Slet ikke	1	4

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Casestudierne peger på, at der er **stort fokus på Fælles Mål** særligt blandt specialtilbuddenes ledere. Generelt er indtrykket, at specialtilbuddene har igangsat en proces, hvor der er fokus på at omsætte Fælles Mål, men de fleste steder er denne **proces endnu i sin spæde opstart**. I forlængelse heraf udtrykker underviserne i samtlige besøgte specialtilbud, at det er stor udfordring at anvende Fælles Mål i undervisningen. Det begrundes især med, at **Fælles Mål ikke er anvendelige til specialtilbuddenes målgruppe af elever**, fordi elevernes forudsætninger for læring, og deres faglige niveau varierer meget – og langt fra er alderssvarende. Det betyder ifølge underviserne, at Fælles Mål er vanskelige at omsætte til læringsmål for målgruppen. Nogle af de besøgte specialtilbud arbejder mere med Fælles Mål end andre. De specialtilbud, som anvender Fælles Mål mest, gør det fx i forbindelse med udarbejdelse af elev- og uddannelsesplaner, hvor de nedjusterer og tilpasser målene til elevernes faglige niveau. Konkret sammensætter underviserne det, flere refererer til som et **”kludetæppe” af mål på tværs af niveauer**. Endvidere fortæller flere undervisere, at de tager udgangspunkt i kompetenceområderne fra Fælles Mål frem for at anvende de enkelte videns- og læringsmål, fordi det giver et øget råderum i forhold til tilpasning til målgruppen. Andre undervisere fortæller, at de henter inspiration fra Fælles Mål i forhold til, hvilke arbejdsformer eleverne skal anvende og udvælger de arbejdsformer, det vurderes realistisk og relevant for elevgruppen at anvende. Samtidig fortæller underviserne, at de kun sjældent orienterer sig i elevernes uddannelsesplaner i løbet af året, og der sker således ikke nødvendigvis en omsætning til læringsmål i konkrete undervisningsforløb gennem skoleåret.

Generelt oplever medarbejderne arbejdet med at omsætte Fælles Mål til mål for deres elevgruppe som frustrerende. Casestudierne peger på, at der er omfattende efterspørgsel på Fælles Mål, der i højere grad er relevante for eleverne i specialtilbud, herunder både mål for elevernes faglige og sociale udvikling.

Boks 4-6: Medarbejderne oplever generelt at det er vanskeligt at omsætte Fælles Mål til elevgruppen

En underviser beskriver arbejdet med Fælles Mål således: *”Nogle af målene [i Fælles Mål] kan vi ikke gå ind i – rent kognitivt kan eleverne ikke forholde sig til det. Vi bruger i stedet for målene temamæssigt, fx hvilke temaer skal man igennem i natur og teknik? Ud fra temaerne har vi lavet mål som er relevante for elevgruppen. Temaerne er nogenlunde alderssvarende, men vi går ned i niveau med de konkrete mål. Det er svært at nedbryde målene. Vi mangler hele specialområdet i det her system. Det er et generelt problem for specialskoler: vi mangler materiale til specialskolebørn. De her børn er slet ikke tænkt ind i systemet”* (Underviser i specialskole).

Casestudierne peger på, at underviserne finder processen omkring omsætning af Fælles Mål som frustrerende, fordi målenes indhold og ambitionsniveau, ifølge størstedelen af underviserne ligger så langt fra deres målgruppe. Ikke desto er der udtalt opmærksomhed på kravet om at anvende Fælles Mål. I forlængelse heraf indeholder casestudierne også eksempler på, at undervisere arbejder med Fælles Mål i omvendt rækkefølge – dvs. at de først tilrettelægger et undervisningsforløb og derefter ser på, hvordan Fælles Mål kan passe ind i det. En underviser fortæller: *“Jeg laver en overordnet plan, kigger i Fælles Mål, leder desperat efter noget, der ligner det vi arbejder med, og propper det ind. Så kan jeg krydse af og sige, at nu har jeg gjort det. Vi burde egentlig gøre det omvendt, men det kan man ikke med disse elever.”* (Underviser i folkeskole med specialklasserækker).

Få af de besøgte specialtilbud har en mere struktureret tilgang til anvendelsen af Fælles Mål, hvor lederen deltager i møder med underviserne om, hvordan de kan integrere Fælles Mål i undervisningen. Ledere og undervisere i disse specialtilbud fortæller, at de anvender Fælles Mål som et pejlemærke for elevernes udvikling, og at de tilrettelægger undervisningen ud fra det. Det kan fx ske ved at udarbejde såkaldte emnemål, hvor der således undervises i de emner, som eleverne skal igennem i de enkelte fag. I disse specialtilbud er det i lighed med de øvrige besøgte specialtilbud en gennemgående erfaring, at omsætningen af mål nødvendigvis må tage afsæt i lavere klasstrinsniveau end eleverne for at ramme elevernes faglige niveau.

4.4.1 Specialtilbuddene har stort fokus på målstyret undervisning

Målstyret undervisning er en måde at arbejde med de Fælles Mål på. Samlet set viser undersøgelsen, at der er et **stort fokus på målstyring af undervisningen** i specialtilbuddene, særligt fra ledelsen, der ser det som et prioriteret indsatsområde, der skal arbejdes med i de kommende år. Samtidig viser undersøgelsen, at medarbejderne oplever, at det er vanskeligt at integrere målstyret undervisning i praksis.

Boks 4-7: Definition af målstyret undervisning³²

I målstyret undervisning sætter læreren mål for, hvad eleverne skal lære i det pågældende undervisningsforløb. Læringsmålene relaterer sig til **elevenes udbytte** og det, som eleverne forventes at lære igennem undervisningen – ikke til det, der undervises i eller til konkrete aktiviteter. Læringsmålene formuleres før et forløb, og gennem undervisningsforløbet justeres undervisningsaktiviteterne løbende ud fra målene og elevernes progression.

Mere end halvdelen af lederne i specialtilbud (57 pct.) og lidt færre medarbejdere (46 pct.) angiver, at de i høj eller i meget høj grad arbejder med målstyret undervisning. Samtidig angiver 35 pct. af lederne og 39 pct. af medarbejderne, at de kun i nogen grad arbejder med målstyret undervisning. De frie grundskoler arbejder i lavere grad med målstyret undervisning sammenlignet med de andre typer af specialtilbud. Således angiver 32 pct. af medarbejderne i de frie grundskoler at de i høj eller meget høj grad arbejder med målstyret undervisning sammenlignet med de øvrige typer af specialtilbud, hvor 49 pct. i gennemsnit i høj eller meget høj grad arbejder med målstyret undervisning.

Tabel 4-12: Specialtilbud vurderer i høj grad, at de arbejder med målstyret undervisning

I hvilken grad arbejder I med målstyret undervisning?	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I meget høj/høj grad	57	46
I nogen grad	35	39
I lav/meget lav grad	7	12
Slet ikke	1	3

³² Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Læringsmål – Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen*.

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Flere af de interviewede ledere forklarer, at de **prioriterer målstyret undervisning højt** og stiller krav til underviserne om, at de skal tilrettelægge og gennemføre målstyret undervisning. Samtidig understreger lederne, at der er igangsat en proces i retning mod øget grad af målstyret undervisning, som endnu ikke er implementeret fuldt ud.

Casestudierne indikerer endvidere, at der er en **udbredt misforståelse** blandt underviserne mellem *aktivitetsstyret* undervisning og *målstyret* undervisning i specialtilbuddene. Således ses en klar tendens til, at undervisningen gennemføres ud fra tydelig aktivitetsstyring – med fokus på ”hvad vi skal lave/nå i dag”, men i mindre grad ud fra styring efter læringsmål – med fokus på ”det skal I kunne, når vi er færdige”.

I nogle specialtilbud er der åbenhed blandt de interviewede medarbejderne om, at de oplever det som **vanskeligt at gennemføre målstyret undervisning**. I et specialtilbud italesættes målstyret undervisning eksplicit som et ’udviklingsprojekt’, hvor fokus er på at gøre målstyret undervisning til en del af den daglige undervisning, til forskel fra praksis hidtil, hvor målstyring primært har omhandlet udfyldelse af et skema med mål for eleverne i starten af skoleåret og derefter først se på målene ved skoleårets afslutning. De interviewede medarbejdere i specialtilbuddet fortæller, at de er usikre på forståelsen af og ikke mindst udførelsen af målstyret undervisning. Lærerne understreger samtidig, at de kan se det meningsfulde i at gøre læring mere synlig for eleverne ved at opsætte faglige delmål og give eleverne feedback i løbet af undervisningen. Denne tvivl om anvendelse og forståelse af målstyret undervisning optræder i flere specialtilbud, som er udfordrede i forhold til at lave relevante og faglige mål for eleverne. Endvidere giver casestudierne eksempler på, at lærerne har udfordringer i forhold til at følge op på de opstillede mål samt at gøre dem tydelige for eleverne.

I andre af de besøgte specialtilbud italesættes udfordringer ved målstyret undervisning ikke på samme måde. I enkelte specialtilbud fortæller medarbejderne, at de har stor erfaring med at arbejde målstyret, dog primært med fokus på **mål for elevernes sociale udvikling** i udarbejdelse af elevplaner. Disse medarbejdere giver således ikke udtryk for, at målstyret undervisning er vanskeligt. Samtidig illustrerer deres italesættelse af målstyret undervisning, at der er tale om opstilling af mål for eleverne på et forholdsvis overordnet plan, som vedrører elevernes udvikling på længere sigt – og dermed ikke målstyret undervisning i den forstand, at undervisningen tilrettelægges med afsæt i læringsmål for eleverne i den daglige undervisning.

Hvad angår opstilling af mål i elevplaner, viser casestudierne, at alle de besøgte specialtilbud har en praksis, hvor der opstilles både **faglige og sociale mål i elevplanerne**. Endvidere er medarbejderne optaget af, at elevplanerne er meget detaljerede, hvad angår elevernes vanskeligheder for at skabe den nødvendige forståelse af den enkelte elevs forudsætninger og behov i undervisningen. Endvidere viser casestudierne, at samtlige besøgte specialtilbud anvender målbare og konkrete mål i elevplanerne, fx mål som ”eleven kan anvende en lineal” eller ”eleven kan gå på toilettet selv”. Det skaber et konkret afsæt for underviserne i forhold til tilrettelæggelse af undervisningen. Ligeledes forklarer underviserne, at målene afhænger meget af elevens forudsætninger. For de svageste elever er det ikke altid meningsfuldt at opstille faglige mål, mens de fagligt stærkere elever kan arbejde mod en målsætning om at tage afgangsprøven i 9. klasse.

Således indikerer undersøgelsen en udbredt praksis omkring anvendelse af (lærings-)mål i elevplaner i specialtilbud. Endvidere har alle besøgte specialtilbud *fokus* på målstyret undervisning. Casestudierne indikerer her, at udfordringen i forhold til at gennemføre målstyret undervisning opstår i omsætning af mål – og særligt Fælles Mål – til undervisningspraksis.

4.4.2 Specialtilbud arbejder med synlig læring – eller tydelighed over for eleverne

Størstedelen af de besøgte specialtilbud angiver, at de anvender synlig læring i undervisningen. Synlig læring forstås her som en praksis, hvor målene med undervisningen er klart, tydeligt og

synligt for eleverne, så de kan sætte sig ind i og forstå målet.³³ I forlængelse heraf er feedback kun effektiv, hvis den knyttes til eksplicite læringsmål. Flere af de interviewede medarbejdere beskriver, at de er meget optagede af at være **tydelige over for eleverne om, hvad de skal (lære)**, fordi målgruppen kræver, at underviseren har en meget konkret tilgang til undervisningen, både i forhold til at stille eleverne opgaver og forklare eleverne, hvorfor opgaverne skal laves. I boksen nedenfor præsenteres et konkret eksempel fra et specialtilbud på, hvordan der arbejdes med synlig læring.

Boks 4-8: Synlig læring understøtter elevernes motivation

I et specialtilbud anvendes systemet Rubrics til at opstille læringsmål for eleverne og til elevernes selv vurdering af egen progression. I dette specialtilbud er der særligt fokus på at styrke elevernes sociale kompetencer som en forudsætning for, at eleverne kan nå deres faglige mål. Formålet med Rubrics er således at **motivere eleverne til at yde en ekstra indsats** for at opnå de opstillede mål, hvor eleverne ved hjælp af farvekoder skal vurdere sig selv i forhold til et givent mål for deres adfærd eller kompetencer. Underviserne formulerer målene, hvorefter underviserne taler med eleven om, hvad der skal til for at eleven kan opnå sit mål.

Som ved målstyret undervisning ses også i relation til synlig læring, en **sammenblanding af aktiviteter og mål**, således at en del af medarbejdernes tydelighed over for eleverne, om hvad der skal ske, snarere handler om indhold og aktiviteter end om forventet læringsudbytte.

I andre af de besøgte specialtilbud anvendes andre former for belønningssystemer, hvor formålet er at motivere eleverne og vurdere elevernes indsats/progression mod opstillede mål, fx med brug af klistermærker, der synliggør, hvor langt eleven er nået mod sit mål og med brug af belønning, når målene opnås. Belønningen kan fx bestå i, at eleverne får "fri leg", hvis de har været aktive i undervisningen. Typisk vælger eleverne at spille på deres iPad, da den fungerer som puslerum og afslapning for dem. Boksen nedenfor indeholder et eksempel på anvendelse af PALS som belønningssystem for eleverne.

Boks 4-9: Belønningssystem med feedback til eleverne

Et specialtilbud arbejder med **PALS** (positiv læring i omsorg og samspil) som et belønningssystem for at fremme hensigtsmæssig adfærd blandt eleverne. Efter hver lektion skal eleven (sammen med enten lærer eller pædagog) evaluere sin indsats ud fra fastsatte mål for deltagelse i undervisningen. Eleven får et PALS mærke for hvert mål, der er opfyldt, som det klister på en plade. Hver eftermiddag i lektiecafeen gennemgås elevens plade. Er der fuld plade, opnår eleven en belønning, fx 30 minutters iPad-tid, som foregår i lektiecafeen.

Der udarbejdes individuelle mål for alle elever, i samspil mellem klassens primære pædagog, klassens to lærere og eleven selv. Elevens **mål for deltagelse i undervisningen** kan fx lyde:

- Jeg gik i gang med det samme
- Jeg blev på min plads
- Jeg rakte hånden op og ventede på tur
- Jeg har arbejdet stille
- Jeg ignorerede andres lyde.

Casestudierne peger på, at det er forholdsvis udbredt at arbejde med konkrete former for belønning af aktiv deltagelse i undervisningen for eleverne i specialtilbud, om end metode og form på belønningen varierer. Således kan **anvendelsen af belønningssystemer ses som en form for feedback** til eleverne – om end belønning (og feedback) typisk ikke vedrører progression i læring, men snarere indebærer en vurdering af indsats og deltagelse fra elevens side.

³³ Jf. John Hatties feedbackmodel, Hattie, J. 2014: Synlig læring – for lærere. Dafolo.

I enkelte af de besøgte specialtilbud er medarbejderne mere eksplicitte om, at de bevidst ikke anvender synlig læring, fordi det erfaringsmæssigt medfører unødigt stress og angst hos eleverne at blive præsenteret for eksplicitte læringsmål, fordi det er for abstrakt for eleverne at overskue deres egen læringsproces. Dette perspektiv fremhæves særligt i forhold til de kognitivt mest udfordrede elever. Enkelte specialtilbud fortæller ligeledes, at de ikke arbejder med synlig læring, fordi de er udfordrede i forhold til, hvordan det skal gøres, og de endnu ikke er nået til at arbejde med implementering af synlig læring i undervisningen.

Samlet set viser undersøgelsen, at specialtilbuddene oplever, at arbejdet med Fælles Mål og udmøntningen i målstyret undervisning er udfordrende. Samtidig ses, at specialtilbuddene har stort fokus på målstyret undervisning og særligt lederne i specialtilbud giver udtryk for, at udmøntningen af Fælles Mål er igangsat, og at de endnu befinder sig midt i processen. Endvidere peger undersøgelsen på, at der er efterspørgsel på hjælp til, hvordan man kan arbejde med målstyret undervisning og synlig læring i specialtilbud på en måde, der er hensigtsmæssig og meningsfuld for målgruppen af elever.

4.5 Specialtilbuddene har implementeret en længere og mere varieret skoledag

I dette afsnit analyseres, hvordan specialtilbuddene har implementeret de indholdsmæssige elementer i folkeskolereformens længere og mere varierede skoledag. Mere konkret beskrives det, hvordan specialtilbuddene arbejder med understøttende undervisning, flere fagopdelte timer og faglig fordybelse og lektiehjælp. Afsnittet afrundes med en beskrivelse af, hvordan specialtilbuddene implementerer folkeskolereformen som helhed.

Både skoleledere og undervisere bekræfter som led i casestudierne, at skoledagen er blevet længere for eleverne som følge af folkeskolereformen, og at det har medført ændringer i skemaet for skoledagen. Generelt påpeger specialtilbuddene, at **den længere skoledag er en udfordring**, da eleverne har svært ved at koncentrere sig til ud på eftermiddagen. Derfor vælger størstedelen af specialtilbuddene at lægge de bogligt tunge fag som matematik og dansk om morgenen, hvor eleverne bedst kan koncentrere sig, mens der undervises i fag som idræt og musik efter frokost.

I det følgende beskrives en typisk dag for eleverne i en af de besøgte specialskoler, hvor eleverne undervises i hele fagrækken: *"De kommer kl. 9 om morgenen. De fleste bor et godt stykke fra skolen, så vi henter dem i vores egne busser. De kører hjem igen kl. 14.45. De har undervisningslektioner i 45 minutter, men der er indlagt pauser, fordi de ikke kan koncentrere sig. Pauserne består bl.a. af formiddagsmad, bevægelse og tid afsat til at snakke om, hvad der er sket derhjemme."* (Leder i specialskole).

Denne beskrivelse af skoledagen går igen på tværs af flere af de besøgte specialtilbud, hvor eleverne dog i nogle tilfælde også går i fritidsordning efter skole.

I undersøgelsen ses særskilt på, hvorvidt implementering af folkeskolereformen har haft betydning for tilrettelæggelsen og indholdet i undervisningen i specialtilbuddene. Adspurgte om det har været nødvendigt at ændre skoledagen og undervisningen i forlængelse af indførelsen af folkeskolereformen, angiver kun hver femte specialtilbudsleder, at det i høj eller i meget høj grad har været nødvendigt at ændre skoledagen/undervisningen, som følge af indførelsen af flere fagopdelte timer samt faglig fordybelse og lektiehjælp. Lidt flere (28 pct.) angiver, at indførelsen af understøttende undervisning i høj eller i meget høj grad har gjort det nødvendigt at ændre skoledagen/undervisningen. Det samme billede gør sig gældende, når man ser på medarbejdernes besvarelser af samme spørgsmål. Tabellen nedenfor illustrerer ledernes besvarelse.

Tabel 4-13: Implementering af reformen har kun i mindre omfang ændret undervisningen

I hvilken grad har det været nødvendigt at ændre jeres skoledag og undervisning i forlængelse af indførelsen af...	Ledere (pct.)				
	I meget høj grad/høj grad	I nogen grad	I lav/meget lav grad	Slet ikke	Ikke relevant
Understøttende undervisning	28	33	19	8	11
Flere fagopdelte timer	21	34	23	9	12
Faglig fordybelse og lektiehjælp	23	36	21	8	13

n = 602 ledere

Ledere i folkeskoler med specialklasserækker angiver i højere grad end ledere i de øvrige specialtilbudstyper, at det har været nødvendigt at ændre deres skoledag og undervisning som følge af den længere og mere varierede skoledag. Tendensen gælder både i forhold til understøttende undervisning, flere fagopdelte timer og faglig fordybelse og lektiehjælp.

I forhold til hvordan specialtilbuddene har valgt at implementere de tre indholdsmæssige elementer af den længere og mere varierede skoledag, viser undersøgelsen overordnet set, at flest specialtilbud integrerer dem i den daglige undervisning, mens lidt færre specialtilbud gennemfører dem som særskilte aktiviteter. Mere konkret viser undersøgelsen følgende:

- To ud af tre specialtilbud (63 pct.) har **integreret understøttende undervisning i den daglige undervisning** (som led i andre fag, aktiviteter mv.), mens den sidste tredjedel primært gennemfører understøttende undervisning som en særskilt aktivitet (moduler/lektioner) (31 pct.).³⁴
- Det samme billede gælder for implementeringen af **faglig fordybelse og lektiehjælp**, hvor fordelingen dog er 56 pct., der integrerer det i den daglige undervisning og 37 pct., der gennemfører det som en særskilt aktivitet.
- I forhold til implementeringen af **flere fagopdelte timer** er fordelingen lidt anderledes, idet halvdelen af specialtilbuddene (49 pct.) har integreret dem i den daglige undervisning, og 38 pct. gennemfører det som en særskilt aktivitet.
- I de resterende specialtilbud gennemføres de tre elementer som **temaforløb** i perioder over året eller som anden aktivitet.

Tabel 4-14: Reformens indholdsmæssige elementer er primært integreret i den daglige undervisning

Hvad kendetegner typisk organiseringen af følgende former for undervisning?	Gennemføres som særskilt aktivitet	Integreret i den daglige undervisning	Gennemføres som temaforløb el. andet
	Ledelse (pct.)	Ledelse (pct.)	Ledelse (pct.)
Understøttende undervisning	31	63	5
Flere fagopdelte timer	38	49	13
Faglig fordybelse og lektiehjælp	37	56	7

n = 552 ledere (spørgsmål om understøttende undervisning), n = 549 ledere (spørgsmål om flere fagopdelte timer) og n = 556 ledere (spørgsmål om faglig fordybelse og lektiehjælp).

Gennem casestudierne er det undersøgt, hvorvidt og hvordan specialtilbuddene arbejder med den længere og mere varierede skoledag som led i implementering af folkeskolereformen, samt

³⁴ De beskrevne fordelinger er baseret på ledernes besvarelser. Dog bemærkes det, at medarbejderne generelt vurderer, at de tre elementer i reformen gennemføres som særskilte aktiviteter snarere end integreret i undervisningen i lidt højere grad, end lederne.

hvorvidt der allerede på nuværende tidspunkt ses tegn på, at nogle af de resultater, der forventes at følge af reformelementerne, er indfriet. Mere konkret har vi set nærmere på, hvordan implementering af flere fagopdelte timer, mere understøttende undervisning samt tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp understøtter de forventede resultater. De tre elementer og tilhørende mål uddybes i følgende tre afsnit.

4.5.1 Flere fagopdelte timer har medført øget behov for varieret undervisning

Med folkeskolereformen og specialtilbuddenes implementering af flere fagopdelte timer er det forventningen, at der sker en udvikling i undervisningen i retning af øget grad af understøttende læringsaktiviteter, øget grad af praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer og en styrket anvendelse af it i fagene. På længere sigt er det forventningen, at dette vil føre til styrket klasseundervisning, befordrende læringsmiljøer (mere ro og klasseledelse), at eleverne udfordres via høje krav og tydelige læringsmål, samt at elevernes motivation og engagement styrkes.

Casestudierne tegner et varieret billede af implementeringen af flere fagopdelte timer baseret på særligt interviews med ledere og medarbejdere i specialtilbud. Størstedelen af de besøgte specialtilbud har indført flere fagopdelte timer som resultat af folkeskolereformen. Her fremhæves det som tidligere nævnt, at specialtilbuddene ser sig nødsaget til at gennemføre de bogligt tunge fag som dansk og matematik inden frokost – så vidt det er muligt – da eleverne har meget svært ved at koncentrere sig efter frokostpausen. Enkelte specialtilbud har ikke skemalagt flere fagopdelte timer, fordi de vurderer, at temaundervisning fungerer bedre for deres elevgruppe.

Specialtilbuddene bekræfter, at den længere skoledag samt flere fagopdelte timer har øget nødvendigheden af understøttende læringsaktiviteter samt praktiske undervisningsformer. Da eleverne i specialtilbud generelt er udfordret af koncentrationsbesvær, har den længere skoledag gjort, at man **i endnu højere grad end tidligere må variere undervisningen**. Der ses en lang række eksempler i de besøgte specialtilbud på varierede læringsformer, der imødekommer elevernes udfordringer.

Boks 4-10: Varieret undervisning der imødekommer målgruppens udfordringer

På en specialskole anvendes fx udendørs matematikundervisning efter frokost, for at imødekomme elevernes koncentrationsproblemer:

"En dag om ugen ligger matematik efter frokost, men det kan eleverne ikke, så nu har vi ude-matematik. Det var også fint, fordi nogle af dem spurgte: "Hvad er et hjørne?" Tanken ved ude-matematik var, at der er mere bevægelse i, og så havde jeg tænkt at de skulle ud til nogle poster og løse opgaver. Det kan de ikke, så det bliver meget lavpraktisk. Hvor langt er der fra et punkt til det andet? Find 5 ens ting. Det er 3. og 4. klasses elever, men det er 0. klasses stof. Det kan godt frustrere mig."
(Underviser på specialskole).

Eksemplet illustrerer et forsøg på at **integrere bevægelse i matematiktimerne**, fordi det understøtter elevernes koncentrationsevne. Dog fortæller underviseren, at det, grundet elevernes forudsætninger, er såkaldte lavpraktiske opgaver, de kan håndtere.

Således viser casestudierne, at specialtilbuddene i høj grad anvender understøttende og varierede læringsformer. Dog understreges det i mange specialtilbud, at man "altid" har været nødt til at anvende understøttende læringsaktiviteter og praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, grundet elevernes vanskeligheder. Således vurderes det i flere specialtilbud ikke at være et nyt resultat, der kan tilskrives reformen.

To ud af tre specialtilbud angiver, at de anvender it i undervisningen i høj eller i meget høj grad. Den observerede undervisning tegner et lidt anderledes billede. Således anvendes it ikke i undervisningen i halvdelen af de observerede undervisningslektioner. I de specialtilbud, hvor anvendelse af it i undervisningen observeres, er der enkelte steder tale om digitale læremidler fx

differentierede læsning- og staveopgaver, som eleverne løser på individuelle iPads. Andre steder er der primært tale om it i undervisningen i form af hjælpeværktøjer som fx Smart Board til at vise dagens program, PowerPoint-præsentation til fremvisning af undervisningsindhold og opgaver, som eleverne skal løse eller til at vise videoklip som en del af undervisningen.

I flere specialtilbud har eleverne adgang til enten stationære computere i klasselokalerne eller individuelle iPads i undervisningen. Eleverne har ikke fri adgang hertil. Der er i alle tilfældene tale om voksenstyret anvendelse af it, således at der skal gives tilladelse til brug heraf. Dette ses på tværs af specialtilbudstyper. De interviewede elever sætter pris på at arbejde på enten pc eller iPad og nævner bl.a. Elevunivers, Villaby, Minecraft og Songs and Rhymes som programmer, de anvender i undervisningen.

Flere undervisere fremhæver, at brugen af it-værktøjer kan hjælpe eleverne til bedre at koncentrere sig om opgaverne, ligesom de **digitale læremidler understøtter den høje grad af differentieret undervisning**, som specialtilbuddene gør brug af. Således indeholder de observerede undervisningslektioner en række eksempler på, at eleverne arbejder på individuelle opgaver digitalt sidst i en lektion, hvor koncentrationen ikke rækker til at deltage i fælles tavleundervisning. De digitale læremidler ser ud til at lykkes med at fastholde nogle af elevernes koncentration, og det kunne tyde på, at også elevernes motivation og engagement bliver styrket gennem anvendelsen af it i undervisningen – som det også er forventet i forandringsteorien.

4.5.2 Mere understøttende undervisning – et kerneelement i specialtilbuddene

Med folkeskolereformen og specialtilbuddenes implementering af mere understøttende undervisning er det forventningen, at der sker en udvikling i undervisningen i retning af øget brug af differentierede og varierede læringsformer, øget grad af understøttende læringsaktiviteter, øget grad af praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer og mere bevægelse i skoledagen.

Casestudierne bekræfter, at understøttende undervisning generelt anvendes i høj grad i specialtilbuddene. Hertil skal det først og fremmest nævnes, at de fleste besøgte specialtilbud understreger, at de **altid har anvendt understøttende undervisning**, der bakker op om elevernes muligheder for faglig udvikling og trivsel, fordi det anses som den bedste måde at imødekomme elevernes forudsætninger og behov. Nogle specialtilbud vurderer, at de som følge af reformen har styrket anvendelsen af understøttende undervisning, men de fleste ser ikke en sådan ændring. Flere nævner til gengæld den ændring, at understøttende undervisning nu er skemalagt, til forskel fra tidligere hvor det som oftest blot var en integreret del af specialtilbuddets didaktiske tilgang til målgruppen. Det kan således ikke på baggrund af casestudierne udledes, at anvendelsen af understøttende undervisning i specialtilbud (alene) kan tilskrives implementering af den længere og mere varierede skoledag.

Endvidere tegner casestudierne et billede af, at der er stor variation i, hvordan specialtilbuddene gennemfører understøttende undervisning. I lighed med breddeundersøgelsen viser også casestudierne, at nogle specialtilbud har integreret understøttende undervisning i den daglige undervisning, andre gennemfører det som en særskilt aktivitet, og nogle specialtilbud gør begge dele.

Den understøttende undervisning gennemføres primært af pædagoger, enten som løbende støtte integreret i undervisningen eller som selvstændige timer en til to gange om ugen.³⁵ Fokus i den understøttende undervisning er hovedsageligt på udvikling af elevernes sociale kompetencer – som en forudsætning for at kunne deltage i den faglige undervisning – og på bevægelse med fokus på styrkelse af motoriske færdigheder og koncentrationsevne for at styrke elevernes indlæringsmuligheder.

³⁵ Det bemærkes her, at understøttende undervisning primært varetages af lærere, og understøttes af pædagoger, i folkeskolens almene tilbud (Rambøll, 2015: *Understøttende undervisning og faglig fordybelse og lektiehjælp i folkeskolen*. Rådet for Børns Læring).

I et specialtilbud, hvor understøttende undervisning er skemalagt, udtrykker eleverne stor tilfredshed med timerne. Adspurgte, hvilke fag de godt kan lide, nævner mange elever netop lektionerne med understøttende undervisning, fordi de får lov til at komme ud og lege på hoppepude, spille skumhockey, høvdingebold eller andre spil og lege. Andre specialtilbud har konverteret nogle af timerne til understøttende undervisning til et såkaldt bevægelsesbånd i skemaet.

I et andet specialtilbud er **understøttende undervisning implementeret som faget "socialfag"**, der gennemføres af to pædagoger i specialtilbuddet. Fagets formål er at styrke elevernes sociale kompetencer, herunder selvregulering, impuls kontrol og strategier til at anvende tillærte sociale færdigheder, som styrker elevernes evne til at indgå i sociale fællesskaber. Specialtilbuddets pædagoger har udviklet et undervisningsmateriale til faget, som anvendes i hele kommunen – også til undervisning i indskolingen i folkeskolens almentilbud. Lederen i det pågældende specialtilbud fortæller om pædagogernes arbejde med socialfag som led i understøttende undervisning:

Boks 4-11: Pædagoger fører an i undervisning i socialfag

*"Materialet til socialfag bliver brugt i understøttende undervisning af pædagogerne, de får også forbedrings timer til det. Fagets mål ligger indenfor pædagogernes spidskompetencer. **Da folkeskolereformen kom med understøttende undervisning tænkte vi, det har vi jo gjort hele tiden.** I vores organisation er pædagoger og lærer sammen omkring barnet i planlægningen, da vi har en holistisk tilgang til eleven. Læreren planlægger undervisningen, men pædagogen kan komme med input til tilgangen til barnet. Pædagogerne har været vant til at indgå i samarbejdet med lærere, de er med i alle timer, møder, statusrapporter. Når vi laver statusrapporter for eleverne, skriver pædagogerne den del der omhandler elevens sociale udvikling" (Leder på specialskole).*

I andre specialtilbud tænkes den understøttende undervisning mere målrettet ind i den faglige undervisning. Et eksempel herpå er en klasse, der har været på udflugt og set udgravninger med deres lærere, hvorefter pædagogerne gennemfører et forløb i håndværk og design, hvor der arbejdes videre med udvalgte genstande, eleverne har set under udflugten.

Nogle specialtilbud har skemalagt understøttende undervisning om morgenen. I et specialtilbud serveres morgenmad til eleverne, fordi en stor andel elever erfaringsmæssigt møder om morgenen uden at have spist hjemmefra. Her vurderes det, at et morgenmåltid er en vigtig måde at understøtte elevernes læring i løbet af skoledagen. I et andet specialtilbud, som også har et botilbud, anvendes den første halve time om morgenen som understøttende undervisning i botilbuddet, hvor elevernes primære pædagoger forbereder eleverne på at modtage undervisning. Her er fokus på at lære eleverne at være mere selvhjulpne og aktivt deltagende i undervisningen. Det skal bemærkes, at dette specialtilbud har elever med omfattende fysiske handicaps samt kognitive udfordringer.

Sammenfattende viser undersøgelsen, at specialtilbuddene i høj grad gennemfører understøttende undervisning, og at det oftest er pædagoger, der har ansvaret herfor, hvad enten det sker som særskilt aktivitet eller er integreret i den øvrige undervisning. Igen bemærkes det, at specialtilbuddene vurderer, at **understøttende undervisning er velkendt praksis**, idet de har en lang tradition for at arbejde med det – også før folkeskolereformens fokus herpå.

4.5.3 Tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp fylder ikke meget i specialtilbud

Med folkeskolereformen og specialtilbuddenes implementering af tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp er det forventningen, at der sker en udvikling i undervisningen i retning af styrket feedback til eleverne. På længere sigt er det forventningen, at det vil føre til, at eleverne udfordres via høje krav og tydelige læringsmål, samt at elevernes motivation og engagement styrkes.

Boks 4-12: Faglig fordybelse og lektiehjælp er nu en integreret del af den samlede undervisningstid³⁶

Det lovgivningsmæssige grundlag for **tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp** er ændret, siden undersøgelsen blev igangsat. Således fremgår det af MBUL's vejledning til lektiehjælp og faglig fordybelse, gældende fra skoleåret 2015/2016, at lektiehjælp og faglig fordybelse ikke længere indgår som et selvstændigt element i skoledagen, men som et element der er fuldt integreret i den samlede undervisningstid.* Faglig fordybelse og lektiehjælp kan dermed **indgå som en integreret del af både undervisning i fagene og understøttende undervisning**. Lektiehjælp og faglig fordybelse har til formål at styrke elevernes læring gennem varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og fagligt svage elever. Det kan fx ske gennem **faglige fordybelsesforløb, intensive forløb eller hele temadage**, hvor eleverne arbejder intensivt med et fagligt indhold og får mulighed for at bruge deres viden og færdigheder i nye sammenhænge. Undersøgelsen er gennemført med afsæt i den tidligere forståelse, hvor tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp undersøges som særskilt element. Dog vil der i analysen, samt fremadrettet i undersøgelsen være opmærksomhed på den ny, ændrede praksis.

* Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015: Faglig fordybelse og lektiehjælp. *Nye regler. Nye muligheder.*

Generelt tegner casestudierne et billede af, at tilbud om **faglig fordybelse og lektiehjælp – som et selvstændigt element i skoledagen – ikke fylder meget** i specialtilbuddenes praksis. Således ses, at specialtilbuddene arbejder med faglig fordybelse i et vist omfang, mens lektiehjælp kun tilbydes på tre ud af de ti besøgte specialtilbud.

Hvad angår tilbud om faglig fordybelse, ses eksempler på, at dette gennemføres som fagdage i løbet af skoleåret eller som en integreret del af den daglige undervisning. I nogle specialtilbud arbejdes med individuel faglig fordybelse, fx ved en-til-en-undervisning eller hjælp til læsning. Denne tilgang til faglig fordybelse er i tråd med de nye regler på området. Undersøgelsen kan imidlertid ikke i dokumentere, hvor udbredt denne tilgang er, men vil have fokus på at undersøge det fremadrettet.

I de fleste af de besøgte specialtilbud anvendes lektier ikke. Dette begrundes primært med, at eleverne har vanskeligt ved yderligere fordybelse ud over den skemalagte undervisning. Endvidere, at mange elever kommer fra hjem, hvor der ikke kan forventes opbakning til lektiehjælp. Derudover har mange af eleverne i specialtilbud brug for en høj grad af vejledning, støtte og motivation i det faglige arbejde, hvorfor man prioriterer at bruge ressourcerne på det i skoletiden. Af disse årsager vurderer specialtilbuddene, at det ikke er meningsfuldt for størstedelen af eleverne at have lektier for. Der er enkelte undtagelser herfra med elever, der eksplicit efterspørger at få lektier for, fx hvis de har søskende i almentilbud, der laver lektier eller blot synes, det er spændende at få lektier for. I disse tilfælde findes relevante opgaver, der kan anvendes som lektier, og som eleverne kan arbejde med forholdsvis selvstændigt eller med mindre grad af støtte fra deres forældre.

Som alternativ til lektier, opfordrer mange undervisere forældrene til at læse 20 minutter om dagen med deres barn. Flere undervisere fortæller dog, at størstedelen af forældrene ikke imødekommer denne opfordring.

I de tre specialtilbud, der tilbyder lektiehjælp, foregår det på skolen i det ene tilbud og i fritidsordningen i det andet tilbud. Begge steder ligger det sidst på dagen. Fra casestudierne er det indtrykket, at der kun i meget begrænset omfang, eller slet ikke, arbejdes med elevernes faglig udvikling i lektiehjælpen. Et sted anvendes lektiehjælpen som **tid til belønning af eleverne**, hvis de har deltaget aktivt i skoledagen op til da, fx ved at de må spille på iPad eller se film. Et andet sted forsøger de at holde et fagligt fokus i lektiehjælpen og arbejder fx på konkrete

³⁶ Jf. bekendtgørelse nr. 813 om ændring af folkeskoleloven.

opgaver. Erfaringen er dog, ifølge medarbejderne, at elevernes energi og koncentration er opbrugt sidst på skoledagen, hvor lektiehjælpen gennemføres, hvorfor elevernes potentielle læringsudbytte vurderes meget begrænset.

I forhold til at vurdere, hvorvidt der skulle være sket en udvikling i undervisningen i retning af styrket feedback til eleverne gennem faglig fordybelse og lektiehjælp, kan casestudierne ikke bekræfte dette. Der ses enkelte eksempler på, at feedback tænkes ind som led i faglig fordybelse i de besøgte specialtilbud, fx i forhold til dialog med forældre og elev omkring elevens progression i læsning. Generelt peger casestudierne på, at feedback snarere anvendes som led i arbejdet med synlig læring – i de specialtilbud, som anvender synlig læring vel at mærke.

4.6 Specialtilbud er undervejs med implementering af folkeskolereformen som helhed

I dette afsnit ser vi nærmere på specialtilbuddenes implementering af folkeskolereformen som helhed med fokus på kommunal støtte og ledelsens indsats i processen.

Størstedelen af specialtilbud vurderer ikke, at kommunen har ydet god støtte i forberedelse og implementering af folkeskolereformen. Således er godt 40 pct. af specialtilbuddene helt eller delvist uenige i udsagnet om, at kommunen har ydet god støtte. Der er ingen signifikante forskelle på tværs af specialtilbudstyper.

Tabel 4-15: Begrænset kommunal støtte til implementering af folkeskolereformen

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende udsagn? – Alt i alt har kommunen ydet en god støtte til specialtilbuddets forberedelse og implementering af folkeskolereformen	Ledelse (pct.)
Helt enig	5
Delvist enig	14
Hverken enig eller uenig	22
Delvist uenig	17
Helt uenig	24
Ikke relevant ³⁷	18

n = 602 ledere

I under halvdelen af specialtilbuddene har ledelsen præsenteret medarbejderne for en klar handlingsplan for, hvordan folkeskolereformen skal føres ud i livet i specialtilbuddet. Således angiver 42 pct. af lederne, at de har præsenteret en klar handlingsplan for medarbejderne (38 pct. angiver i nogen grad). Kun 25 pct. af medarbejderne angiver, at ledelsen har præsenteret en klar plan (29 pct. angiver i nogen grad).

I kun en tredjedel af specialtilbuddene har ledelsen opsamlet erfaringer og/eller evalueret den hidtidige implementering af folkeskolereformens elementer i specialtilbuddet. Således angiver 31 pct. af lederne, at de i høj eller i meget høj grad har samlet op på erfaringerne/evalueret implementeringen hidtil (46 pct. angiver i nogen grad).

³⁷ Ikke relevant kategorien indeholder fx specialtilbud som ikke er tilknyttet eller underlagt en kommune.

Tabel 4-16: Vurderinger af ledelsens handleplaner og opsamling på erfaringer ift. folkeskolereformen

I hvilken grad/hvilket omfang har ...	Ledelse	Medarbejdere
	I meget høj grad/høj grad (pct.)	I meget høj grad/høj grad (pct.)
Specialtilbuddets ledelse præsenteret medarbejderne for en klar hand-leplan for, hvordan folkeskolereformen skal føres ud i livet i specialtilbuddet?	42	25
Ledelsen opsamlet erfaringer og/eller evalueret den hidtidige im-plementering af folkeskolereformens elementer i specialtilbuddet? ³⁸	31	-

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

4.7 Opsummering

Undersøgelsen viser, at det primært er uddannede lærere, der står for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning i fagene, hvor pædagoger typisk har en understøttende funktion. Til gengæld er det typisk både pædagoger og lærere, der planlægger og gennemfører øvrige undervisningsaktiviteter som ud-af-huset aktiviteter, understøttende undervisning og bevægelse. Endvidere viser undersøgelsen, at mere end halvdelen af eleverne ikke undervises i den fulde fagrække, og det er typisk fagene tysk eller fransk og fysik/kemi, som eleverne fritages for.

Undersøgelsen giver anledning til at knytte **tre væsentlige opmærksomhedspunkter** til specialtilbuddenes implementering af den længere og mere varierede skoledag som led i folkeskolereformen.

- **For det første** understreges det i specialtilbuddene, at differentierede og varierede læringsformer, understøttende læringsaktiviteter, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer samt bevægelse i skoledagen - sammen med en fast struktur og genkendelighed – kendetegner **kernen i den specialpædagogiske undervisningspraksis** og har gjort det igennem mange år. Der er således ikke tale om resultater, der – ifølge specialtilbuddene – kan tilskrives folkeskolereformen. Med flere fagopdelte timer og ny tid til understøttende undervisning er der sat en officiel ramme for en undervisningspraksis, der prioriterer netop denne undervisningspraksis. Specialtilbuddene påpeger dog i den forbindelse, at den længere skoledag efter deres vurdering ikke fremmer, men måske snarere hæmmer elevernes udviklingsmuligheder, fordi de ikke profiterer af flere undervisningstimer grundet deres vanskeligheder og forudsætninger for at deltage i undervisningen.
- **Det andet opmærksomhedspunkt** omhandler specialtilbuddenes mulighed for at anvende særligt differentierede og varierede læringsformer og understøttende læringsaktiviteter, som i et vist omfang også er et resourcespørgsmål. Specialtilbuddene har – givet deres målgruppe – **markant flere medarbejderressourcer pr. elev**. Således er normering og ressourcer en væsentlig forudsætning for den undervisningspraksis, der kan observeres i specialtilbuddene. Det gælder fx i forhold til mulighederne for individuelt tilrettelagt undervisning, gruppeopdelt undervisning og understøttende læringsaktiviteter.
- **For det tredje** viser undersøgelsen, at arbejdet med Fælles Mål i specialtilbud udgør en udfordring, fordi det er **vanskeligt at omsætte målene til elevgruppen**, hvis forudsætninger og niveau er langt under det alderssvarende niveau. I forlængelse heraf er det væsentligt at bemærke, at de to elementer i forandringsteorien, som står svagest i specialtilbuddenes praksis, netop er omsætning af Fælles Mål til læringsmål for eleverne og feedback til eleverne på deres udvikling. Muligheden for styrket feedback til eleverne er

³⁸ Medarbejderne er ikke blevet spurgt om dette, da det vurderes, at de ikke nødvendigvis har kendskab til, hvorvidt der er opsamlet erfaringer og/eller evalueret den hidtidige implementering af folkeskolereformens elementer i specialtilbuddet.

netop betinget af arbejdet med opstilling af læringsmål og målstyret undervisning, hvorfor det ikke er overraskende at kunne konstatere, at **specialtilbuddenes udfordring med at anvende Fælles Mål afspejles i arbejdet med feedback** til eleverne. Videre kan det således antages, at specialtilbuddene kun i mindre grad (vil) lykkes med at udfordre eleverne via høje krav og tydelige læringsmål, som er det resultat på mellemlangt sigt, der forventes skabt via styrket feedback til eleverne. På den baggrund giver undersøgelsen anledning til at betragte specialtilbuddenes arbejde med Fælles Mål og målstyret undervisning som et potentielt fremadrettet indsatsområde i specialtilbuddenes undervisningspraksis og implementering af reformen.

5. ELEVERNES FAGLIGE OG SOCIALE UDVIKLING SAMT TRIVSEL

I dette kapitel præsenteres en analyse af elevernes faglige, sociale og trivselsmæssige udvikling i specialtilbud samt elevernes overgang til ungdomsuddannelse efter grundskolen. Kapitlet består af fire afsnit. Først analyseres elevernes faglige udvikling i specialtilbud. Derefter præsenteres en analyse af elevernes sociale udvikling. Tredje afsnit omhandler elevernes trivsel og endelig indeholder fjerde afsnit en analyse af elevernes overgang til ungdomsuddannelse og/eller beskæftigelse efter grundskolen.

Boks 5-1: Sådan håndteres forskelle i elevernes forudsætninger og sociale baggrund i de statistiske analyser

Statistisk kontrol

De forskellige typer af specialtilbud henvender sig til elever med forskellige vanskeligheder og forudsætninger. Derfor er den samlede gruppe af elever i specialtilbud en heterogen gruppe præget af forskelle i indlæringsmæssige, socio-emotionelle og helbreds-mæssige kendetegn samt social baggrund.

I de statistiske analyser af elevernes faglige læring, trivsel samt overgang til ungdomsuddannelse før og efter implementeringen af folkeskolereformen **tages der højde for elevernes forskellige forudsætninger gennem statistisk kontrol**. Statistisk kontrol er en måde at isolere én variabels betydning for udfaldet af responsvariablen fra de øvrige variabelers betydning. I analyserne i dette kapitel anvendes statistisk kontrol til at isolere reformens betydning for elevernes faglige udvikling, trivsel og uddannelsesadfærd efter grundskolen. Når analysen viser, at elever på 10. klassetrin får lavere karakterer i dansk efter reformen end før reformen, er det altså med stor statistisk sandsynlighed en følgevirkning af reformimplementeringen (om end der tidsmæssigt er tale om en forholdsvis kort periode) og ikke udtryk for forskelle i elevernes forudsætninger og karakteristika.

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

- Demografisk profil (køn, alder, etnisk herkomst, familieforhold og geografi)
- Indlæringsmæssige, socio-emotionelle og helbreds-mæssige forudsætninger (årsag til, at eleven er henvist til specialtilbud, brug af almenlæger, speciallæger og den psykiatriske praksissektor)
- Social udsathed (forekomsten af forebyggende foranstaltninger og anbringelser)
- Socioøkonomisk baggrund (forældres uddannelse, beskæftigelsesstatus og indkomst)
- Typen af specialtilbud, som eleven går i.

Udsagnskraft og forbehold

I kraft af den grundige statistiske kontrol, anvendelse af Heckmans selektionsmodel til at håndtere problematikken med forholdsmæssig stor fritagelse fra nationale test, prøver og trivselsmålinger blandt specialtilbudselever (uddybes i næste afsnit) og fixed effects-analyser på elevniveau, når data muliggør dette (uddybes ligeledes i næste afsnit), er analysernes resultater solide. Dog er det vigtigt at have to forbehold in mente i fortolkningen af resultaterne:

- Da analyserne er baseret på data fra skoleårerne 2011/12 – 2014/15 og derfor kun indeholder ét nedslagspunkt efter reformen, er det endnu for tidligt at vurdere, om en eventuel udvikling er udtryk for en blivende 'reformeffekt' eller blot kan observeres det første år efter reformens ikrafttrædelse. I den næste undersøgelse af specialtilbud, som offentliggøres i 2019, vil der være grundlag for at drage mere tydelige konklusioner om betydningen af folkeskolereformen og den længere skoledag.
- Der kontrolleres for mange forhold knyttet til elevernes forudsætninger og baggrund, men der findes ikke registerdata om alle elevkarakteristika med mulig betydning for læring, trivsel og uddannelsesadfærd efter grundskolen, som fx elevernes ikke-kognitive kompetencer.

5.1 Elevernes faglige udvikling i specialtilbud er stort set uændret før og efter reformen

I dette afsnit undersøges det, hvorvidt der er sket en ændring af elevernes faglige udvikling efter indførelsen af folkeskolereformen. Derefter følger en analyse af, hvordan specialtilbuddene arbejder med at understøtte elevernes faglige udvikling.

I de statistiske analyser, som præsenteres i dette afsnit, undersøges det, om folkeskolereformen og de ændringer, den har medført, har haft betydning for den faglige udvikling for gruppen af elever i specialtilbud. Faglig udvikling måles i undersøgelsen gennem nationale testresultater og prøvekarakterer i dansk og matematik. Læring i dansk og matematik er egnede indikatorer for faglig udvikling generelt, fordi læseforståelse, faglige læsekompetencer og matematiske kompetencer er grundlæggende og til dels en forudsætning for læring i andre fag³⁹.

Analyserne af elevernes faglige udvikling er baseret på data om elever i specialtilbud i skoleårene 2011/12 – 2014/15. Konkret er der gennemført ni regressionsanalyser med forskelligt datagrundlag.

Tabel 5-1: Datagrundlag i analyserne af elevernes faglige udvikling

Regressionsanalyser	Datagrundlag
Analyse af nationale test i dansk (læsning) (design 1)	10.219
Analyse af nationale test i dansk (læsning) (design 2)	25.953
Analyse af nationale test i matematik (design 1)	1.760
Analyse af nationale test i matematik (design 2)	12.445
Analyser af prøvekarakterer i 9. klasse (dansk, matematik og gennemsnit)	16.686
Analyser af prøvekarakterer i 10. klasse (dansk, matematik og gennemsnit)	12.125

I boksen på næste side beskrives de anvendte analysedesigns, ligesom der redegøres for, hvordan selektionsbias, som følger af forholdsvis stor fritagelse fra prøver og nationale test (og dermed manglende mål for en stor del af målgruppen) blandt elever i specialtilbud, håndteres.

³⁹ Alle anvendte testresultater og prøvekarakterer er standardiserede med middelværdi 0 og standardafvigelse 1 med henblik på at gøre dem sammenlignelige på tværs af år.

Boks 5-2: Analysedesign og metodisk håndtering af problematik grundet prøvefritagelse

Grundet de forskellige strukturer af testdata og karakterdata, er der anvendt to analysedesigns til at undersøge elevernes faglige læring før og efter implementeringen af folkeskolereformen:

- **Design 1:** De *samme* elever følges over tid (analyser af nationale test-resultater)
- **Design 2:** *Sammenlignelige* elever følges over tid (analyser af prøvekarakterer og nationale test-resultater).

I **design 1** følges de samme elever før og efter reformen ved hjælp af et *fixed effects*-analysedesign på elev- og skoleniveau. Denne tilgang kræver, at der er testresultater for samme elev både før og efter reformen, og at eleven går på samme skole før og efter reformen. Derfor er det kun muligt at anvende tilgangen til at analysere udviklingen i elevernes resultater i de nationale test. Styrken ved *fixed effects*-designet er, at der ikke blot kontrolleres for betydningen af observerbare elevkarakteristika, men også for betydningen af ikke-observerbare elevkarakteristika og skolespecifikke forhold, som ikke har ændret sig i den periode, data dækker. Ikke-observerbare elevkarakteristika, som ikke har ændret sig i analyseperioden, er eksempelvis kroniske sygdomme, funktionsnedsættelser og diagnoser, som ikke indfanges af data om henvisningsårsag og elevens brug af sundhedsvæsenet. Ikke-observerbare skolespecifikke forhold er eksempelvis forhold knyttet til skoleledelse, lærerstabets kompetencer og den enkelte skoles pædagogiske og didaktiske grundlag, såfremt disse er nogenlunde konstante i perioden på hovedparten af skolerne.

I **design 2** sammenlignes elever på samme klassetrin og skoletyper før og efter reformen gennem et *fixed effects*-design på kommuneniveau (eksempelvis sammenlignes 9. klasseelever på specialskoler i samme kommune før reformen med 9. klasseelever på specialskoler i samme kommune efter reformen) kombineret med en metode til at håndtere problematikken med prøvefritagelse. Dette designs styrke er, at der tages højde for observerbare elevkarakteristika såvel som selektionsbias som følger af den forholdsmæssigt store fritagelse fra test og prøver blandt elever i specialtilbud. I skoleårene 2011/12-2014/15 var mellem 58 og 68 pct. af 9. klasseeleverne og mellem 78 og 87 pct. af 10. klasseeleverne i specialtilbud fritaget fra både dansk- og matematikprøven (andelen af fritagelse er faldene med årene). Det er et analytisk problem, at en **stor del af målgruppen er fritaget fra test og prøver**, hvis fritagelsen ikke er tilfældig. Ikke-tilfældig prøvefritagelse gør sig netop gældende i specialtilbud, hvor fritagelse i høj grad er resultat af institutionens og forældrenes vurdering af elevens forudsætninger for at gennemføre testen eller prøven. Med andre ord er det typisk de fagligt svageste og psykisk mest sårbare elever, der fritages fra nationale test og prøver. Dette medfører en selektionsbias, som med stor risiko kan skævvride analyseresultaterne. Med henblik på at håndtere dette bias anvendes den mest udbredte og anerkendte metode til at håndtere selektionsbias (Heckmans selektionsmodel (1976, 1979)). Design 2 anvendes til at undersøge udviklingen i prøvekarakterer såvel som nationale test-resultater.

Læs mere om de anvendte analysedesigns og selektionsmodellen, og se koefficienter for alle variable i modellerne i bilag 1.

I det følgende præsenteres resultater af de statistiske analyser af elevernes faglige udvikling. Elever i skoleåret 2013/14 er referencegruppe i alle analyser af reformens betydning for faglig udvikling, hvilket vil sige, at resultater/karakterer i de enkelte test/prøver efter reformen sammenlignes med resultater/karakterer før reformen⁴⁰.

⁴⁰ Regressionsanalyserne er baseret på data fra fire skoleår (2011/12, 2012/13, 2013/14 og 2014/15), men i præsentationen af resultater kommenteres der kun på forskelle mellem 2013/14 og skoleår efter reformen (2013/14 er referencekategori i modellerne). Dette skyldes, at 2012/13 var et atypisk skoleår på grund af lockouten af lærerne i april 2013. Lockouten kan have haft en betydning for prøvekaraktererne, som det ikke er muligt at kontrollere for i regressionsanalysen. Data fra skoleåret 2012/13 indgår i analysen for at få et større datagrundlag og mere solide resultater.

Analysen af resultater i nationale test viser, at elever på tværs af specialtilbud opnår bedre resultater i den nationale test i dansk (læsning) efter implementeringen af folkeskolereformen end før reformen. Samtidig viser analysen, at der hverken er belæg for at konkludere, at der er sket en positiv eller negativ udvikling i elevernes resultater i den nationale test i matematik.

Analysen af forskelle i prøvekarakterer før og efter reformen finder ingen signifikante forskelle, når 9. klasseelevers karakterer i dansk og matematik samt gennemsnittet af de to før og efter reformen sammenholdes. Til gengæld opnår 10. klasseelever som gruppe et signifikant lavere gennemsnit af dansk og matematik efter reformen end før reformen. Forskellen er drevet af dansk karakterer, hvor der findes en lavsignifikant (dvs. signifikant ved et signifikansniveau på 10 pct.) negativ udvikling. Der er ingen forskel mellem 10. klasseelevers matematikkarakterer i de to skoleår. Dette resultat skal læses med det forbehold, at eventuelle effekter af reformen vil blive vurderet på et mere solidt datagrundlag i 2019, hvor undersøgelsen afsluttes, og det har været muligt at følge udviklingen over en længere periode.

Som supplement til regressionsanalysens resultater er der beregnet et mål for størrelsen af de signifikante karakterforskelle for elever på 10. klassetrin⁴¹. Målet indikerer, hvor stor eller lille betydning det har for prøvekarakterer at gå i 10. klasse i første skoleår efter reformen sammenlignet med sidste skoleår før reformen. Målet er beskrevet i boksen nedenfor.

Boks 5-3: Sådan er størrelsen af signifikante forskelle i testresultater/karakterer undersøgt

Forskellen mellem forventede karakterer i de to skoleår (målet) udtrykker forskellen mellem gruppen af specialtilbudselevers forventede karakterer i en given prøve i de to skoleår. De forventede karakterer er – rent intuitivt – beregnet ved at tage samme gruppe specialtilbudselever (det vil sige med samme kendte karakteristika og forudsætninger) og placere dem i to forskellige situationer – at tage en given prøve året før og året efter reformen. De forventede prøvekarakterer angiver således, **hvordan samme specialtilbudselever ville have klaret sig hhv. før og efter reformen**, når der tages højde for elevernes karakteristika og baggrundsforhold.

De forventede prøvekarakterer i de to skoleår er angivet i percentiler og skal forstås som en placering på en sammenligningsskala fra 0 til 100. Placeringen på skalaen angiver, hvordan specialtilbudselever i gennemsnit klarer sig i forhold til den samlede årgang af elever, der har taget samme prøve. Det vil sige den andel af årgangen, der har taget prøven, som specialtilbudselever i gennemsnit ville have klaret sig bedre end eller lig med. Eksempelvis betyder en percentil på 10 i matematikprøven i skoleåret 2014/15, at specialtilbudseleverne i gennemsnit ville have klaret sig bedre end 10 pct. af samtlige elever, der tager samme prøve, og tilsvarende dårligere end 90 pct. af samme årgang.

Målet siger dermed noget om, **hvor stor eller lille betydning det havde at gå i 9./10. klasse efter reformen sammenlignet med før reformen**, dog med forbehold for, at der kun er tilgængeligt karakterdata for første skoleår efter reformen. Målet er både angivet i procentpoint (den absolutte ændring mellem to procentsatser) og i procent (den relative ændring).

Tabellen nedenfor viser de forventede prøvekarakterer for samme gruppe specialtilbudselever på 10. klassetrin i skoleåret før og skoleåret efter implementeringen af reformen. De signifikante forskelle er fremhævet med fed skrift. Det understreges, at der er tale om udvikling over en kort periode, der beskriver udviklingen kun et år efter implementering af reformen.

I skoleåret 2014/15 ville specialtilbudseleverne på 10. klassetrin i gennemsnit have opnået et bedre karaktergennemsnit i dansk og matematik end 26 pct. af den samlede årgang af 10. klasseelever, der havde taget prøverne. I skoleåret 2013/14 ville samme gruppe elever derimod i

⁴¹ Der er ingen signifikante karakterforskelle for elever på 9. klassetrin i skoleåret før og skoleåret efter reformimplementeringen, der for rapporteres der ingen effektstørrelser for denne gruppe.

gennemsnit have opnået et bedre karaktergennemsnit end 31 pct. af den samlede årgang af 10. klasseelever, der tog prøverne i samme skoleår. Ser man på forskellen mellem de forventede karaktergennemsnit for de to skoleår, fremgår det, at specialtilbudseleverne i gennemsnit ville have klaret sig bedre i året før reformen end året efter. Således vil den relative placering af specialtilbudseleverne ligge 5,4 procentpoint lavere på sammenligningsskalaen i 2014/15 end i skoleåret 2013/14 målt i forhold til den samlede årgang. Det vil sige 5,4 procentpoint flere elever på årgangen ville klare sig bedre i 10. klasseprøven i dansk og matematik end gennemsnittet for specialtilbudselever i 2014/15 end i skoleåret 2013/14. Dette svarer til et relativt fald i den forventede placering af specialtilbudselever på 17,4 pct. i 2014/15 i forhold til skoleåret 2013/14.

Ses der på danskprøven indikerer målet, at specialtilbudselever klarer sig dårligere relativt til deres samlede årgang i året efter reformen end i året op til reformen. Således ville 6,5 procentpoint flere af den samlede årgang af 10. klasseelever opnå bedre forventede resultater end specialtilbudseleverne i skoleåret 2014/15 end i 2013/14. Med andre ord medfører det et fald i den forventede placering for specialtilbudselever i danskprøven på 9,7 procent i skoleåret 2014/15 i forhold til skoleåret 2013/14.

Tabel 5-2: Forventede resultater i prøvekarakterer og ændring før/efter reform

	Dansk og matematik	Dansk	Matematik
2013/14	31,05	67,16	11,80
2014/15	25,65	60,66	10,48
Ændring i procentpoint	-5,40	-6,49	-1,32
Ændring i procent	-17,4	-9,7	-11,1

Samlet set, finder analysen af elevernes faglige udvikling hverken, at implementering af reformen har medført en entydigt positiv eller negativ ændring af elevernes faglige læring i det/de første år efter reformen. Når der ses på de nationale test, indikerer analysen, at elever i specialtilbud præsterer bedre i dansk første år efter reformen end året før reformen. Hvad angår prøvekarakterer, findes der ingen forskelle før og efter reformen for elever på 9. klassetrin, mens elever på 10. klassetrin, ifølge analysen, opnår lavere karakterer i dansk og et lavere gennemsnit første år efter reformen end året før.

En supplerende analyse af forskelle i faglig udvikling mellem elever i forskellige typer af specialtilbud viser, at der er **signifikante forskelle mellem nogle typer af specialtilbud, når der ses på prøvekarakterer i både dansk og matematik**, og at forskellene ikke er de samme på 9. og 10. klassetrin. Som beskrevet i boks 5-1 indledningsvist i nærværende kapitel, er der i analyserne taget højde for elevernes forskellige forudsætninger og karakteristika gennem statistisk kontrol. Det betyder, at de fremhævede forskelle mellem specialtilbud, ikke blot afspejler, at de forskellige typer af specialtilbud henvender sig til elever med forskellige vanskeligheder og forudsætninger, men med **stor statistisk sandsynlighed afspejler reelle forskelle mellem specialtilbud**.

- På 9. klassetrin skiller **elever på dagbehandlingstilbud og frie grundskoler** sig ud ved at være den gruppe, som opnår de laveste karakterer, både når der ses på matematik og på gennemsnittet af dansk og matematik. **Elever på ungdomsskoler og specialskoler** præsterer bedre i dansk end elever i de øvrige specialtilbudstyper.
- På 10. klassetrin skiller **elever på specialskoler** sig ud ved at være den gruppe, som præsterer bedst i både dansk og matematik (og dermed også gennemsnitligt).

5.1.1 Størstedelen af specialtilbud arbejder målrettet med elevernes faglige udvikling

I dette afsnit ses der nærmere på, hvordan specialtilbuddene arbejder med at understøtte elevernes faglige udvikling. Analysen nedenfor supplerer således og bygger til dels ovenpå analysen af specialtilbuddenes arbejde med målstyret undervisning i kapitel 4.

Størstedelen af specialtilbuddenes ledere har fastsat mål for den enkelte elevs faglige progression (80 pct.). Desuden svarer 72 pct. af lederne og 70 pct. af medarbejderne, at specialtilbuddet har fastsat mål for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag. Gennemgående vurderer medarbejderne i lidt lavere grad end lederne, at der er opstillet mål for elevernes udvikling, hvilket ses af tabellen nedenfor.

Tabel 5-3: De fleste specialtilbud har fastsat mål for elevernes faglige udvikling

Har specialtilbuddet i dette skoleår (2015/2016) fastsat mål for:	Ledelse	Medarbejdere
	Ja (pct.)	Ja (pct.)
Hvad eleverne skal lære i de enkelte fag?	72	70
Den enkelte elevs faglige progression?	80	70

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Et af folkeskolereformens hovedformål er som bekendt, at alle elever bliver så dygtige, de kan. Adspurgte, i hvilken grad elementerne i den længere og mere varierede skoledag fremmer elevernes læring, viser undersøgelsen, at specialtilbuddene generelt kun i begrænset omfang vurderer, at dette er tilfældet.

Således angiver 41 pct. af lederne og 30 pct. af medarbejderne, at understøttende undervisning i høj eller i meget høj grad fremmer elevernes læring, mens kun en femtedel (19-21 pct.) af lederne og en fjerdedel af medarbejderne (15-18 pct.) mener, at flere fagopdelte timer samt tilbud om faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer elevernes læring. De tre tabeller nedenfor viser fordelingen af besvarelsene.

Tabel 5-4: Lederes og medarbejderes vurdering af, i hvilken grad gennemførelse af understøttende undervisning fremmer elevernes læring

I hvilken grad vurderer du, at en gennemførelse af følgende elementer i folkeskolereformen i specialtilbuddet fremmer elevernes læring? - Understøttende Undervisning	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I høj/meget høj grad	41	30
I nogen grad	31	28
I lav grad/meget lav grad	12	17
Slet ikke	2	5
Ikke relevant	14	20

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Tabel 5-5: Ledelse og medarbejderes vurdering af, i hvilken grad gennemførelse af flere fagopdelte timer fremmer elevernes læring

I hvilken grad vurderer du, at en gennemførelse af følgende elementer i folkeskolereformen i specialtilbuddet fremmer elevernes læring? - Flere fagopdelte timer	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I høj/meget høj grad	21	18
I nogen grad	33	30
I lav grad/meget lav grad	26	23
Slet ikke	5	8
Ikke relevant	14	21

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Tabel 5-6: Ledelse og medarbejderes vurdering af, i hvilken grad gennemførelse af faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer elevernes læring

I hvilken grad vurderer du, at en gennemførelse af følgende elementer i folkeskolereformen i specialtilbuddet fremmer elevernes læring? - Faglig fordybelse og lektiehjælp	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I høj/meget høj grad	19	15
I nogen grad	34	24
I lav grad/meget lav grad	28	27
Slet ikke	5	9
Ikke relevant	15	24

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Specialtilbuddene mener dog, at de selv i høj grad eller i meget høj grad understøtter folkeskolereformens mål om, at alle elever bliver så dygtige, de kan. Således angiver 84 pct. af lederne og 73 pct. af medarbejderne, at de understøtter eleverne i at blive så dygtige, de kan.

Endvidere understøtter casestudierne, at der i høj grad er fokus på elevernes faglige udvikling i specialtilbuddene. Dog indikerer casestudierne, at graden af fokus på elevernes faglige udvikling er tæt forbundet med elevernes vanskeligheder og forudsætninger. Således ses fx, at der er større fokus på trivsel fremfor faglig udvikling i specialtilbud, hvor eleverne har omfattende funktionsnedsættelser, fx multiple handicaps.

I flere af de besøgte specialtilbud nævnes det, at arbejdet med **implementering af folkeskolereformen har bidraget til, at specialtilbuddet i højere grad end hidtil prioriterer elevernes faglige udvikling**. Det fastholdes samtidig, at elevernes faglige udvikling, trivsel og sociale kompetencer går hånd i hånd, hvorfor man ikke meningsfuldt kan arbejde med det ene uden også at arbejde med det andet. Derfor har specialtilbuddene generelt i meget høj grad fokus på at understøtte elevernes sociale udvikling.

5.2 Specialtilbud har stort fokus på elevernes sociale udvikling

At specialtilbuddene i høj grad har fokus på udvikling af elevernes sociale kompetencer, kommer til udtryk ved, at størstedelen af både ledere (85 pct.) og medarbejdere (79 pct.) i specialtilbud angiver, at der er fastsat mål for elevernes udvikling af sociale færdigheder i specialtilbuddet.

I undersøgelsen afdækkes elevernes sociale udvikling bredt. Således afdækkes en række **ikke-kognitive kompetencer**, hvoraf sociale kompetencer blot er en af flere kompetencer hos eleverne. 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.⁴²

⁴² OECD (2015): OECD Skills Studies. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.

Boks 5-4: Ikke-kognitive kompetencer har også betydning for elevernes faglige udvikling

En række ikke-kognitive kompetencer har ifølge forskningen større betydning for den enkeltes udvikling end andre. På den baggrund afdækkes følgende **ikke-kognitive kompetencer** 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.

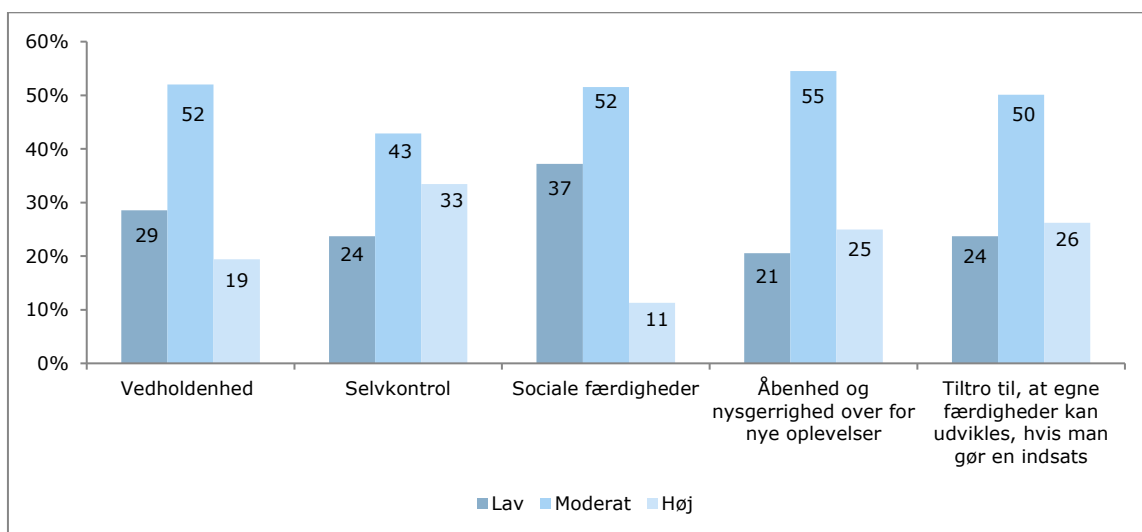
For en uddybet beskrivelse af tilgangen til måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer, se bilag 1.

5.2.1 Medarbejdere vurderer elevernes ikke-kognitive kompetencer som moderate

I dette afsnit præsenteres et overblik over, hvilke ikke-kognitive kompetencer elever i specialtilbud har i særlig høj grad, og hvilke ikke-kognitive kompetencer de har i særlig lav grad. Dernæst præsenteres forskelle og ligheder mellem elever i forskellige typer af specialtilbud. Efterfølgende analyseres specialtilbuddenes indsats for at udvikle elevernes sociale og ikke-kognitive kompetencer.

Figuren nedenfor illustrerer medarbejderes vurdering af elevernes ikke-kognitive kompetencer for 798 tilfældigt udvalgte elever i specialtilbud i skoleåret 2015/16.

Figur 5-1: Medarbejdere vurderer, at eleverne har ikke-kognitive kompetencer i moderat grad



n = 798 medarbejdere

Figuren viser følgende om medarbejdernes vurdering af elevernes ikke-kognitive kompetencer:

- **Selvkontrol** er den ikke-kognitive kompetence, som den største andel af eleverne i undersøgelsen besidder i høj grad; således udviser 33 pct. af eleverne ifølge deres lærer/pædagog i høj grad selvkontrol.
- **Åbenhed** over for nye oplevelser og **tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles**, hvis man gør en indsats, er de to ikke-kognitive kompetencer, som eleverne i undersøgelsen har i næsthøjeste grad; 25-26 pct. af eleverne har de to kompetencer i høj grad, og 50-55 pct. af eleverne har de to kompetencer i moderat grad.
- **Sociale kompetencer** er den ikke-kognitive kompetence, som den mindste andel af eleverne har i høj grad; kun 11 pct. af eleverne har i høj grad sociale kompetencer, og 37 pct. af eleverne har en lav grad af sociale kompetencer.

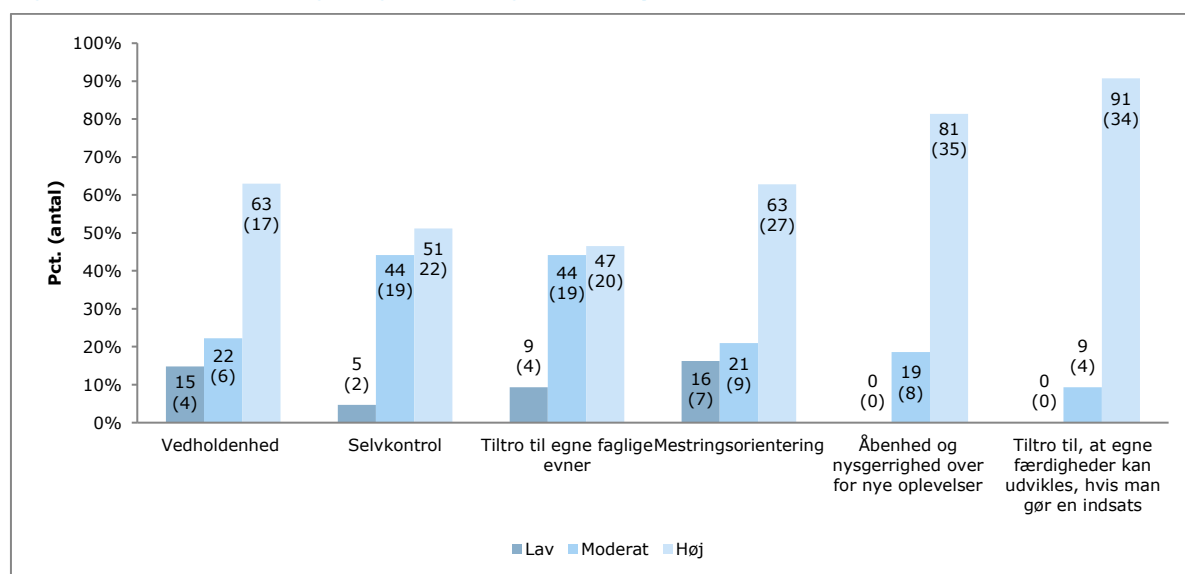
- Endelig er en relativt stor andel af eleverne i undersøgelsen også udfordret i forhold til **vedholdenhed**, idet 29 pct. af eleverne mestrer kompetencen vedholdenhed i lav grad.

I bilag 3 er vedlagt en uddybende analyse af elevernes ikke-kognitive kompetencer med fokus på, om der er forskelle på elevernes kompetenceprofiler på tværs af forskellige typer af specialtilbud.

5.2.2 Eleverne vurderer egne ikke-kognitive kompetencer højere end medarbejderne

Figuren nedenfor viser vurderingen af egne ikke-kognitive kompetencer hos 43 udvalgte elever i specialtilbud. De 43 elever indgår som led i undersøgelsens metodeudvikling vedrørende måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer, der er afprøvet som led i de 10 casestudier. Se bilag 1 for en uddybet beskrivelse heraf.

Figur 5-2: Elevers vurdering af egne ikke-kognitive kompetencer



n = 43 elever for alle kompetencer på nær vedholdenhed, hvor 16 elever ikke har svaret på et spørgsmål om prøveadfærd pga. fritagelse fra prøver

Som det fremgår, er der stor forskel på elevers og medarbejderes vurderinger af de ikke-kognitive kompetencer, som begge grupper har vurderet (vedholdenhed, selvkontrol, åbenhed over for nye oplevelser og tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis man gør en indsats). Således ses en tendens til, at **eleverne vurderer egne kompetencer højere end medarbejderne**.

Man skal dog være varsom med at tolke på fordelingen af kompetencer baseret på elevernes selv vurderinger, da det bygger på et meget lille datagrundlag.⁴³

Forskellene kan skyldes, at eleverne generelt har vanskeligt ved at anvende måleredskabet, således at de eventuelt overvurderer egne kompetencer. En anden forklaring på forskellene kan være, at der er tale om en gruppe elever med høj grad af selvsikkerhed i forhold til egne kompetencer.⁴⁴

5.2.3 Specialtilbuddene vurderer i høj grad, at de understøtter elevernes sociale udvikling

I det følgende ser vi nærmere på, hvorvidt og hvordan specialtilbuddene arbejder med at understøtte elevernes sociale udvikling.

⁴³ De samme elever følges over tid i undersøgelsen og der vil således i 2019 indgå besvarelser fra yderligere to år for denne elevgruppe. Formålet med dette er at følge elevernes udvikling af ikke-kognitive kompetencer over tid.

⁴⁴ For en opsamling af erfaringerne med afprøvning af måleredskabet, se afsnittet om metodeudvikling vedr. måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer i bilag 1.

Specialtilbuddene vurderer generelt, at de i høj grad understøtter elevernes udvikling af sociale og ikke-kognitive kompetencer. Tabellen nedenfor viser specialtilbuddenes vurdering af, om de understøtter elevernes udvikling fordelt på en række udsagn. Udsagnene er listet i rækkefølge efter, hvilke udsagn flest specialtilbud angiver, at de understøtter.

Tabel 5-7: Specialtilbuddene vurderer, at de i høj grad understøtter elevernes sociale udvikling

I hvilken grad understøtter specialtilbuddet ...	Ledelse	Medarbejdere
	I meget høj grad/høj grad (pct.)	I meget høj grad/høj grad (pct.)
... elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd?	90	91
... elevernes evne til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper?	87	83
... elevernes tro på at kunne klare forskellige faglige opgaver godt?	83	84
... elevernes tiltro til, at deres egne færdigheder kan udvikles, hvis de gør en indsats for det?	83	83
... elevernes evne til at fastholde målorienterede handlinger på trods af modstand og udfordringer?	81	80
... elevernes faglige deltagelse i undervisningen?	80	78
... at eleven tilstræber læring af en given færdighed, indtil denne mestres?	76	72
... elevernes åbenhed og nysgerrighed over for nye oplevelser, herunder at de er fantasifulde og kreative?	62	63

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Samlet set viser tabellen, at både ledere og medarbejdere generelt vurderer, at **specialtilbuddet i meget høj grad eller høj grad understøtter elevernes sociale udvikling**.

- Særligt fremgår det, at specialtilbuddene i meget høj grad og høj grad vurderer, at de understøtter elevernes evne til at styre og regulere følelser og adfærd (**selvkontrol**) samt evne til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper (**sociale kompetencer**).
- De kompetencer, som færrest ledere og medarbejdere vurderer, at specialtilbuddet understøtter i meget høj grad eller høj grad er, at eleven tilstræber læring af en given færdighed, indtil denne mestres (**mestringsorientering**) samt elevens **åbenhed og nysgerrighed** over for nye oplevelser, herunder at de er fantasifulde og kreative.

I forhold til sidstnævnte - elevernes åbenhed og nysgerrighed - bekræfter casestudierne, at **denne kompetence typisk ikke understøttes meget målrettet i specialtilbuddene**. Samtidig viser målingen af elevernes ikke-kognitive kompetencer (beskrevet ovenfor), at åbenhed over for nye oplevelser er en af to kompetencer, som næst flest elever mestrer i høj grad. Samtidig giver både forældre og nogle undervisere udtryk for, at en del af eleverne foretrækker velkendte og trygge rammer, og at de generelt ikke er åbne og nysgerrige. Det tyder på, at der potentielt er uklarhed i de indsamlede data på dette punkt. Det vil derfor være et opmærksomhedspunkt fremadrettet i undersøgelsen at skabe øget indsigt i denne ikke-kognitive kompetence.

5.2.4 Eleverne skal hjælpes på vej i forhold til at være deltagende i undervisningen

Elevernes forudsætninger for at udvikle deres faglige og sociale kompetencer hænger tæt sammen med deres muligheder for **deltagelse i specialtilbuddet**. Deltagelse forstås her ikke blot som elevernes tilstedeværelse i specialtilbuddet, men snarere som elevernes mulighed for aktivt at deltage i og profitere af såvel den faglige undervisning som det sociale fællesskab i specialtilbuddet.

I det følgende ser vi derfor nærmere på specialtilbuddenes arbejde med at understøtte elevernes deltagelsesmuligheder – både fagligt og socialt – i specialtilbuddet.

Først og fremmest understøtter specialtilbuddene elevernes deltagelsesmuligheder ved at **undervise i mindre klasser** og ofte med **flere undervisere til få elever**. Det fremhæves på tværs af specialtilbud, at det skaber mulighed for, at underviserne har bedre tid til at undervisningsdifferentiere og støtte eleverne bedst muligt.

I den observerede undervisning fremtræder underviserne generelt meget **anerkendende i deres tilgang til eleverne** med det resultat, at der skabes et trygt læringsrum. I boksen nedenfor præsenteres et eksempel på undervisernes anerkendende og støttende tilgang til en elev, som har meget vanskeligt ved at turde sige noget i timerne, når der er fælles tavleundervisning. Tilgangen resulterer i, at eleven får en positiv oplevelse med at deltage aktivt i timen.

Boks 5-5: Eksempel på anerkendende og støttende tilgang til elevernes faglige deltagelse

Mere end halvvejs gennem en dansklektion, hvor klassen drøfter et eventyr, de har arbejdet med gennem længere tid, rækker en pige for første gang forsigtigt hånden op. Ved siden af hende sidder **klassens primære pædagog, som tydeligt bakker pigen op** i forhold til at skulle sige noget i plenum. Læreren udvælger hende, selvom andre også har hånden op. Eleven svarer først kortfattet i enstavelsesord, men klassens pædagog minder hende om, hvordan hun kan uddybe sit svar ved at spørge "kan du huske ...". **Læreren er afventende** for at give eleven mulighed for at svare på egne præmisser, og hun stiller eleven et par uddybende spørgsmål, som relaterer til ting ved historien, de tidligere har talt om. Eleven supplerer sit svar en smule, stadig kortfattet, men indholdsmæssigt relevant og virker tilfreds. Læreren anerkender elevens svar ved eksplicit at fremhæve hendes betragtninger og derefter uddyber læreren selv elevens svar, skriver stikord på tavlen og refererer derefter til disse input i den efterfølgende gennemgang i plenum.

Foruden en støttende og anerkendende tilgang til eleverne fremhæver flere af de interviewede undervisere, at den **faste og genkendelige struktur** på skoledagen er afgørende for at understøtte elevernes deltagelse i specialtilbuddet.

Eleverne oplever generelt vanskeligheder med at koncentrere sig om en opgave i længere tid. Underviserne er meget bevidste om udfordringen med elevernes vedvarende opmærksomhed, og indlægger derfor **skift, visualisering og variation i undervisningen**, som fremmer elevernes mulighed for at deltage aktivt. Endvidere understøttes rammerne for koncentration i den fysiske placering af eleverne. I flere af de besøgte specialtilbud har man enten afskærmede øer/stationer til hver elev, som de kan sætte sig hen og arbejde i eller enkeltmandsborde, som er placeret et stykke fra de andre elever, således at der er mindst mulig forstyrrelse. Et specialtilbud har desuden opstillet en skillevæg i midten af klassen, således at eleverne ikke kan se hinanden på tværs af væggen. Underviserne fortæller, at lokaleindretningen justeres løbende efter behov.

Til at understøtte elevernes aktive deltagelse i undervisningen anvender flere specialtilbud individuelle mål for elevernes deltagelse. Eksemplet nedenfor illustrerer, hvordan underviserne understøtter elevernes deltagelse i undervisningen ved at arbejde målrettet og eksplicit med deres sociale kompetencer.

Boks 5-6: Eleverne har mål for deltagelse i undervisningen og sociale kompetencer

I indskolingen i et specialtilbud har alle elever **individuelle mål for deres deltagelse i undervisningen og sociale kompetencer**. Målene er skrevet op på et lamineret stykke papir ved elevens plads. Eksempler på mål for deltagelse i indskolingen er:

- Jeg lytter i timen
- Jeg rækker hånden op når jeg vil sige noget i timen
- Jeg piller ikke ved blyanter
- Jeg vipper ikke mit bord
- Jeg ligger ikke hen over bordet.

Hver elev har to af sådanne mål. Efter hver lektion skal eleverne **selvevaluere deres indsats** i forhold til målene. Pædagog og lærer hjælper med evalueringen, og der gives et grønt flueben, som klistres på deres skema, hvis de har klaret målene godt i lektionen. Belønningen er tid til at spille på iPad de sidste 10 minutter inden frikvarteret.

Derudover oplever flere specialtilbud, at der ofte er udfordringer i forhold til elevernes deltagelse i **sociale fællesskaber**. Det gælder bl.a. udfordringer med elevernes sociale relationer, hvilket særligt kommer til udtryk i pauserne, hvor der opstår mange konflikter. Derfor er lærere og pædagoger skemalagt til at deltage i frikvarterer og hjælpe eleverne med at lege og omgås hinanden samt hjælpe med **konflikthåndtering**.

Nogle elever fortæller, at de ses med deres klassekammerater uden for skoletiden, og i undervisningen er der ligeledes eksempler på, at eleverne roser hinanden, hvis de gør noget godt. Generelt fortæller både undervisere og forældre dog, at **eleverne har vanskeligt ved at deltage socialt**. Flere steder beskriver, at eleverne primært er optaget af sig selv og har vanskeligt ved at være en del af fællesskabet. I enkelte af de besøgte specialtilbud kommer elevernes vanskeligheder bl.a. til udtryk gennem en hård tone mellem eleverne, hvor der både ses skænderier og voldsomme udbrud generelt, som påvirker stemningen negativt.

For at styrke elevernes sociale relationer arbejder flere specialtilbud med at **skabe fællesskaber blandt eleverne**, fx ved at arrangere legeaftaler i frikvartererne. I et specialtilbud har man afholdt X Factor, hvor elever fra flere klassetrin har meldt sig til at optræde foran resten af skolen. I det pågældende specialtilbud virker eleverne begejstrede for arrangementer som disse, og ifølge underviserne bidrager det til at understøtte elevernes sociale udvikling.

I de fleste af de andre besøgte specialtilbud forekommer den slags større sociale arrangementer imidlertid ikke, fordi eleverne ikke har lyst til at deltage. I et specialtilbud fortæller lederen, at skolen har haft tradition for at afholde en årlig julefest på skolen for elever og forældre, men at arrangementet ifølge lederen er så højlydt og overvældende, at det snarere stresser eleverne, end det gavner dem. Derfor er det med forældrebestyrelsens accept besluttet at undlade julefest fremover af hensyn til eleverne. Lederen i specialtilbuddet forklarer, at eleverne hverken nyder eller profiterer af at deltage i større arrangementer som fx julefesten, og ifølge hende er der tale om et **misforstået forsøg på at "normalisere" eleverne i specialtilbuddet** ved at fastholde traditioner, som man kender fra almentilbud.

Endelig viser casestudierne, at flere specialtilbud har **fokus på at styrke elevernes livsduelighed og selvhjulpenhed**. På en specialscole forklares dette med, at målet for de elever, som er meget kognitivt udfordrede, kan være at gøre dem klar til at kunne flytte hjemmefra eller bo selv (evt. i et bofællesskab med støtte). Således er fokus på at sikre, at eleverne er selvhjulpne så vidt muligt i den situation, fx at de kan håndtere deres egen hygiejne og madlavning.

5.3 Elevernes trivsel er en del af kernen i specialtilbud

I dette afsnit analyseres elevernes trivsel i specialtilbud. Afsnittet indledes med en analyse af elevernes trivsel baseret på den nationale trivselsmåling. Det undersøges, om der er sket en

ændring af elevernes trivsel i de første to skoleår efter, folkeskolereformen trådte i kraft. Derefter præsenteres en analyse af specialtilbuddenes arbejde med at understøtte elevernes trivsel.

Boks 5-7: Sådan undersøges trivsel i undersøgelsen – med visse begrænsninger af data⁴⁵

Trivselsmålingen blev gjort obligatorisk med folkeskolereformen, hvorfor der på nuværende tidspunkt findes trivselsdata om alle folkeskoleelever på 0.-9. klassetrin fra skoleårene 2014/15 og 2015/16 (analyserne omfatter mellem 18.195 og 18.297 elever, afhængigt af dimension af trivsel). I de pågældende år var målingen obligatorisk for elever på folkeskoler og specialskoler, mens det ikke var muligt for elever i dagbehandlingstilbud, på ungdomsskoler, frie grundskoler og 10. klasseelever generelt at deltage i målingen. Fra skoleåret 2016/17 er det også obligatorisk for interne skoler på dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder at gennemføre trivselsmålingen. Disse **datamæssige begrænsninger** betyder dels, at det kun er muligt at sammenligne elevernes trivsel i første og andet 'reformår', dels at det kun er muligt at sammenligne trivsel blandt elever i specialklasser på folkeskoler med trivsel blandt elever på specialskoler.

Trivselsmålingen omhandler fem dimensioner af trivsel:

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 lærernes hjælp og støtte.

Ro og orden omhandler elevernes oplevelse af ro og støj i klassen samt klasseledelse.

Generel skoletrivsel er en samlet indikator bestående af de 29 spørgsmål, som indgår i de fire differentierede indikatorer.

Udviklingen i elevernes trivsel undersøges både ved hjælp af design 1 (*fixed effects* på elev- og skoleniveau) og design 2 (*fixed effects* på kommuneniveau kombineret med Heckman's selektionsmodel), som beskrevet i boks 5-2 i afsnit 5-1. I design 1 følges samme elever de to første år efter implementeringen af folkeskolereformen, hvilket gør det muligt at kontrollere for betydningen af observerbare såvel som ikke-observerbare, tidskonstante elev- og skolekarakteristika. I design 2 sammenlignes sammenlignelige elever de to første år efter reformen. Dette design tager højde for, at **forholdsmæssigt mange elever i specialtilbud fritages fra at deltage i den obligatoriske trivselsmåling** (i skoleåret 2014/15 var 56 pct. af eleverne fritaget fra at deltage i trivselsmålingen, i 2015/16 var 31 pct. fritaget).

I fortolkningen af resultaterne sammenholdes resultater fremkommet gennem anvendelse af design 1 og design 2. Anvendelsen af de to supplerende analysedesigns giver analyserne i dette afsnit stor udsagnskraft, om end de på grund af databegrænsninger ikke kan bruges til at udlede noget sikkert om folkeskolereformens betydning for elevernes trivsel.

I det følgende præsenteres resultaterne af analysen af trivsel blandt elever på specialklasser på folkeskoler og elever på specialskoler.

Elevernes trivsel er stort set uændret fra første til andet 'reformår'

Analysen af elevernes trivsel i første og andet skoleår efter implementeringen af reformen indikerer, at elever i specialtilbud oplever signifikant mindre motivation og medbestemmelse, samt hjælp og støtte fra læreren (trivselsdimensionen 'støtte og inspiration') i skoleåret 2015/16 end i

⁴⁵ Jf., Trivselsmålinger i grundskolen på uvm.dk, se, www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/.../2015/.../150211%20SOS%20trivselsmaaling.pdf og <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Trivselsmaaling>

skoleåret 2014/15. Der er ingen signifikante forskelle mellem første og andet år efter reformen, når de øvrige dimensioner af trivsel og den generelle skoletrivsel i de to skoleår sammenlignes. Dette er resultatet af analysedesign 1 (*fixed effects* på elev- og skoleniveau)^{46 47}.

Tabellen nedenfor viser de forventede resultater i trivselsmålingen for samme gruppe specialtilbudselever i første og andet skoleår efter implementeringen af folkeskolereformen. Den signifikante forskel er fremhævet med fed skrift⁴⁸.

I skoleåret 2015/16 ville elever i specialklasser på folkeskoler og på specialskoler i gennemsnit have en forventet trivsel på 3,29 (på en skala fra 1-5), når vi ser på dimensionen omhandlende 'Støtte og inspiration'. I skoleåret 2014/15 ville samme gruppe elever derimod i gennemsnit have opnået en højere trivselsscore (3,40). Ser man på forskellen mellem de forventede resultater i trivselsmålingen for de to skoleår, fremgår det, at trivslen er 0,11 point lavere i skoleåret 2015/16 end i skoleåret 2014/15, svarende til et relativ fald på godt 3 procent. Med andre ord medfører det et forventet fald i den gennemsnitlige trivsel i specialtilbud i andet skoleår efter reformen sammenlignet med første skoleår efter reformen.

På baggrund af regressionsanalyserne og de beregnede forventede resultater kan det konkluderes, at **elevernes trivsel er stort set uændret fra første til andet 'reformår'**.

Tabel 5-8: Forventede resultater i trivselsmålingen første og andet skoleår efter reformen (1-5 skala)

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel skoletrivsel
2014/15	3,51	3,93	3,40	3,82	3,67
2015/16	3,50	3,94	3,29	3,76	3,64
Ændring	-0,01	0,01	-0,11	-0,06	-0,03
Ændring i procent	-0,2%	0,2%	-3,1%	-1,5%	-0,8%

Note: Baseret på resultater af analysedesign 1

En supplerende analyse finder, at **elever på specialskoler trives bedre end elever i specialklasser i folkeskoler**, når der måles på faglig trivsel, støtte og inspiration, ro og orden samt generel skoletrivsel⁴⁹. Det gælder i de to år, hvor der er tilgængeligt data. Denne forskel kan formentlig forklares ved, at der er flere voksne per elev i specialskoler sammenlignet med folkeskoler med specialklasserækker – som analysen af specialtilbuddenes undervisning i kapitel 4 viste. Der er ingen signifikant forskel i social trivsel mellem elever i de to typer specialtilbud.

Sammenfattende finder analysen af elevernes trivsel i specialtilbud **ikke belæg for at konkludere, at der er sket en generel trivselsmæssig udvikling** blandt specialtilbudselever fra første til andet skoleår efter implementeringen af folkeskolereformen. Der gøres opmærksom på, at analysen kun omfatter elever i specialskoler og i specialklasser i folkeskoler efter reformen.

5.3.1 Specialtilbuddene er meget optaget af at understøtte elevernes trivsel

Specialtilbuddene har i høj grad fokus på, hvad de ønsker at opnå i forhold til elevernes trivsel. Således angiver langt størstedelen af ledere (85 pct.) og medarbejdere (78 pct.), at der er opstillet mål for elevernes trivsel i specialtilbuddet.

⁴⁶ Analysedesign 2 (Heckman's selektionsmodel) finder ingen forskelle i forhold til nogle af trivselsdimensionerne eller den generelle skoletrivsel, som er signifikante ved 5 pct. eller 1 pct. Analysen finder dog forskelle, som er signifikante ved et signifikansniveau på 10 pct.; her indikerer analysen, at elevernes trivsel er bedre i andet end første år efter reformen, når der ses på faglig trivsel, ro og orden og generel skoletrivsel.

⁴⁷ Notatet "Den nationale trivselsmåling i grundskolen, 2016" fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling viser, at den generelle trivsel, faglig trivsel og ro og orden for 4.-9. klasseelever i kommunale folkeskoler og specialskoler er steget 0,1 pct. fra 2015 til 2016, mens social trivsel og støtte og inspiration er uændret fra 2015 til 2016.

⁴⁸ De forventede resultater er beregnet på samme måde som de forventede testresultater og prøvekarakterer, se boks 5-3 tidligere i kapitlet for uddybning.

⁴⁹ Dette er resultater af analysedesign 2 (Heckman's selektionsmodel). Design 1 kræver, at der findes observationer for samme elev på samme skole i de to år, og derfor kan elever i forskellige typer af specialtilbud ikke sammenlignes ved hjælp af design 1.

I tråd med, at specialtilbuddene i høj grad fastsætter mål for elevernes trivsel, vurderer langt størstedelen af specialtilbuddene også, at de bidrager til, at elevernes trivsel øges.⁵⁰ Således angiver langt størstedelen af lederne (84 pct.) og medarbejderne (76 pct.), at specialtilbuddet i høj grad eller i meget høj grad understøtter folkeskolereformens mål om at styrke elevernes trivsel.

Tabel 5-9: Specialtilbud vurderer selv, at de understøtter elevernes trivsel

I hvilken grad vurderer du, at specialtilbuddet understøtter målene med folkeskolereformen? - At elevernes trivsel styrkes	Ledelse (pct.)	Medarbejdere (pct.)
I høj grad/meget høj grad	84	76
I nogen grad	14	15
I lav grad/meget lav grad	1	6
Slet ikke	1	3

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

I samtlige af de besøgte specialtilbud tegner der sig et billede af, at eleverne generelt trives, hvilket kommer til udtryk ved, at eleverne forekommer både glade og trygge. Der ses naturligvis også undtagelser herfra, fx eksempler på urolige og voldsomme elever. Hvad angår elever med meget omfattende vanskeligheder – herunder fysiske handicaps – forekommer det ligeledes, at de er i trygge rammer, der understøtter deres trivsel og mulighed for at deltage i specialtilbuddet. Dette indtryk understøttes både af interviews og af observation af undervisningen.

Undervisere og ledere understreger, at **elevernes trivsel prioriteres meget højt i specialtilbuddet**. Som tidligere nævnt, kobler undervisere og ledere elevernes trivsel til deres faglige udvikling. Således understreges det i flere specialtilbud, at de arbejder med **elevernes trivsel og sociale kompetencer som forudsætninger** for elevernes faglige udvikling.

Samtlige af de interviewede forældre giver udtryk for, at **deres børn trives i specialtilbuddet**, og tilskriver eksplicit barnets trivsel, at underviserne kender eleverne indgående og er gode til at tage hensigtsmæssige, individuelle hensyn. Blandt de forældre, hvis barn er skiftet fra almentilbud til specialtilbud, fremhæves det, at deres barns trivsel er markant forbedret efter skiftet til specialtilbud. Forældrene tilskriver det, at specialtilbuddene understøtter et rummeligt læringsmiljø, har en bedre forståelse for det enkelte barns forudsætninger og ikke mindst en bedre normering som muliggør, at underviserne kan imødekomme det enkelte barn.

Urolige elever er en udbredt udfordring i specialtilbuddene. Fysisk kontakt anvendes som en metode til at berolige eleverne. Det gælder fx i forhold til elever, der bliver følelsesmæssigt ophidsede og voldsomme i deres adfærd i undervisningen. Et eksempel på undervisernes håndtering heraf er, at en af klassens to undervisere tager sig af den pågældende elev ved fysisk kontakt og tæt/intens samtale. Klassens anden underviser fortsætter undervisning af resten af klassen. Denne strategi til håndtering af ophidsede og voldsomme elever forudsætter mindst to undervisere i en klasse, og netop den mulighed er ofte til stede i specialtilbuddene.

En anden metode, som er observeret i et specialtilbud, er hunde, der anvendes til at berolige og distrahere eleverne, når de bliver urolige eller vrede. I det følgende udsagn fortæller en pædagog

⁵⁰ Til sammenligning kan nævnes, at der også er et meget stort fokus på at øge elevernes trivsel i folkeskolens almene tilbud. Således viser KORA's kortlægning af den længere og mere varierede skoledag, at 93 pct. af lærerne i 2016 lægger stor eller meget stor vægt på at øge elevernes trivsel i det daglige arbejde. Det bemærkes, at der ikke er en statistisk signifikant forskel imellem lærernes vurdering af dette i årene 2014, 2015 og 2016 (KORA, 2016: *En længere og mere varieret skoledag, Kortlægningsrapport*). Andelen er naturligvis ikke helt sammenlignelig med spørgsmålet i nærværende undersøgelse, der omhandler, 1) hvorvidt der er opstillet mål for elevernes trivsel og 2) i hvilken grad elevernes trivsel understøttes (og ikke blot hensigten om at understøtte).

om, hvordan specialtilbuddets to hunde anvendes som et middel i forhold til at ændre adfærd hos voldsomme elever.

Boks 5-8: Husdyr som metode til at berolige urolige elever

*"En af drengene her kommer fra et sted, hvor de andre elever nærmest var bange for ham, han var udadreagerende og låste sig til tider inde i et rum. Men efter han kom her, tog det ikke så lang tid, før han følte sig sikker. Det var hundene, der gjorde, at han ville herud til os, de motiverede ham. Han kunne tage hunden med ind i undervisningen. Eller hvis han bliver tosset – så kan man distrahere ham og sige, "hov, hunden mangler vand" eller "hunden kan ikke lide, at du taler så grimt" – og så stopper han. Hunden er et strategisk middel for os. **Der opstår en blidhed hos børnene, når de er sammen med hundene.** De snakker med dem som en legekammerat. Vi har selvfølgelig fokus på det faglige, og hundene kan være forstyrrende, når de går ind i klasselokalerne i en lektion, men de beroliger også eleverne og vi bruger dem som en afledningsmanøvre." (Pædagog og afdelingsleder i dagbehandlings-tilbud).*

Størstedelen af de interviewede elever er glade for at gå i skole, og nogle elever fortæller, at de har yndlingsfag. En elev fortæller: *"Det er fint nok at gå i skole. Jeg glæder mig til at komme i skole. Gymnastik er sjovt, men det er bedst med skolekøkken. Vi laver mad og dessert, og vi lærer om fremtiden, til når vi en dag skal kunne bo alene. Vi har lavet pizza, burger, fisk, laks, julemad, alle årstidernes mad."* (Elev, specialtilbud).

Eleverne fremhæver typisk fag som idræt og hjemkundskab, når de beskriver, hvad de godt kan lide ved at gå i skole, mens fagene dansk, matematik og engelsk sjældent fremhæves positivt. Samtidig er mange af eleverne meget bevidste om deres udfordringer og oplever også, at nogle fag er vanskelige. En anden elev fortæller følgende: *"Nogle timer er svære. Dansk er svært nogle gange, og engelsk. Det med, at jeg er ordblind, det gør, at det er svært at læse og forstå, når lærerne siger noget. Fx når vi skal lave en opgave. Men så hjælper Anne [støttepædagog] mig med at forstå en svær opgave. Hun forklarer det på en anden måde end læreren, og så forstår jeg det."* (Elev i specialtilbud).

Dette udsagn er illustrativt for målgruppen og indikerer, at den pågældende elev har indsigt i egne vanskeligheder, herunder også eget behov for støtte i forhold til at kunne deltage i undervisningen.

Samlet set viser analysen af elevernes trivsel, at der er tale om et meget højt prioriteret område i specialtilbuddene, hvilket hænger sammen med elevernes forudsætninger og vanskeligheder. Generelt peger analysen på, at eleverne trives i specialtilbud pga. de særlige rammer og muligheder, der kendetegner praksis i specialtilbuddene.

5.4 Elevernes overgang til ungdomsuddannelse

I dette sidste afsnit om elevernes udvikling i specialtilbud ser vi nærmere på elevernes overgang til ungdomsuddannelse⁵¹. Indledningsvist beskrives andelen af elever i specialtilbud, der overgår til en ungdomsuddannelse, samt hvilke ungdomsuddannelser eleverne overgår til. Dernæst undersøges om eleverne i større eller mindre grad end før folkeskolereformen overgår til en ordinær ungdomsuddannelse. Endelig ser vi nærmere på, hvordan specialtilbuddene arbejder med at understøtte elevernes videre uddannelsesforløb.

⁵¹ Beskæftigelsesministeriets DREAM-database er på undersøgelsestidspunktet endnu ikke opdateret med beskæftigelsesstatistik for personer under 18 år. Det vil sige, der endnu ikke findes beskæftigelsesdata om en stor del af de elever, som gik i specialtilbud i skoleåret 2014/15.

Tabellen nedenfor viser specialtilbudselevernes uddannelsesadfærd efter henholdsvis 9. og 10. klasse i fire skoleår⁵². Der kan drages to overordnede konklusioner på baggrund af den deskriptive statistik i tabellen:

- For det første er der **mindre forskelle mellem skoleår** (dette undersøges nærmere i regressionsanalysen)
- For det andet er der i alle år **tydelig forskel mellem elevernes uddannelsesadfærd efter 9. og 10. klasse**
 - Efter 9. klasse forsætter 72 pct. af eleverne i grundskole, og 17 pct. af eleverne er ikke i kontakt med uddannelsessystemet tre mdr. efter 9. klasse. Kun mindre andele begynder på en ungdomsuddannelse efter 9. klasse
 - Tre måneder efter afslutningen af 10. klasse er 39 pct. af eleverne ikke i kontakt med uddannelsessystemet, 21 pct. er startet på en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, og 20 pct. går i 10. klasse igen. 18 pct. af eleverne er startet på en ordinær ungdomsuddannelse, enten i form af en erhvervsuddannelse (14 pct.) eller en gymnasial uddannelse (4 pct.).

Tabel 5-10: Elevernes uddannelsesadfærd efter 9. og 10. klasse i skoleårene 2011/12 – 2014/15

	Ingen udd.*	Grundskole	Gymnasium	Erhvervsudd.	STU
9. klasse elever					
2011/12	19,0	70,7	0,9	7,3	2,1
2012/13	16,8	72,8	0,7	6,4	3,3
2013/14	17,8	70,6	1,9	6,6	3,1
2014/15	16,1	75,5	1,5	4,2	2,8
Hele perioden	17,4	72,4	1,2	6,1	2,8
10. klasseelever					
2011/12	39,9	20,7	1,8	15,2	22,4
2012/13	37,7	20,7	2,2	16,2	23,2
2013/14	39,1	19,0	4,2	14,9	22,9
2014/15	40,2	20,1	5,8	11,4	22,6
Hele perioden	39,2	20,0	3,6	14,4	22,8

*Kategorien 'ingen uddannelse' omfatter alle elever, der tre mdr. efter grundskolen ikke er i kontakt med uddannelsessystemet, dvs. også de elever, der er i beskæftigelse. Beskæftigelsesministeriets DREAM-database er på undersøgelsestidspunktet ikke opdateret med beskæftigelsesstatistik for personer under 18 år.

Boks 5-9: Sådan undersøges overgang til ungdomsuddannelse før og efter reformen i undersøgelsen

Elevernes overgang til ungdomsuddannelse før og efter reformen er undersøgt gennem **multinomiale logistiske regressionsanalyser** af henholdsvis 9. og 10. klasseelevers uddannelsesadfærd efter grundskolen. En logistisk regressionsanalyse estimerer *sandsynligheder*. Det vil sige, at analysen svarer på, om elever efter reformen har større, mindre eller uændret sandsynlighed for at påbegynde en given ungdomsuddannelse tre mdr. efter afsluttet grundskole end før reformen, når alle observerbare forhold med mulig betydning for uddannelsesadfærd holdes fast.

Analysens resultater er solide i kraft af den grundige statistiske kontrol (som beskrevet i boks 5-1 i kapitlets begyndelse), dog bør de læses med det forbehold, at eleverne kun er fulgt tre mdr. efter, de gik ud af grundskolen, og at der på nuværende tidspunkt kun findes data for første år efter reformen.

Analysen af eleverne i specialtilbudets uddannelsesadfærd før og efter folkeskolereformen viser, at elever, som gik i 9. eller 10. klasse i 2014/15, har henholdsvis 2,3 pct. og 3,3 pct.

⁵² Tal i rækker summerer til 100 procent.

mindre sandsynlighed for at påbegynde en erhvervsuddannelse efter grundskolen end elever, som går i 9. eller 10. klasse i 2013/14⁵³.

Derudover indikerer analysen, at elever, som går i 9. klasse i skoleåret 2014/15, har 3,5 pct. større sandsynlighed for at fortsætte i grundskolen efter 9. klasse, end elever, som går i 9. klasse året før. EUD-reformen og medfølgende karakterkrav kan også være en del af forklaringen på dette.

Hvad angår sandsynligheden for at påbegynde en gymnasial uddannelse, indikerer analysen 1,9 pct. større sandsynlighed for elever, som går i 10. klasse i 2014/15, end for elever, som går i 10. klasse i 2013/14.

Endelig finder regressionsmodellerne ingen ændring i sandsynligheden for at starte på en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU) efter 9. eller 10. klasse efter indførelsen af folkeskolereformen. Det samme gælder sandsynligheden for hverken at påbegynde en ungdomsuddannelse eller fortsætte i grundskolen efter 9. eller 10. klasse.

Samlet set finder analysen af elever i specialtilbuds uddannelsesadfærd før og efter implementeringen af folkeskolereformen **ikke belæg for at konkludere, at reformen af folkeskolen har haft nogen betydning for elevernes overgang til ungdomsuddannelse**. Til gengæld tyder analysen på, at reformen af erhvervsuddannelserne har bevirket, at elever i specialtilbud i lidt mindre grad påbegynder en erhvervsuddannelse efter 9. eller 10. klasse.

En supplerende analyse viser, at der er signifikante forskelle i uddannelsesadfærd mellem elever i forskellige typer af specialtilbud:

- For det første er **elever i specialskoler gruppen med størst sandsynlighed for at fortsætte i grundskolen** efter 9. klasse (8,1 pct. større sandsynlighed for dette end specialklasseelever i folkeskoler), og gruppen med størst sandsynlighed for at påbegynde en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov efter 10. klasse (16 pct. større sandsynlighed for dette end specialklasseelever i folkeskoler)
- For det andet er **elever i dagbehandlingstilbud gruppen med størst sandsynlighed for at miste kontakten til uddannelsessystemet** efter 9. klasse (7,6 pct. større sandsynlighed for dette end specialklasseelever i folkeskoler)
- For det tredje er **elever på ungdomsskoler gruppen med størst sandsynlighed for at påbegynde en erhvervsuddannelse** efter 10. klasse (5,5 pct. større sandsynlighed for dette end specialklasseelever i folkeskoler). Omvendt er elever på specialskoler og i dagbehandlingstilbud grupperne med mindst sandsynlighed for at starte på en erhvervsuddannelse efter 10. klasse (henholdsvis 9,4 pct. og 6,4 pct. mindre sandsynlighed for dette end specialklasseelever i folkeskoler)
- For det fjerde er **elever på frie grundskoler gruppen med størst sandsynlighed for at fortsætte i grundskolen** efter 10. klasse (10,3 pct. større sandsynlighed for dette end specialklasseelever i folkeskoler)
- Endelig viser analysen, at **10. klasseelever på ungdomsskoler har den største sandsynlighed for at miste kontakten til uddannelsessystemet** efter grundskolen (16 pct. større sandsynlighed end specialklasseelever i folkeskoler).

⁵³ Modellen indfanger sandsynligvis en effekt af EUD-reformen og indførelsen af karakterkrav på 02 i dansk og matematik, som har gjort sig gældende siden august 2015.

Som beskrevet i boks 5-1 først i nærværende kapitel, er der i analyserne taget højde for elevernes forskellige forudsætninger og karakteristika gennem statistisk kontrol. Det betyder, at de fremhævede forskelle mellem specialtilbud ikke blot afspejler, at de forskellige typer af specialtilbud henvender sig til elever med forskellige vanskeligheder og forudsætninger, men med stor statistisk sandsynlighed afspejler reelle forskelle mellem specialtilbud.

5.4.1 Begrænset fokus på elevernes overgang til ungdomsuddannelse i specialtilbud

Knap hver tredje leder og medarbejder i specialtilbud angiver, at der er fastsat mål for, hvor mange af specialtilbuddets elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse, hvilket ses af tabellen nedenfor.

Tabel 5-11: Størstedelen af specialtilbud har ikke mål for elevernes overgang til ungdomsuddannelse

Har specialtilbuddet i dette skoleår (2015/2016) fastsat mål for...	Ledelse	Medarbejdere
	Ja (pct.)	Ja (pct.)
Hvor mange af specialtilbuddets elever, der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse?	31 ⁵⁴	31 ⁵⁵

n = 602 ledere og 778 medarbejdere

Specialtilbuddene har endvidere angivet, hvor mange elever der fortsætter i en ungdomsuddannelse efter specialtilbuddet. Specialtilbuddene fordeler sig jævnt på skalaen fra alle til ingen, hvor 28 pct. har en andel på 75 pct. eller over, der fortsætter i ungdomsuddannelse, 42 pct. har en andel mellem 25-75 pct., og de sidste 30 pct. har under 25 pct. af eleverne, der fortsætter i ungdomsuddannelse.

Tabel 5-12: Færre end halvdelen af elever i specialtilbud fortsætter i en ungdomsuddannelse

Hvor stor en andel af eleverne fortsætter i en ungdomsuddannelse efter specialtilbuddet?	Ledelse (pct.)
Alle	7
Over 75 pct.	21
Mellem 50-75 pct.	15
50 pct.	13
Mellem 25-50 pct.	14
Under 25 pct.	22
Ingen	8

n = 602 ledere

Udover, om eleverne kan overgå til ungdomsuddannelse, har specialtilbuddene angivet, hvor mange der overgår til produktionsskole eller fortsætter i beskæftigelse. Til dette svarer de fleste specialtilbud under 25 pct. eller ingen (58 pct.) og mellem 25-50 pct. (24 pct.) i forhold til produktionsskole og under 25 pct. eller ingen (73 pct.) og mellem 25-50 pct. (16 pct.) i forhold til beskæftigelse, jf. tabellen nedenfor.

⁵⁴ 46 pct. af lederne har svaret nej og de resterende 24 pct. angiver, at spørgsmålet ikke er relevant for deres målgruppe.

⁵⁵ 37 pct. af medarbejderne har svaret nej og de resterende 31 pct. angiver, at spørgsmålet ikke er relevant for deres målgruppe.

Tabel 5-13: Meget få elever fortsætter i beskæftigelse efter specialtilbuddet

Hvor stor en andel af eleverne fortsætter i beskæftigelse (herunder beskyttet beskæftigelse) efter specialtilbuddet?	Ledelse (pct.)
Alle	1
Over 75 pct.	3
Mellem 50-75 pct.	3
50 pct.	4
Mellem 25-50 pct.	16
Under 25 pct.	42
Ingen	31

n = 602 ledere

5.5 Opsummering

Analysen i dette kapitel viser opsummerende, at specialtilbuddene har stort fokus på både elevernes faglige, sociale og trivselsmæssige udvikling. Det kommer til udtryk ved, at der generelt arbejdes målrettet med alle tre områder i specialtilbuddene. Det bemærkes, at der er tale om en baseline i undersøgelsen, hvad angår specialtilbuddenes egne vurderinger, som således ikke giver anledning til at vurdere elevernes udvikling over tid.

Der ses dog også en tendens til, at **nogle specialtilbud har større fokus på elevernes sociale udvikling og trivsel** end elevernes faglige udvikling. Det kommer til udtryk i, at andelen af specialtilbud (både ledere og medarbejdere), som har opstillet mål for elevernes sociale udvikling og trivsel, er lidt større end andelen, som har opstillet mål for elevernes faglige udvikling. Endvidere kommer det til udtryk i den kvalitative del af undersøgelsen, som indikerer, at nogle specialtilbud – særligt i forhold til de mest udfordrede elever – primært har fokus på elevernes sociale udvikling og trivsel, og sekundært fokus på deres faglige udvikling.

Samtidig indikerer undersøgelsen, at der med folkeskolereformen er kommet et **øget fokus på elevernes faglige udvikling i specialtilbud**, hvilket bl.a. understøttes af arbejdet med at omsætte Fælles Mål i undervisningen. Der er imidlertid tale om en proces, der endnu er i sin opstart. Ser vi på elevernes testresultater og prøvekarakterer, finder vi heller ikke belæg for, at implementering af reformen har medført en entydigt positiv eller negativ ændring af elevernes faglige læring. Når der ses på de nationale test, indikerer analysen, at elever i specialtilbud præsterer bedre i dansk første år efter reformen end året før reformen. Hvad angår prøvekarakterer, findes der ingen forskelle før og efter reformen for elever på 9. klassetrin, mens elever på 10. klassetrin, ifølge analysen, opnår lavere karakterer i dansk og et lavere gennemsnit første år efter reformen end året før. Igen bemærkes, at der er tale om vurdering af udviklingen kort tid efter implementering af reformen, hvorfor resultatet skal tages med forbehold. Den videre udvikling følges i den resterende undersøgelsesperiode, og kan vurderes på et bedre grundlag i den afsluttende afrapportering i 2019.

Specialtilbuddene arbejder generelt ud fra forståelsen, at elevernes trivsel og sociale udvikling er forudsætninger for faglig udvikling. Den kvalitative del af undersøgelsen giver indtryk af, at **eleverne generelt trives i specialtilbud**. Det hænger formentlig bl.a. sammen med normeringen af voksne og tilbuddenes pædagogiske og didaktiske tilgang til målgruppen. Analysen af de nationale trivselsmålinger i første og andet skoleår efter implementeringen af reformen indikerer, at elevernes trivsel samlet set (for alle dimensioner i trivselsmålingen) er stort set uændret fra reformens første til andet år. Endvidere viser de nationale trivselsmålinger, at elever i specialskoler trives bedre end elever i folkeskoler med specialklasserækker.

Endelig viser undersøgelsen, at langt størstedelen af eleverne i specialtilbud (72 pct.) fortsætter i grundskolen efter 9. klasse. Efter 10. klasse starter en femtedel af eleverne på en **ordinær ungdomsuddannelse** inden for tre måneder, en anden femtedel begynder på en

ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU) og endnu en femtedel af eleverne går i **10. klasse igen**. De sidste knap 40 pct. af eleverne er **ikke i kontakt med uddannelses-systemet** tre måneder efter afsluttet 10. klasse. Sidstnævnte inkluderer bl.a. unge i beskæftigelse og unge, der er meldt ledige, samt unge, der bor hjemme og ikke er meldt ledige. Undersøgelsen viser endvidere, at der er signifikante forskelle mellem elever i forskellige typer af specialtilbud, hvad angår sandsynligheden for at overgå til forskellige former for ungdomsuddannelse. Undersøgelsen finder ikke belæg for, at folkeskolereformen har haft nogen betydning for elevernes overgang til ungdomsuddannelse.

BILAG 1: METODE OG DATAGRUNDLAG

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

Overordnet metodisk tilgang til undersøgelsen

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

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

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

Tabel 1: Oversigt over undersøgelsesspørgsmål knyttet til datakilder

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

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:

4. En kortlægning af specialtilbud i Danmark
5. Metodeudvikling vedr. elevernes ikke-kognitive kompetencer
6. En kvantitativ breddeundersøgelse
7. En kvalitativ dybdeundersøgelse
8. Registerdata.

For samtlige datakilder gælder, at de i undersøgelsens første år udgør en baseline i undersøgelsen, dvs. et referencepunkt for sammenligning og vurdering af udvikling i undersøgelsens følgende år. Analysen af registerdata adskiller sig dog herfra, idet der inddrages registerdata fra før implementering af folkeskolereformen, som muliggør, at der allerede i undersøgelsens første år kan gennemføres en analyse af udviklingen i specialtilbud med sammenligning af data før og efter implementering af reformen. Nedenfor beskrives hver af de fem datakilder mere indgående.

Kortlægning af specialtilbud i Danmark

Rambøll har som led i undersøgelsen gennemført en kortlægning af specialtilbud i Danmark i perioden december 2015 til januar 2016. Formålet med kortlægningen er overordnet set at etablere en samlet oversigt over specialtilbud, der udbyder undervisning inden for folkeskolelovens rammer. Derudover skaber den samlede kortlægning et solidt grundlag for at kunne undersøge og følge udviklingen i specialtilbud over tid og er således en forudsætning for, at nærværende undersøgelse kan gennemføres som en heldækkende totalundersøgelse.

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 MBUL samt følgende interesseorganisationer, der dækker de specialtilbud, der ikke kan tilgås gennem førnævnte databaser og registre: Efterskoleforeningen, Dansk Friskoleforening og KL. Dupletter er frasorteret ved samkøring af registre og lister, ligesom der er gennemført validering af samtlige specialtilbud.

På den baggrund viser kortlægningen af samtlige specialtilbud i Danmark, at der er i alt 800 specialtilbud, der opfylder kriterierne opstillet i undersøgelsen. Som beskrevet i rapportens indledning er specialtilbud i undersøgelsen afgrænset til institutioner, der udbyder specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand inden for folkeskolelovens rammer til elever hvis behov for støtte overstiger ni undervisningstimer ugentligt. Specialtilbud er i undersøgelsen endvidere afgrænset ved, at institutionen skal have minimum 10 elever indskrevet.⁵⁶ Alle typer af specialtilbud, der lever op til ovenstående kriterier, er inkluderet i kortlægningen.

Fordelingen på typer af specialtilbud fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 2: Oversigt over samtlige specialtilbud i Danmark fordelt på typer af specialtilbud

Type af specialtilbud	Antal	Pct.
Folkeskole med specialklasser	407	51 %
Specialskole	143	18 %
Dagbehandlingstilbud/-skole eller behandlingshjem	142	18 %
Efterskole med samlet særligt tilbud	38	5 %
Intern skole	19	2 %
Ungdomsskole med specialklasser	19	2 %
Socialpædagogisk opholdssted	11	1 %
Socialpædagogisk kostskoletilbud	8	1 %
Døgninstitution	4	1 %
Friskole med specialklasser	4	1 %
Specialundervisningscenter	2	0 %
Frit kostskoletilbud	1	0 %
Sikret institution	1	0 %
Socialpædagogisk efterskoletilbud	1	0 %
I alt	800	100 %

⁵⁶ 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.

Metodeudvikling vedr. måling af elevernes ikke-kognitive kompetencer

I undersøgelsen indgår som tidligere omtalt en afdækning af elevernes ikke-kognitive kompetencer.⁵⁷ 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.⁵⁸ De ikke-kognitive kompetencer afdækkes med afsæt i Child Trends måleredskab⁵⁹, 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 MBUL afdækkes yderligere to ikke-kognitive kompetencer i undersøgelsen af specialtilbud:

- **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 specialtilbud, fordi mestringsorientering og tiltro til egne faglige evner kun vurderes af elever - og ikke af lærere i det anvendte måleredskab (se boks nedenfor)⁶⁰.

⁵⁷ Nærværende 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.

⁵⁸ OECD (2015): OECD Skills Studies. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.

⁵⁹ 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 kontakttet forskergruppen bag måleredskabet og fået tilladelse til at afprøve det i dansk sammenhæng.

⁶⁰ Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 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.

Analysen af elevernes ikke-kognitive kompetencer bygger på 798 besvarelser af lærerskemaet (755 indsamlet gennem spørgeskemaundersøgelse, 43 indsamlet i forbindelse med casebesøg) og 43 besvarelser af elevskemaet (alle indsamlet i forbindelse med casebesøg). 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 3: Ikke-kognitive kompetencer der afdækkes via lærerskema og elevskema

	Vurderet af lærer (n = 798 elever)	Elevers selvsvurdering (n = 43 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 specialtilbud, som har vurderet de ikke-kognitive kompetencer for en tilfældigt udvalgt elev⁶¹. For det andet er måleredskabet afprøvet som led i undersøgelsens dybdeundersøgelse. Her har i alt 35 elever og deres undervisere deltaget.⁶²

Forskning viser, at børn med særlige behov – og dermed specialtilbuddenes 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 gennemført ved, at en underviser har siddet alene med den enkelte elev og læst spørgsmålene op og forklaret og uddybet eventuelle tvivls-spørgsmål.

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.

Derudover erfarer flere af underviserne, der har hjulpet eleverne med at besvare spørgeskemaet, at eleverne har svært ved at forstå gradueringen af svarkategorierne, som er opdelt på hhv. "slet ikke som mig", "en smule som mig", "til dels som mig" og "meget som mig". Dette forklarer underviserne med, at eleverne i højere grad oplever egne kompetencer som "enten eller" og derfor ikke forstår gradueringerne. Yderligere fritages flere af eleverne i denne målgruppe fra at

⁶¹ Her er der indhentet 755 besvarelser, og der er dermed opnået en svarprocent på 97 pct. ud af de 778 medarbejderbesvarelser. De manglende besvarelser skyldes, at nogle medarbejdere ikke ønskede at besvare denne del af spørgeskemaet. De 755 besvarelser svarer til en svarprocent på 68 pct. af de 1.118 medarbejderrepræsentanter, som har modtaget spørgeskemaet.

⁶² 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 gå i 3.-5. klasse og udvælges tilfældigt af specialtilbuddet.

gennemføre tests 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" vurderes 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 og mange voksne. 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 specialtilbud at besvare spørgsmålene vedrørende egne kompetencer. Dette kommer bl.a. til udtryk i, at eleverne generelt vurderer egne kompetencer markant højere end medarbejderne gør. Endvidere viser afprøvningen af lærerspørgeskemaet, at de udvalgte kompetencer og spørgsmålene forekommer relevante i forhold til at vurdere aspekter af elevernes ikke-kognitive kompetencer, som opleves meningsfuldt for medarbejderne i specialtilbud.

Kvantitativ breddeundersøgelse

Den første kvantitative breddeundersøgelse er gennemført i februar-marts 2016 og udgør således en baseline i undersøgelsen. Breddeundersøgelsen er gennemført blandt både ledelsesrepræsentanter for specialtilbuddene og medarbejdere, der underviser eleverne i specialtilbuddene. Breddeundersøgelsen gentages yderligere to gange i undersøgelsesperioden.

I nedenstående tabel fremgår datagrundlaget for den første kvantitative breddeundersøgelse.

Tabel 4: Datagrundlag i breddeundersøgelsen 2016

	Svarprocent (n)	I alt
Ledelsesrepræsentanter	75 % (602)	800
Medarbejderrepræsentanter	70 % (778)	1.118

Ledelsesrepræsentanter dækker over en repræsentant for ledelsen af specialtilbuddene, fx en skoleleder, afdelingsleder eller souschef. Der er udsendt spørgeskema til en ledelsesrepræsentant pr. specialtilbud, dvs. i alt 800 ledelsesrepræsentanter. Heraf har 602 ledelsesrepræsentanter deltaget i undersøgelsen, svarende til 75 pct. af alle specialtilbud.

Medarbejderrepræsentanter dækker over to grupper af medarbejdere fra hvert specialtilbud:

- Én medarbejder, der har **ansvaret** for tilrettelæggelsen og planlægningen af undervisningen i specialtilbuddet, 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).

Ledelsesrepræsentanten har i sin besvarelse skullet angive i alt to medarbejdere i specialtilbuddet, som efterfølgende har fået medarbejderspørgeskemaet tilsendt til besvarelse. Som det ses af ovenstående tabel er der udsendt spørgeskema til i alt 1.118 til medarbejdere i specialtilbud, idet nogle ledelsesrepræsentanter kun har angivet en og ikke to medarbejdere. Af de 1.118 medarbejderrepræsentanter har 778 deltaget i undersøgelsen, svarende til 70 pct.

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

Tabel 5: Frafaldsanalyse i breddeundersøgelse 2016

	Alle specialtilbud (population)	Survey blandt ledelsesrepræsentanter	Survey blandt medarbejderrepræsentanter
Folkeskoler med specialklasserækker	51 % (409)	51 % (309)	53 % (410)*
Dagbehandlingstilbud	7 % (52)	6 % (35)	5 % (38)
Specialskoler	2 % (19)	2 % (11)	2 % (15)
Frie grundskoler	18 % (143)	19 % (117)	20 % (159)*
Ungdomsskoler	22 % (177)	22 % (130)	20 % (156)
I alt	100 % (800)	100 % (602)	100 % (778)

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

I rapporten formidles breddeundersøgelsens resultater både i form af status generelt for specialtilbuddene og i form af forskelle mellem forskellige typer af specialtilbud – for så vidt der er sådanne forskelle. Såfremt der i rapporten *ikke* fremhæves forskelle på tværs af specialtilbud (baseret på breddeundersøgelsen), betyder det, at der ikke er statistisk signifikante forskelle⁶³. 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 specialtilbud.

Af hensyn til at formidle undersøgelsens resultater på en overskuelig måde er de forskellige typer af specialtilbud inddelt i fem grupperinger. Grupperingerne er dannet således, at der er indholdsmæssigt/organisatorisk sammenfald mellem specialtilbudstyper i en gruppe. Grupperingerne er således ikke dannet med udgangspunkt i antal. Derfor er der også forholdsvis stor variation i antal specialtilbud i de forskellige grupperinger. Grupperingerne er baseret på besvarelserne i surveyen blandt ledelsesrepræsentanter, hvorfor det samlede antal specialtilbud, på tværs af grupperinger, er 602. Tabellen nedenfor illustrerer dette.

Tabel 6: Oversigt over grupperinger af typer af specialtilbud

Grupperinger	Typer af specialtilbud	Antal specialtilbud
Folkeskoler med specialklasserækker	Folkeskoler med specialklasser Specialundervisningscentre	309
Dagbehandlingstilbud	Dagbehandlingstilbud/-skoler eller behandlingshjem Døgninstitutioner Interne skoler Sikrede institutioner Socialpædagogiske opholdssteder	130
Specialskoler	Specialskoler for børn	117
Frie grundskoler	Efterskoler med samlede særlige tilbud Frie kostskoletilbud Socialpædagogiske efterskoletilbud Socialpædagogiske kostskoletilbud Friskoler med specialklasser	35
Ungdomsskoler	Ungdomsskoler med specialklasser	11
I alt		602

⁶³ 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.

Når der senere i rapporten analyseres på signifikante forskelle mellem typer af specialtilbud, tages der højde for, at gruppen *ungdomsskoler* (11) og frie grundskoler (35) indeholder færre respondenter end de andre grupper. Således er besvarelsene for denne gruppe mere følsomme over for tilfældige afvigelser.

Første dybdeundersøgelse

Den første kvalitative dybdeundersøgelse er gennemført i perioden april-maj 2016 og er baseret på casestudier på 10 udvalgte specialtilbud.

Af de 10 casestudier er fem gennemført blandt et **panel af specialtilbud**, der indgår i undersøgelsen i hele undersøgelsesperioden. De resterende fem casestudier er gennemført på **tematisk udvalgte specialtilbud**. I 2016 er temaet for de tematisk udvalgte specialtilbud, specialskoler og folkeskoler med specialklasserækker. Temaet i 2017 er dagbehandlingssteder, og i 2019 er temaet ungdomsskoler.

De 10 specialtilbud er udvalgt på baggrund af **fire overordnede udvælgelseskriterier**, som der ønskes at sikre variation i:

- Typer af specialtilbud (fordeling på gruppering 1-5).
- Geografi (fordeling mellem øst og vest for Storebælt)
- Størrelse (antal elever og antal medarbejdere)
- Grad af samarbejde med fritidstilbud og/eller alment tilbud.

I udvælgelsen af panelskolerne er der 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. På baggrund af at specialtilbuddene skal variere med hensyn til størrelse, har vi udvalgt tre specialtilbud som har 21-50 elever samt to specialtilbud med over 50 elever.

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

Da der er udvalgt fem specialtilbud til det kvalitative panel, er det sidste specialtilbud udvalgt med udgangspunkt i, at det adskiller sig fra de udvalgte specialtilbud både i forhold til størrelse og organisering, men også i forhold til elevgruppen.

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

Casestudierne har således enten en eller to dages varighed. På de tematisk udvalgte specialtilbud, der kun indgår i den dybdegående undersøgelse et år, består casestudiet af en dags varighed. På de fem specialtilbud i panelet består casestudiet af to dages varighed. Dag 1 (blandt alle 10 besøgte specialtilbud) består af dataindsamling med observation af undervisning, interviews med ledelse, medarbejdere, elever, forældre og samarbejdspartnere i specialtilbuddene. VIA har gennemført tre ud af 10 casestudier (dag 1), mens Rambøll har gennemført de resterende syv casestudier (dag 1).

Dag 2 (blandt specialtilbud i panelet) består af et lektionsstudie gennemført af medarbejdere fra UCC. Her observeres og filmes en undervisningslektion og derefter gennemføres en didaktisk samtale med underviserne i specialtilbuddet med udgangspunkt i 2-3 videoklip fra den

observerede undervisning. Lektionsstudiet er i 2016 gennemført med et fagligt fokus på målstyret undervisning på alle fem specialtilbud i panelet. Således har Dag 2 karakter af faglig sparring og fælles refleksion over arbejdet med målstyret undervisning. Formålet med dag 2 er primært at give specialtilbuddene i det kvalitative panel "noget tilbage" som belønning for at deltage i panelet. Sekundært er formålet at skabe et dybdegående indblik i specialtilbuddenes undervisningspraksis – med fokus på målstyret undervisning.

Præsentation af de 10 casestudier

De 10 casestudier er gennemført på fem specialskoler, tre folkeskoler med specialklasserækker, et dagbehandlingstilbud samt et socialpædagogisk kostskoletilbud. De 10 besøgte specialtilbud varierer med hensyn til målgruppe, organisering og undervisningspraksis. Samtidig forekommer en række gennemgående træk, som vil blive tydeliggjort i analysen af de indsamlede data.

Nedenstående oversigt præsenterer de 10 specialtilbud i anonymiseret form. Oversigten indeholder en kort beskrivelse af de 10 specialtilbud med fokus på: 1) Specialtilbuddets elevgruppe(r), 2) specialtilbuddets organisering og 3) eksplicite metoder eller andre særlige kendetegn ved specialtilbuddets undervisningspraksis og/eller tilgang til eleverne (så vidt dette eksisterer i specialtilbuddet). De første fem specialtilbud i oversigten er panelskoler, mens de resterende er tematisk udvalgte skoler (jf. beskrivelse heraf ovenfor).

Tabel 7: Oversigt over de besøgte specialtilbud

Specialtilbudstype	Beskrivelse af målgruppe
Specialskole	Målgruppen er elever kendetegnet ved autismspektrum-forstyrrelser og ADHD. Specialskolen rummer mellem 21-50 elever, og skolen er fysisk placeret ved siden af en almen folkeskole, som specialtilbuddet 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) autismspektrum-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 autismspektrum-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. Specialtilbuddet rummer mellem 21-50 elever. Medarbejderne er organiseret i klasseteams samt i et afdelingsteam for specialtilbuddet. Afdelingens fælles pædagogiske platform er TEEACH, der bygger på struktur, forudsigelighed, rutiner og rammer. Specialtilbuddet 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 specialtilbud. Organisatorisk er skolen opdelt i en kostskoleafdeling og en almen grundskoleafdeling, der inkluderer et antal elever i specialtilbud. 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

Specialtilbudstype	Beskrivelse af målgruppe
	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 specialtilbuddet 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.
Specialske	Målgruppen består af elever med høretab, synsnedsættelse og/eller omfattende fysiske vanskeligheder. Nogle elever skal støttes i alle funktioner, fx mad gennem sonde og bleskift, mens andre elever er alment funktionsdygtige og alene skal støttes i deres faglige og sociale udvikling. Skolen rummer færre end 20 elever, og organisatorisk er specialskelele opdelt i to spor, hvor det ene spor indeholder elever, som har omfattende fysiske vanskeligheder, som skal støttes i alle funktioner, og det andet spor indeholder elever med fysiske vanskeligheder, som alene skal støttes i forhold til faglig og social udvikling. Specialtilbuddet er en specialskelele og et kompetencecenter, som tilbyder både undervisning og botilbud.
Specialskelele	Målgruppen er elever med multiple handicap samt autisme. Nogle af eleverne skal have støtte til alt, mens andre får støtte til at bruge hjælpemidler. Flere har cerebral parese, og nogle elever mestrer ikke talt sprog. Eleverne har desuden i stigende grad sociale vanskeligheder kombineret med, at de ikke er kognitivt alderssvarende. Omkring en tredjedel af eleverne er institutionsanbragte. Skolen rummer over 50 elever, og organisatorisk etableres løbende hold på tværs af klasserne. Socialt arbejdes der bevidst med at engagere eleverne i sociale fællesskaber. Undervisningen tilrettelægges ud fra en tæt relation mellem underviserne og den enkelte elev, således at der dels er plads til at tage højde for elevens dagsform i undervisningen, dels kan skabes individuelle læringsrum og -former.
Privat specialskelele	Målgruppen er elever med udviklingsforstyrrelser, generelle indlæringsvanskeligheder, ADHD og infantil autisme. Skolen rummer under 30 elever, hvoraf ca. halvdelen er anbragte. Foruden de nævnte vanskeligheder mangler eleverne typisk sociale kompetencer til at kunne begå sig i et klasseværelse. Eleverne bliver sat sammen i klasser ud fra deres forudsætninger for at kunne modtage undervisning, og i undervisningen tages der afsæt i elevens funktionsniveau, ud fra hvilket de faglige krav tilpasses. De dygtigste elever er samlet i en såkaldt eksamensklasse, som arbejder fagligt målrettet, mens undervisningen for de svageste elever i udgangspunktet tager afsæt i årsplaner, men i praksis er kendetegnet ved mange individuelle undtagelser, da eleverne er meget udfordrede.
Folkeskelele med specialklasserækker	Målgruppen er elever med generelle indlæringsvanskeligheder og sociale og psykiske udfordringer. Skolen rummer over 50 elever. Organisatorisk er specialklasserækkerne integreret i den almene folkeskelele, men specialklasserne er fysisk placeret på en separat gang og fungerer i praksis som et segregeret tilbud. I forhold til undervisningspraksis fokuseres der meget på, at eleverne skal have en varieret skoledag med meget praktisk undervisning, hvor de bruger deres krop og sanser. På den måde er der fokus på, at eleverne hele tiden skifter læringsrum.
Folkeskelele med specialklasserækker	Målgruppen er elever med ADHD eller ADD. I indskolingen er målgruppen elever, der inden skolestart har udvist en særlig forstyrrende eller urolig adfærd, hvor der er mistanke om en neurologisk årsagsforklaring. Skolen rummer 21-50 elever. Organisatorisk samarbejder specialtilbuddet med almentilbuddet, hvor de inkluderer eleverne i størst muligt omfang i skolens almenklasser, bl.a. gennem praktikperioder i almenklasser i udvalgte fag. Det tilstræbes, at eleverne afslutter deres skolegang med folkeskolens afgangsprøve. På mellemtrinnene og i udskolingen er undervisningen specielt tilrettelagt, så den tilgodeser elever med diagnosen ADHD eller ADD.

Registerdata

Elevernes faglige udvikling, trivselsmæssige udvikling og uddannelsesadfærd efter 9. og 10. 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. Eksempelvis kontrolleres der for årsagen til, at den enkelte elev er henvist til specialtilbud, sociale foranstaltninger og social baggrund i form af forældres uddannelsesniveau og beskæftigelsesstatus. Derimod er det ikke muligt at kontrollere for betydning af elevkarakteristika og baggrundsforhold, som der ikke findes registerdata om, fx elevernes ikke-kognitive kompetencer.

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 5 nedenfor. I tabel 6 derefter fremgår en oversigt over de datakilder, som indeholder relevante baggrundsoplysninger om elever. Oplysninger fra de pågældende registre er anvendt til at identificere målgruppen og til at udføre statistisk kontrol

Tabel 8: Oversigt over de statistiske analysers datagrundlag (faglig udvikling, trivselsmæssig udvikling, uddannelsesadfærd efter grundskolen)

Datakilde	Typer af specialtilbud	Klassetrin	Skoleår
Nationale test i dansk læsning (STIL)	Alle	4. kl. 6. kl. 8. kl.	2011/12 – 2015/16
Nationale test i matematik (STIL)	Alle	3. kl. 6. kl.	2011/15 – 2015/16
Grundskolekarakterer (DST)	Alle	9. kl. 10. kl.	2011/12 – 2014/15
Den nationale trivselsmåling (STIL)	Specialklasser på folkeskoler Kommunale specialskoler	4. kl. – 9. kl.	2014/15 – 2015/16
Elevregistret (uddannelsesforløb efter grundskolen) (DST)	Alle	Elever som har afsluttet 9. eller 10. kl.	2011/12 – 2014/15

Tabel 9: 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
Børn og unge - anbringelser (DST)	Elevernes historik i forhold til anbringelser 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

Af tabel 10 til 11 nedenfor fremgår antal elever i specialtilbud opdelt på type af specialtilbud og skoleår i de enkelte regressionsanalyser.

Tabel 10: Datagrundlag for regressionsanalyser af prøvekarakterer og overgang til ungdomsuddannelse

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Specialklasser på folkeskoler	2.814	3.087	2.978	2.762
Dagbehandlingstilbud	654	832	797	794
Specialschooler	1.683	1.697	1.672	1.669
Frie grundskoler	-	139	1.655	175
Ungdomsskoler	289	297	308	292
Uoplyst	760	361	182	85
I alt	6.200	6.413	7.592	5.777

Tabel 11: Datagrundlag for regressionsanalyser af testresultater i nationale test i dansk og matematik

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Specialklasser på folkeskoler	7.257	7.379	6.994	6.758	6.262
Dagbehandlingstilbud	817	719	820	819	838
Specialschooler	3.143	3.264	3.414	3.345	3.387
Frie grundskoler	21	387	391	465	391
Ungdomsskoler	51	71	75	53	64
Uoplyst	1.185	394	213	87	17
I alt	12.474	12.214	11.907	11.527	10.959

Tabel 12: Datagrundlag for regressionsanalyser af trivsel

	2014/15	2015/16
Specialklasser på folkeskoler	10.912	10.485
Specialschooler	5.452	5.642
I alt	16.364	16.127

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SPØRGESKEMA TIL LÆRERE OM ELEVENS IKKE-KOGNITIVE KOMPETENCER

Elevens navn:

Elevens fødselsdato:

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

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

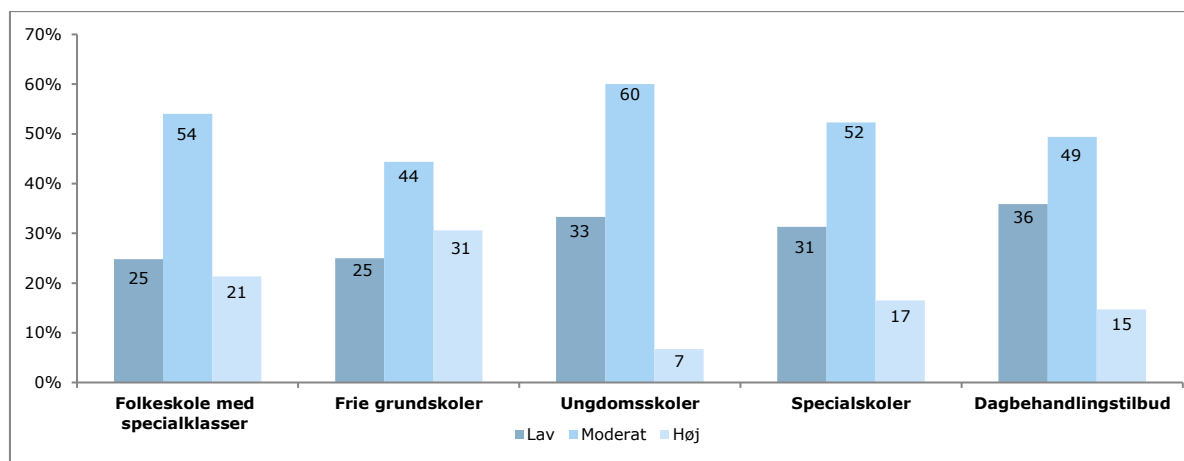
		ALDRIG	EN GANG IMELLEM	FOR DET MESTE	ALTID
1	Fortsætter med at arbejde på en opgave, indtil opgaven er færdiggjort				
2	Fortsætter med at arbejde på en opgave eller en aktivitet, selvom den er vanskelig				
3	Venter tålmodigt på, at det bliver hans/hendes tur				
4	Sidder stille, når han/hun skal				
5	Venter på det, han/hun gerne vil have				
6	Fastholder fokus på en opgave, indtil den er færdiggjort				
7	Er god til at samarbejde med klassekammerater				
8	Løser konflikter med klassekammerater uden at blive aggressiv				
9	Er betænksom over for sine klassekammeraters følelser				
10	Samarbejder med klassekammerater på eget initiativ				
11	Forstår sine klassekammeraters følelser				
12	Løser konflikter med 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: UDDYBENDE ANALYSE AF ELEVERNES IKKE-KOGNITIVE KOMPETENCER

I dette bilag beskrives forskelle og ligheder i ikke-kognitive kompetencer blandt elever i forskellige typer af specialtilbud. De præsenterede forskelle er alle statistisk signifikante, hvilket betyder, at forskellene ikke bare er udtryk for tilfældig variation, men reelt er forskelle mellem de forskellige typer af specialtilbud.⁶⁴

Figuren nedenfor viser graden af **vedholdenhed** for elever i de forskellige typer af specialtilbud.

Figur 1: Vedholdenhed vurderet af lærere i fem typer af specialtilbud

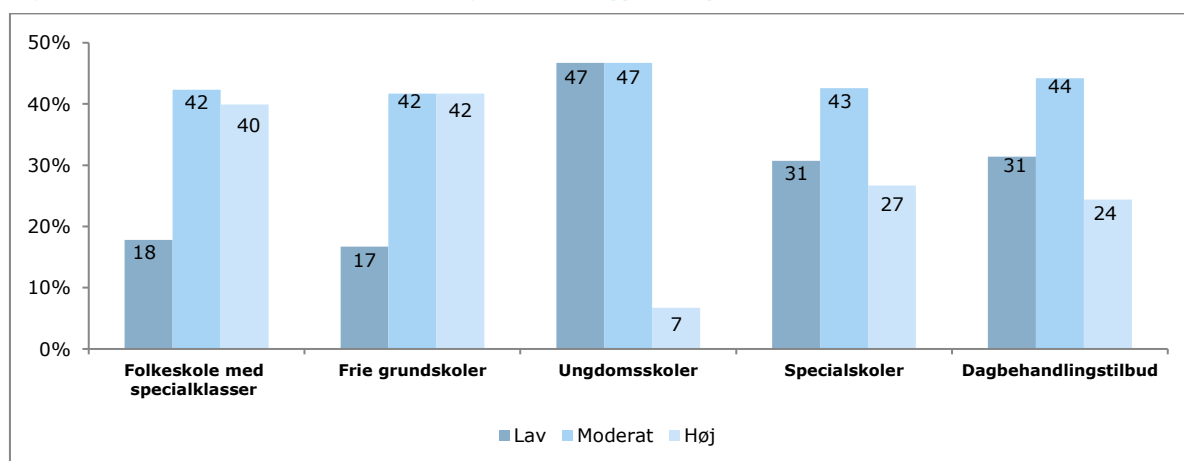


n = 787

Der tegner sig et billede af, at specialklasselever på folkeskoler og elever på frie grundskoler samlet set har evnen til at fastholde målorienterede handlinger på trods af modstand og udfordringer i højere grad end elever på specialskoler, dagbehandlingstilbud (og ungdomsskoler).

Figuren nedenfor viser graden af **selvkontrol** for elever i de fem specialtilbudstyper.

Figur 2: Selvkontrol vurderet af medarbejdere i fem typer af specialtilbud⁶⁵



n = 787

Det fremgår, at specialklasselever på folkeskoler og elever på frie grundskoler i højere grad end elever på specialskoler, i dagbehandlingstilbud (og på ungdomsskoler) evner at styre og regulere

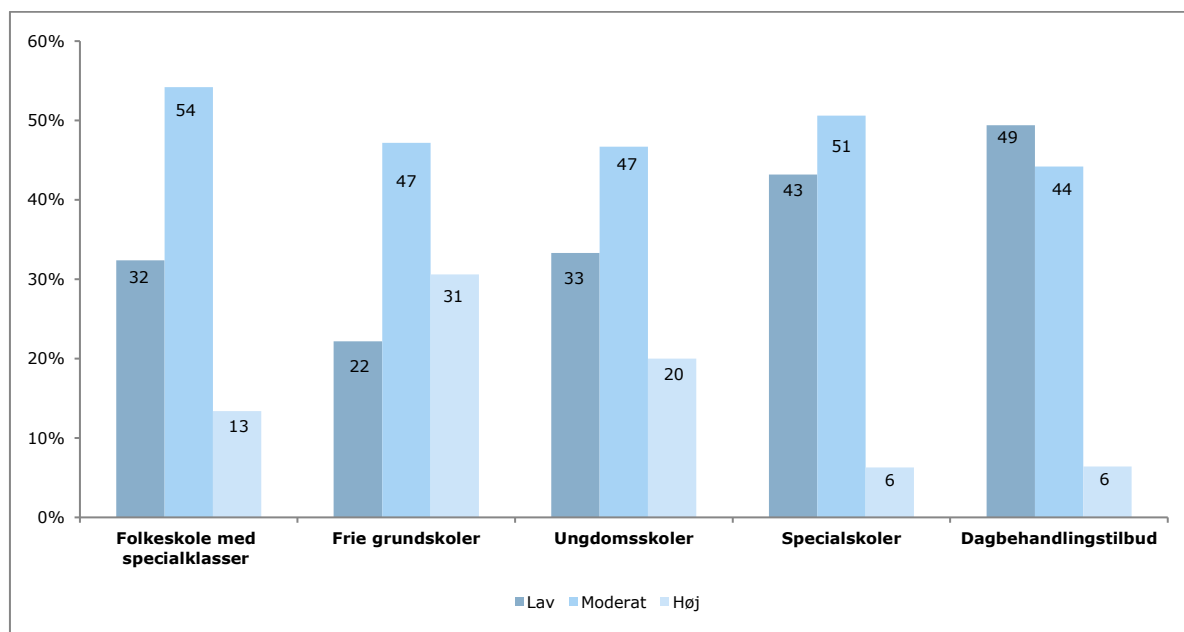
⁶⁴ Forskelle mellem typer af specialtilbud undersøges udelukkende baseret på medarbejderbesvarelser, da der er for få elevvurderinger til at gennemføre test af forskelle.

⁶⁵ Procenttallene summer ikke til 100 grundet afrundinger

følelser og adfærd. Det er værd at bemærke, at fordelingen på lav, moderat og høj grad af selvkontrol for specialklasseelever på folkeskoler og elever på frie grundskoler er stort set den samme, og at det samme gælder for elever på specialskoler og i dagbehandlingstilbud.

Figuren nedenfor viser graden af **sociale kompetencer** blandt elever i de fem typer af specialtilbud.

Figur 3: Sociale kompetencer vurderet af medarbejdere i fem typer af specialtilbud⁶⁶

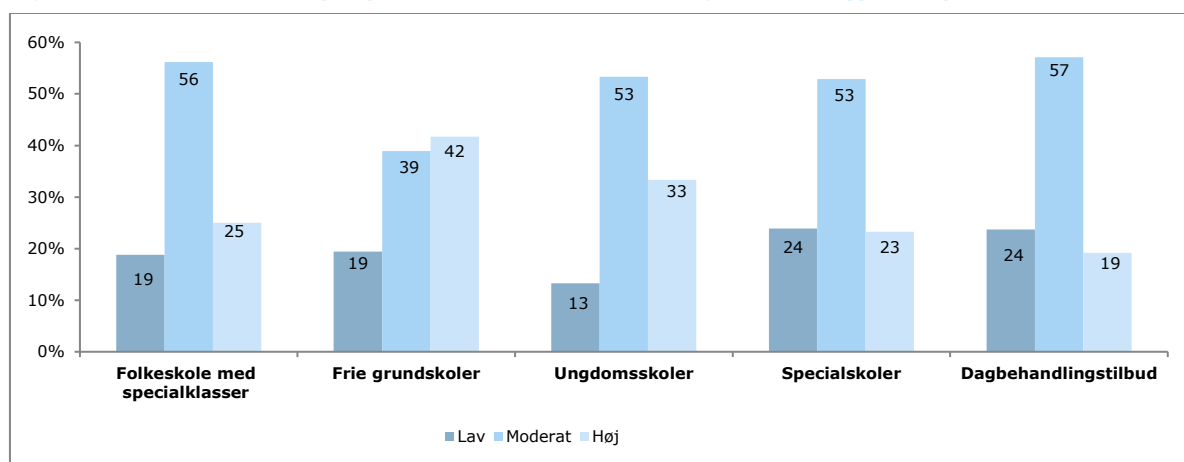


n = 787

Sociale kompetencer er den af de ikke-kognitive kompetencer, som elever på tværs af specialtilbudstyper besidder i lavest grad. Som det fremgår af figuren, er det især elever på specialskoler og i dagbehandlingstilbud, som i lav grad har evnen til at omgås andre og opføre sig konstruktivt i grupper. Men også specialklasseelever i folkeskoler udviser sociale kompetencer i forholdsvis lav grad, når der sammenlignes med elever i frie grundskoler. Eleverne i frie grundskoler er den elevgruppe, hvoraf den største andel har sociale kompetencer i høj grad.

Figuren nedenfor viser graden af **åbenhed over for nye oplevelser** blandt elever i de forskellige typer af specialtilbud.

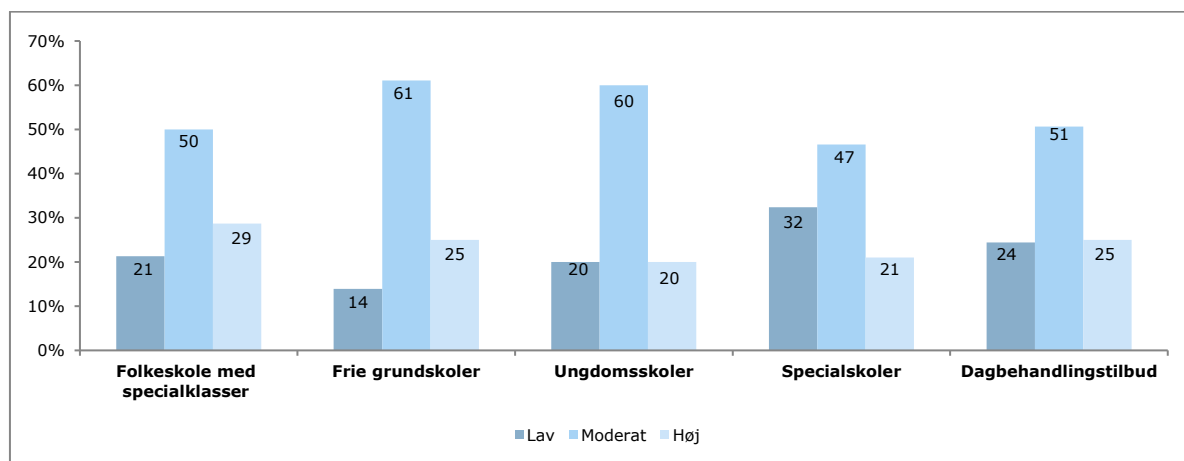
⁶⁶ Procenttallene summer ikke til 100 grundet afrundinger

Figur 4: Åbenhed over for nye oplevelser vurderet af medarbejdere i fem typer af specialtilbud

n = 787

Elever på frie grundskoler er den gruppe som samlet set, med lærerne som datakilde, vurderes som mest nysgerrige, fantasifulde og kreative. Ungdomsskoleelever følger efter, dog tages der forbehold for at gruppen omfatter 11 elever. Sammenlignet med elever på frie grundskoler (og ungdomsskoler) er elever i specialklasser på folkeskoler, på specialskoler og i dagbehandlingstilbud mindre åbne over for nye oplevelser.

Figuren nedenfor viser graden af **tiltro til, at egne faglige evner kan udvikles, hvis man gør en indsats for det**, blandt elever i de forskellige specialtilbudstyper.

Figur 5: Tiltro til at egne faglige evner kan udvikles, hvis man gør en indsats for det, vurderet af medarbejdere i fem typer af specialtilbud

n = 787

I modsætning til de øvrige ikke-kognitive kompetencer er der kun mindre forskelle mellem elever i forskellige typer af specialtilbud, når man ser på tiltro til, at egne faglige evner kan udvikles, hvis man gør en indsats for det.⁶⁷ De specialtilbudstyper, hvor elevgruppen tydeligst skiller sig ud, er frie grundskoler, hvor andelen af elever, som har denne kompetence i lav grad er mindst, og specialskoler, hvor andelen af elever, som har kompetencen i lav grad, er størst.

⁶⁷ Signifikanstesten er signifikant ved 10 pct., men ikke ved 5 pct.

Opsummerende indikerer analysen af elevernes ikke-kognitive kompetencer følgende:

- At **elever i specialklasser på folkeskoler og på frie grundskoler har lignende 'kompetenceprofiler'**, hvad angår vedholdenhed, selvkontrol og tiltro til, at egne faglige evner kan udvikles. Dog har en større andel af elever på frie grundskoler end i specialklasser på folkeskoler høj grad af sociale kompetencer og er i høj grad åbne over for nye oplevelser.
- Ligeledes har **elever på specialskoler og i dagbehandlingstilbud lignende kompetenceprofiler**. Disse elevgrupper skiller sig ud fra elever i specialklasser på folkeskoler og elever på frie grundskoler ved at besidde alle ikke-kognitive kompetencer i lavere grad.