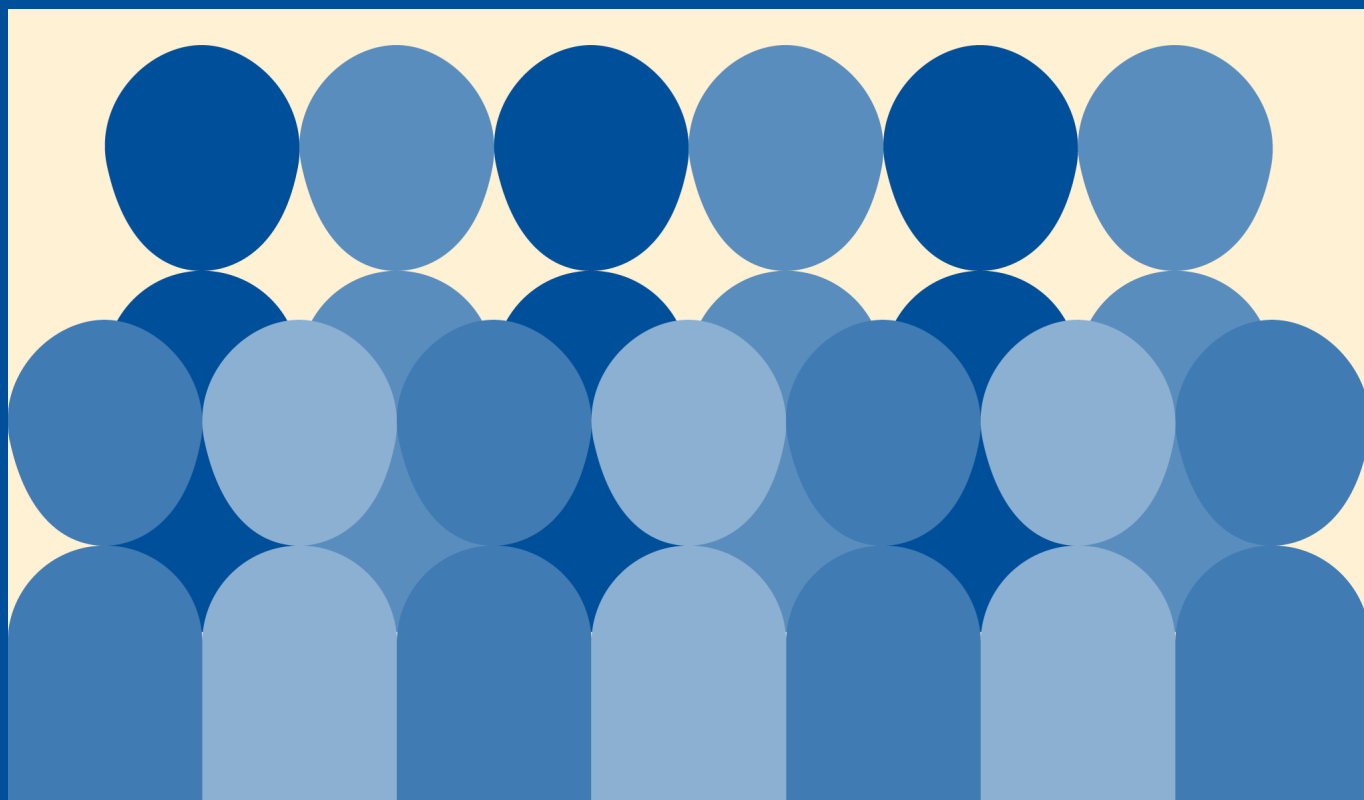


Undersøgelse af specialundervisningstilbud og støtteformer i den almene grundskole



Undersøgelse af specialundervisningstilbud og støtteformer i den almene grundskole

© VIVE og forfatterne, 2026

e-ISBN: 978-87-7582-532-5

Projekt: 302905

Finansiering: Børne- og Undervisningsministeriet

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



Forord

Et stigende antal elever har behov for støtte i skolen. Kommunerne imødekommer ofte dette behov gennem specialundervisningstilbud eller via støtteformer i den almene folkeskole. I denne rapport undersøger vi, hvilke konkrete former for specialundervisningstilbud og støtteformer eleverne modtager i den almene folkeskole.

Undersøgelsen er gennemført på opdrag af Børne- og Undervisningsministeriet.

Rapporten er forfattet af senioranalytiker Pernille Højgaard Lysdahl, seniorforsker Bente Bjørnholt, analytiker Maja Corydon, videnskabelig assistent Laurits Trelborg Kjær, senioranalytiker Katrine Nøhr og analytiker Michella Ida Mikuta. Herudover har studentermedhjælpere Amanda Bernholm Michaelsen og Frida Mohr Jespersen bidraget til undersøgelsen.

Rapporten har gennemgået VIVEs kvalitetssikring gennem eksterne reviews.

Tak til deltagerne i interview og respondenterne fra spørgeskemaerne for deres bidrag til undersøgelsen. Ligeledes tak til Børne- og Undervisningsministeriet for samarbejdet i forbindelse med gennemførelsen af undersøgelsen.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Uddannelse, Børn og Unge



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	6
-----------------	---

Afreportering	14
---------------	----

1	Indledning	15
1.1	Særlige behov for støtte samt pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer	17
1.2	Analysestrategi, datagrundlag og metoder	24
1.3	Læsevejledning	27

2	Specialundervisningstilbud i kommunerne	28
2.1	Kommunernes specialundervisningstilbud	30
2.2	Kan kommunerne imødekomme elevernes særlige behov for støtte?	35
2.3	Kommunal understøttelse af skolerne	43

3	Særlige behov for støtte samt kompetencer og ressourcer	49
3.1	Elevernes særlige behov for støtte	51
3.2	Det pædagogiske personales oplevede kompetencer og ressourcer	54
3.3	Multiple diagnoser og funktionsnedsættelser	63

4	Pædagogiske tilgange og organiseringsformer	66
4.1	Hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange anvendes der?	67
4.2	Hvordan organiseres undervisningen og støtten?	77

Dokumentation	84
---------------	----

Litteratur	85
------------	----

5	Rapportens datagrundlag	89
5.1	Spørgeskemaundersøgelse og registeranalyse	89
5.2	Kvalitative interview	100
5.3	Kvalitative observationer	105

Bilag 1	Supplerende figurer og tabeller	108
	Kapitel 2	108
	Kapitel 3	123

Hovedresultater

Antallet af elever, der har behov for støtte i skolen, er stigende. Det er en central skolepolitisk målsætning i Danmark, at elever med behov for støtte skal kunne modtage denne støtte som en del af deres skolegang, og kommunerne søger ofte at imødekomme dette behov gennem forskellige specialundervisningstilbud eller via støtteformer i den almene folkeskole. Et stigende antal elever bliver imidlertid fortsat segregeret fra almenundervisningen, og flere af elevernes særlige behov for støtte indfries ikke.

Et skridt til at forstå denne udfordring er bl.a. mere viden om, hvilke konkrete former for specialundervisningstilbud og støtteformer eleverne har mulighed for at modtage i den almene folkeskole, og hvordan skolens medarbejdere arbejder med og anvender pædagogiske og didaktiske tilgange i bestræbelsen på at imødekomme elevernes forskellige særlige behov for støtte. Dette er afsættet for denne undersøgelse.

Undersøgelsens formål

Det er en central politisk målsætning at forbedre undervisningen for børn og unge med behov for støtte undervejs i deres skoleforløb. Som en del af dette ønskes et vidensgrundlag til styrkelse af undervisningen, der skal belyse, hvordan specialundervisningstilbud og almene grundskoler bedre kan imødekomme elevernes behov for støtte.

Formålet med denne undersøgelse er at identificere pædagogiske og didaktiske tilgange samt organiseringsformer, som anvendes til at imødekomme elevens forskellige behov for støtte i hhv. specialundervisningstilbud og den almene folkeskole. Som en del af dette vurderes det pædagogiske personales kompetencer til at arbejde med at imødekomme de forskellige typer behov hos eleverne og omfanget af specialundervisningstilbud i kommunerne.

Nedenfor skitseres undersøgelsens hovedkonklusioner.

Kommunernes organisering af specialundervisningen varierer betydeligt

Kommunerne har et udstrakt råderum i forhold til, hvordan de organiserer skoleområdet. Det betyder, at specialundervisningstilbuddene i de danske kommuner er organiseret på forskellig vis, og der tegner sig et varieret billede på tværs af kommunerne i forhold til både udbredelse, type og geografisk placering.

Omkring halvdelen af alle specialundervisningstilbud er ifølge en registerbaseret kortlægning af specialklasser placeret på almene folkeskoler, mens hver femte specialundervisningstilbud er en specialskole. Behandlings- og specialundervisningstilbud udgør en mindre del af specialundervisningstilbuddene sammen med specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem samt frie og private grundskoler.¹ Dette underbygges af, at halvdelen af de elever, der modtager specialundervisning, går på en folkeskole, mens lidt over en tredjedel går på en specialskole. Resten går på et behandlings- og specialundervisningstilbud eller på et specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem samt frie og private grundskoler.

Valget af organisering af skoleområdet varierer på tværs af kommuner. Nogle kommuner har således valgt en struktur med selvstændige specialskoler, mens andre primært har etableret specialklasser inden for rammerne af almenskoleområdet. Flere af kommunerne indgår desuden samarbejde med andre kommuner for at kunne tilbyde en mere dækkende tilbudsvifte af støtte- og undervisningsmuligheder til elever med særlige behov for støtte. Det viser både kortlægningen og en spørgeskemaundersøgelse blandt de kommunale skolechefer.

Specialundervisningstilbuddene er ifølge kortlægningen ofte koncentreret i de større byer, mens der i mindre kommuner ofte er færre specialiserede undervisningstilbud. Nogle af skolecheferne giver i interview udtryk for, at det kan betyde, at elever med særlige behov for støtte må transportere sig længere for at få adgang til et relevant skoletilbud. Det kan være en udfordring, og nogle interviewede forklarer, at der kan være en afvejning mellem at give eleverne et tilbud, der ligger tæt på deres bopæl, og et specialiseret og målrettet tilbud, der kan imødekomme deres særlige behov for støtte. I interview uddyber flere skolechefer, PPR-ledere og skoleledere, at deres kommune arbejder ud fra et nærhedsprincip. Det indebærer et mål om, at elever med behov for et specialundervisningstilbud skal kunne modtage støtte og undervisning så tæt på deres eget hjem som muligt.

Kommunalt fokus på at reducere segregering af elever

Nogle skolechefer og PPR-ledere giver i interview udtryk for, at der i kommunen arbejdes ud fra en politisk strategi, der sigter mod at reducere graden af segregering, dvs. antallet af elever, der udskilles til specialundervisningstilbud, og i stedet styrke mulighederne for, at elever kan modtage den støtte, de har brug for, som en del af deres skolegang i en almenskole. Kommunerne balancerer mellem på den ene side at understøtte inkluderende læringsmiljøer i almenskolerne og på den anden side at

¹ Specialundervisning på frie og private grundskoler hører ikke under den kommunale organisering, medmindre kommunen har henvist eleven til specialundervisning på en fri grundskole. De tages dog med i nærværende kortlægning, hvis den frie og private grundskole er certificeret med en særlig undervisningsprofil ved BUVM, eller skolen har over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning.

sikre tilstrækkeligt specialiserede tilbud til elever, hvis særlige behov for støtte er så omfattende, at disse behov ikke kan imødekommes inden for almenskoleområdet.

Det kommunale fokus på at styrke almenskoleområdet og minimere segregeringsgraden indebærer mange steder også en udvikling af rollen hos kommunernes pædagogisk psykologiske rådgivning (PPR). Frem for primært at bruge PPR til at beskrive elevers udfordringer i pædagogisk psykologiske vurderinger (PPV'er) og til at understøtte enkelte elevers særlige behov for støtte tilstræber man i nogle kommuner at benytte PPR som sparringspartnere for at understøtte hele læringsmiljøet, hvor deres rolle fx også indebærer praksisnær sparring og vejledning om klassefællesskabet. Det kræver dog en større organiseringsmæssig forandring og er derfor kun noget, som nogle af kommunerne er i proces med.

Elevernes særlige behov for støtte er relativt ens på tværs af almen- og specialundervisningstilbud, men varierer i intensitet

Der tegner sig et billede af, at de samme typer særlige behov for støtte optræder blandt elever i både specialundervisningstilbud og almenskolerne, men på forskellig vis og med forskellig tyngde. I spørgeskemaundersøgelsen fremhæver det pædagogiske personale i både almen- og specialundervisningstilbud, at elevernes mest gennemgående særlige behov for støtte relaterer sig til elevernes udfordringer med socialt samspil og kommunikation og med at fastholde deres koncentration og opmærksomhed i undervisningen. I specialundervisningstilbud vurderer det pædagogiske personale dog, at en større andel elever end i almenskolerne har mere komplekse særlige behov for støtte, herunder i forhold til at håndtere vrede og udadrettede adfærd, social tilbagetrækning og langvarigt bekymrende fravær. Dette afspejles også i, at en større andel af det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud vurderer, at de i høj grad arbejder med elever, der har multiple diagnoser og funktionsnedsættelser sammenlignet med vurderingen blandt det pædagogiske personale i almeskolen.

Kommunerne er særligt udfordrede i forhold til at imødekomme støttebehov hos elever med langvarigt bekymrende fravær

Skolechefer, skoleledere og pædagogisk personale vurderer i spørgeskemaundersøgelsen, at de er særligt udfordrede i forhold til at imødekomme særlige behov for støtte hos elever, der har vanskeligt ved at fastholde deres skolegang og derved får langvarigt bekymrende fravær. På kommunalt niveau mangler de kapacitet til at støtte denne gruppe elever. På skoleniveau er det udtryk for, at det pædagogiske personale ikke oplever, at de har kompetencerne eller ressourcerne (fx tid, forberedelse og hjælpemidler) til at understøtte støttebehovene hos elever med langvarigt bekymrende fravær. I interviewene uddyber interviewpersonerne, at det bl.a.

handler om, at der kan ligge mange forskellige årsager bag elevernes længerevarende fravær, og at skolerne ikke altid kender baggrunden herfor. De forklarer, at der ofte ikke findes én løsning på problemet, hvilket gør problemstillingen meget kompleks og udfordrende for skolerne at håndtere.

Det pædagogiske personale i alment skolerne savner ressourcer og kompetencer sammenlignet med personalet i specialundervisningstilbud

Det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud vurderer i høj grad, at de har de nødvendige kompetencer og ressourcer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. I alment skolerne oplever det pædagogiske personale derimod kun i nogen grad at være klædt på til opgaven. De peger i spørgeskemaundersøgelsen særligt på manglende ressourcer (tid, fysiske rammer og flere kvalificerede hænder) og på begrænset specialpædagogisk viden som væsentlige udfordringer i arbejdet med at støtte elever med særlige behov for støtte. Desuden oplever de at mangle mere dybdegående viden om de specifikke elevgrupper, de beskæftiger sig med.

En væsentlig forklaring på forskellene mellem almen- og specialundervisningstilbud kan være, at ressourcerne i specialundervisningstilbud er mere optimale, fx i forhold til personaletimer og kompetencer. Desuden har en større andel af det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud ifølge spørgeskemaundersøgelsen en formel specialpædagogisk uddannelse eller efteruddannelse, fx speciallæreruddannelse eller fag i specialpædagogik.

Der findes ikke kun én pædagogisk og didaktisk tilgang til bedst at imødekomme elevernes særlige behov for støtte

Spørgeskemaundersøgelsen blandt det pædagogiske personale viser, at det pædagogiske personale i både alment skolen og specialundervisningstilbud anvender en lang række forskellige typer af pædagogiske og didaktiske tilgange til elever med særlige behov for støtte. Der synes ikke at være specifikke metoder og tilgange, som retter sig mod konkrete støttebehov. Vi kan således ikke i spørgeskemaundersøgelsen identificere, at det pædagogiske personale bruger særlige metoder og tilgange til elever med forskellige særlige behov for støtte. I interview forklarer det pædagogiske personale da også, at de kombinerer en lang række metoder, og deres valg af metode og tilgang er situations- og kontekstbestemt og afhænger af den enkelte elev og klassen den enkelte dag frem for elevernes særlige behov for støtte.

Det pædagogiske personale angiver dog i spørgeskemaundersøgelsen, at de hyppigst anvender følgende tre tilgange: 1) en relationel tilgang, 2) differentieret

De tre mest anvendte pædagogiske og didaktiske tilgange

- 1) Den **relationelle tilgang** handler om at skabe en tryghed ved eleverne og et kendskab til deres behov, fx ved brug af en skala for elevernes humør og dagsform.
- 2) Det pædagogiske personale anvender løbende **differentieret undervisning** og differentierer både faglige opgaver og rammerne for undervisningen ved fx at søge at tage højde for, at nogle elever har behov for at sidde med hørebøffer, at sidde på en bestemt plads, at arbejde alene frem for i gruppearbejde m.m.
- 3) **Struktureret pædagogik** handler om at skabe overblik og forudsigelighed for eleverne, fx gennem anvendelse af visuelle redskaber, såsom Time Timer og piktogrammer, samt faste voksne.

undervisning og 3) struktureret pædagogik (jf. boksen til venstre). Dette mønster gør sig gældende for det pædagogiske personale i både almen- og specialundervisningstilbud, selvom tilgangene generelt anvendes oftere i specialundervisningstilbud.

Det er også de tre pædagogiske og didaktiske tilgange, som det pædagogiske personale vurderer bedst fremmer et inkluderende læringsmiljø med faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov for støtte. I alment skolerne fremhæver det pædagogiske personale især relationerne til eleverne som det, der i højest grad bidrager til at styrke fællesskabet og støtte eleverne.

I undersøgelsen ses den største forskel mellem almen- og specialundervis-

ningstilbuddene i anvendelsen af undervisning i sociale færdigheder, der i højere grad er en tilgang, der anvendes i specialundervisningstilbud. Dette kan skyldes, at specialundervisningsområdet i højere grad arbejder med elever, der har et mere omfattende behov for støtte, herunder elever med væsentlige støttebehov i forhold til at blive en del af sociale fællesskaber med deres jævnaldrende.

Mindre hold, individuel støtte og tovoksenordning anses som gode organiseringsformer til at fremme elevernes faglige udvikling og sociale deltagelse i både almen- og specialundervisningstilbud

De mest udbredte organiseringsformer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte er ifølge spørgeskemaundersøgelsen undervisning i mindre hold eller grupper, individuel støtte i klasserummet, tovoksenordning eller co-teaching samt fysiske tilpasninger af læringsmiljøet. Blandt disse vurderer det pædagogiske personale i både alment skolen og specialundervisningstilbud, at især mindre hold, individuel støtte og tovoksenordning eller co-teaching bidrager til at fremme både elevernes faglige udvikling og deres sociale deltagelse i klassen. Det pædagogiske personale fremhæver i interview, at netop disse organiseringsformer giver øget fleksibilitet og flere handlemuligheder i arbejdet med at balancere hensynet til fællesskabet og de enkelte elevers særlige behov for støtte.

Opmærksomhedspunkter

Der er ikke en entydig sammenhæng mellem elevernes særlige behov for støtte og valget af pædagogiske tilgange og organiseringsformer

Undersøgelsen peger på kompleksiteten i at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. Der findes ikke én pædagogisk eller didaktisk tilgang eller organiseringsform, der entydigt passer til bestemte typer af særlige behov for støtte hos eleverne. Elever med samme typer af udfordringer kan have behov for vidt forskellige former for støtte, og der kan være en række forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange, som hver især kan bringes i anvendelse for at imødekomme den enkelte elevs støttebehov. Det skyldes, at elevernes udfordringer kan komme til udtryk på forskellig vis og vil afhænge af den konkrete kontekst og situation. Derfor må støtte altid tilpasses individuelt og tage udgangspunkt i elevens situation, kontekst og ressourcer.

Forskellige tilgange og organiseringsformer anvendes i kombination ud fra en vurdering af den enkelte elev

I forlængelse heraf viser undersøgelsen, at de forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer bringes i anvendelse i kombination med hinanden som støtte, der foretages ud fra en vurdering af den enkelte elev. Det vigtigste synes ikke at være *hvilken* metode, men *hvordan* den passer til den enkelte elev og det konkrete læringsmiljø. Det gør det ligeledes vanskeligt at undersøge eller konkludere på, hvilke tilgange der generelt virker bedst – fordi de oftest bruges fleksibelt og situationbestemt. Det tyder på, at det er vigtigt, at det pædagogiske personale har indsigt i en bred vifte af pædagogiske metoder og tilgange, og at de er i stand til at analysere, hvilke tilgange der passer til elevens situation, kontekst og ressourcer.

I specialundervisningstilbuddene synes rammerne bedre i forhold til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte, mens alment skolerne er mere udfordrede

Det pædagogiske personale i specialundervisningstilbuddene giver i undersøgelsen udtryk for, at de i vid udstrækning oplever at kunne imødekomme de forskellige typer af støttebehov, som eleverne har. I specialundervisningstilbuddene er der typisk mere pædagogisk personale og flere specialiserede fagligheder samt roligere og mere overskuelige læringsmiljøer. Det er derfor ikke kun de pædagogiske tilgange, men også de organisatoriske rammer, der kan være med til at gøre forskellen.

Undersøgelsen peger på nogle centrale udfordringer på alment skoleområdet, som kan udfordre skolerne i forhold til at imødekomme elever med særlige behov for støtte. De mest fremtrædende barrierer omfatter det pædagogiske personales

kompetencer samt begrænsede ressourcer i form af tid, fleksibilitet og antallet af fagprofessionelle hænder. Det er væsentligt at være opmærksom på disse udfordringer, som begrænser mange skolers kapacitet til at handle i forhold til elever, som har brug for støtte undervejs i deres skolegang.

Det pædagogiske personale oplever manglende kompetencer og mindre gode rammer i forhold til at støtte elever med bekymrende fravær

Undersøgelsens resultater peger på, at der ligeledes er forskel på, i hvilken grad personalet vurderer, at de er i stand til at imødekomme behovene for de forskellige typer af særlige behov for støtte. Det pædagogiske personale vurderer særligt, at de mangler kompetencer i forhold til støttebehov relateret til bekymrende fravær hos eleverne og i forhold til udadreagerende adfærd samt social og faglig tilbagetrækning.

Det pædagogiske personale giver i undersøgelsen også udtryk for, at de i lavest grad har ressourcer til at understøtte elever med disse typer af særlige behov. Resultaterne peger dermed på, at det pædagogiske personale særligt i alment skolerne er udfordrede i forhold til at støtte elever med bekymrende fravær, udadreagerende adfærd samt social og faglig tilbagetrækning.

To centrale indsatsområder

Undersøgelsen peger på to centrale indsatsområder i bestræbelserne på at styrke både alment skole- og specialundervisningsområdet kapacitet til at imødekomme elever med særlige behov for støtte: 1) struktur og rammer i skolen og 2) kompetencer særligt i forhold til langvarigt fravær og udadreagerende adfærd.

For det første er det centralt at sikre, at alment skolerne og specialundervisningsstilbuddene har de rette organisatoriske rammer for at kunne imødekomme elevernes forskellige behov for støtte. Begrænsede ressourcer i form af tid, fleksibilitet og fagprofessionelle hænder er udfordringer, som udfordrer skolernes kapacitet i forhold til at kunne imødekomme og støtte eleverne undervejs i deres skolegang.

For det andet kan det være vigtigt at opkvalificere lærere og pædagoger i forhold til konkrete redskaber og kompetencer til at støtte elever med særlige behov. Især ved udfordringer relateret til langvarigt bekymrende fravær mangler mange af de pædagogiske medarbejdere i undersøgelsen viden om, hvordan de bedst hjælper eleven tilbage i læringsfællesskabet. Dette gælder ligeledes i forhold til støttebehov, som kommer til udtryk gennem udadreagerende adfærd samt social og faglig tilbagetrækning, som flere også peger på er en udfordring.

Fakta om undersøgelsen

Undersøgelsen er gennemført i perioden fra august 2024 til september 2025.

Undersøgelsen er afgrænset til at omhandle specialundervisningstilbud og den almene grundskole.

Undersøgelsens datagrundlag udgøres af følgende:

- Registeranalyse af relevante institutions- og tilbudsregistre
- Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer
- Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale og skoleledere i specialundervisningstilbud og på almene folkeskoler
- Interview med skoleledere, lærere og pædagoger, forældre til elever med særlige behov for støtte samt skolechefer og PPR-ledere på forvaltningsniveau.

Registeranalysen er baseret på institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring), Social- og Boligstyrelsens tilbudsportal, Landsorganisationen for sociale tilbud (LOS) samt relevante institutionslister fra BUVM.

77 skolechefer har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen rettet mod de kommunale forvaltninger. Spørgeskemaet til pædagogisk personale er besvaret af 1.447 lærere og pædagoger fordelt på hhv. 939 på almene folkeskoler og 508 i specialundervisningstilbud, mens 133 skoleledere fordelt på hhv. 83 på alment skoler og 50 i specialundervisningstilbud har deltaget i undersøgelsen.

I den kvalitative dataindsamling har VIVE gennemført interview med skoleledere, lærere og pædagoger og med forældre til elever med særlige behov for støtte på 10 skoler i 8 udvalgte kommuner (både almen- og specialundervisningstilbud), hvor der samlet er gennemført 42 interview. Ligeledes er der foretaget observationer af undervisningen på 6 skoler. Yderligere har VIVE foretaget 8 interview med skolechefer og PPR-ledere.

Dataindsamlingen til undersøgelsen er foretaget i perioden fra december 2024 til maj 2025.

Undersøgelsen har taget afsæt i en tidligere gennemført undersøgelse af undervisnings- og støttebehov for elever med særlige behov i grundskolen udført af VIVE for BUVM i 2024.

> **Afrapportering**

1 Indledning

Et stigende antal elever har behov for støtte i skolen (Andreasen et al., 2022). Kommunerne imødekommer ofte dette behov gennem specialundervisningstilbud eller via støtteformer i den almene folkeskole (se fx Lindeberg, 2021, 2022; Rambøll, 2020; Tegtmeyer et al., 2022), og det er en politisk målsætning i Danmark, at læringsmiljøet i almenskolen skal kunne imødekomme elever med forskellige undervisningsbehov (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025a). Alligevel peger undersøgelser på store udfordringer med at imødekomme elevers særlige behov for støtte i almenmiljøet, hvilket bl.a. ses i stigende segregering fra almenundervisningen og en voksende gruppe elever med uindfriede særlige behov for støtte (Andreasen et al., 2022; Lindeberg et al., 2022; Tegtmeyer et al., 2024a)².

Et første skridt til at forstå denne udfordring er bl.a. mere viden om, hvilke konkrete former for specialundervisningstilbud og støtteformer eleverne modtager i den almene folkeskole. Det gælder særligt i forhold til, hvordan disse tilbud anvender pædagogiske og didaktiske tilgange til at imødekomme elevernes forskellige særlige behov for støtte. Viden om støtteindsatsernes indhold og praksis er afgørende for at kunne styrke undervisningen for elever med særlige behov for støtte – og for at sikre, at støtten faktisk modsvarer disse behov.

I den politiske aftale på området er der afsat ca. 200 mio. kr. til formålet i perioden 2022-2028, og der skal etableres et fagligt grundlag, som understøtter, at børn og unge med særlige behov for støtte får et undervisningstilbud, der matcher deres behov (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Dette sker bl.a. via flere undersøgelser i perioden 2023-2025, som har til formål at levere både et vidensbaseret beslutningsgrundlag og praksisnære redskaber til styrkelse af undervisningen. I den forbindelse blev VIBUS (Vidensenhed for børn og unge med særlige behov) etableret i 2023 ved Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) med henblik på at styrke inkluderende læringsmiljøer og specialundervisning, så flere børn og unge med særlige behov for støtte kan få den støtte, de har behov for i skolen.

Denne undersøgelse gennemføres for VIBUS under BUVM og udgør en del af det faglige vidensgrundlag på området. Det samlede formål er at belyse, hvordan specialundervisningstilbud og almene folkeskoler bedre kan imødekomme støtten til elever med særlige behov for støtte. Undersøgelsen skal ses i sammenhæng med VIVEs tidligere undersøgelse for VIBUS fra 2024 (Tegtmeyer et al., 2024a), som udgør den

² Det er dog et opmærksomhedspunkt, at fundene i rapporten af Lindeberg et al. (2022) baserer sig på udskoling i folkeskolen, mens indeværende undersøgelse fokuserer på hele folkeskolen.

første del af vidensgrundlaget. Indeværende undersøgelse bidrager til området ved at besvare følgende to undersøgelsesspørgsmål:

Boks 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvilke specialundervisningstilbud findes der i kommunerne?
- Hvilke pædagogiske og didaktiske metoder, kompetencer og organiseringsformer findes i hhv. specialundervisningstilbud og støtteformer i de almene folkeskoler?

Undersøgelsen afgrænses til specialundervisningstilbud³ og støtteformer til elever i almene folkeskoler, der modtager støtte som led i foregribende og indgribende indsatser.

Undersøgelsens formål er at identificere relevante pædagogiske og didaktiske tilgange samt organiseringsformer, som anvendes til at imødekomme elever med forskellige særlige behov for støtte i hhv. specialundervisningstilbud og den almene folkeskole. Det er vigtigt at understrege, at undersøgelsen ikke har til formål at udpege udvalgte pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer som særlig lovende. Hvilke tilgange og organiseringsformer, der er mest relevante, vil afhænge af den konkrete kontekst, herunder hvilke forhold der ligger til grund for den enkelte elevs særlige behov for støtte.

Nedenfor vil vi definere, hvad vi forstår ved særlige behov for støtte samt pædagogisk og didaktiske tilgange og organiseringsformer.

³ Specialundervisningstilbud afgrænses som følger: folkeskoler med specialklasser (herunder også specialundervisningscentre), specialskoler for børn, behandlings- og specialundervisningstilbud, specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem samt regionale undervisningstilbud. Frie og private grundskoler med specialundervisning omfatter frie grundskoler med over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning samt frie grundskoler, der ved BUVM er certificeret med en særlig undervisningsprofil. De frie og private grundskoler er medtaget i undersøgelsesspørgsmål 1, men er ikke medtaget i undersøgelsesspørgsmål 2.

1.1 Særlige behov for støtte samt pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer

Elevens særlige behov for støtte samt pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer er kerneelementer i undersøgelsen (jf. undersøgelsens formål). Det er imidlertid ikke entydigt, hvordan man definerer hverken særlige behov for støtte eller pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer. En del af undersøgelsen består af en spørgeskemaundersøgelse, hvor det er nødvendigt på forhånd at definere, hvad vi forstår ved de tre kerneelementer. Det skitserer vi kort nedenfor. Kategorierne er udviklet med afsæt i litteraturen på området og i indledende interview med skolechefer, skoleledere og undervisere på området. Kategorierne er ikke nødvendigvis udtømmende, hvorfor elementerne udfoldes yderligere i rapporten som følge af de kvalitative interview.

1.1.1 Hvad er særlige behov for støtte?

Der er ikke én definition af, hvad der kendetegner elevens særlige behov for støtte. Undersøgelsen samt nyere danske og internationale studier peger på et paradigmeskifte – fra et individfokus på den enkelte elev til et fokus på læringsmiljøet og et kontekstuel børnesyn (Tegtmejer et al., 2024a; Bjørnholt et al., 2025). Her rettes opmærksomheden i højere grad mod elevernes omgivelser – herunder faglige, sociale og kontekstuelle faktorer – som væsentlige elementer i forståelsen af elevernes særlige behov for støtte. Udgangspunktet er, at det ikke er eleven selv, der udgør udfordringen, men derimod samspillet mellem eleven og den kontekst, eleven befinder sig i. I den sammenhæng er der i VIVEs tidligere undersøgelse for VIBUS identificeret en række kategorier til at beskrive, hvilke typer særlige behov for støtte elever i skolen kan have (Tegtmejer et al., 2024a). Disse kategorier tager afsæt i elevens særlige behov for støtte i skolen frem for fx elevernes diagnoser. Undersøgelsen identificerer 13 forskellige typer af særlige behov for støtte og understreger, at disse behov skal forstås som dynamiske og foranderlige samt varierende alt efter kontekst.

Vi har i indeværende undersøgelse taget afsæt i dette kontekstbaserede børnesyn og de typer særlige behov for støtte, som er identificeret i den tidligere undersøgelse. Som det fremgår af Boks 1.2 har vi reduceret antallet af typer af særlige behov for støtte til 8 i stedet for de 13, som er identificeret i den tidligere VIBUS-undersøgelse (Tegtmejer et al., 2024a). Det skyldes et behov for at reducere kompleksiteten og omfanget af vores spørgeskemaundersøgelse, og fordi en række interviewpersoner vurderede, at der var overlap mellem kategorierne.

Boks 1.2 Typer af særlige behov for støtte i skolen opgjort efter, om elever har behov for støtte i forhold til:

- at fastholde koncentrationen og opmærksomheden om undervisningen og at overskue og organisere opgaver i undervisningen. Fx (men ikke nødvendigvis) relateret til ADHD.
- socialt samspil, kommunikation, social og aktiv deltagelse med de andre elever, herunder i pauser og frikvarterer. Fx (men ikke nødvendigvis) relateret til autismespektrumforstyrrelse.
- at overskue skoledagen uden udtrætning og overstimulering, herunder skift i undervisningen, skift af lærere og fag eller lignende.
- faglig deltagelse enten generelt eller i specifikke fag. Fx (men ikke nødvendigvis) relateret til generelle indlæringsvanskeligheder eller lav forarbejdningshastighed.
- faglige udfordringer. Fx (men ikke nødvendigvis) relateret til dysleksi/ordblindhed, dyskalkuli/talblindhed eller udviklingsforstyrrelser af tale og sprog.
- at undgå social og faglig tilbagetrækning. Fx (men ikke nødvendigvis) relateret til angst eller OCD.
- at håndtere vrede og udadreagerende adfærd. Fx (men ikke nødvendigvis) relateret til socio-emotionelle udfordringer.
- at fastholde deres skolegang og undgå eller sætte ind i forhold til langvarigt bekymrende fravær, nogle gange kaldet skolevægring.

1.1.2 Pædagogiske og didaktiske tilgange

Der findes desuden en lang række pædagogiske og didaktiske tilgange, som kan være relevante i arbejdet med elever med særlige behov for støtte (Bjørnholt et al., 2025; Lund & Winslade, 2024; Tegtmejer et al., 2024b). Disse tilgange bygger på forskellige forståelser af, hvad særlige behov for støtte indebærer. De mere individorienterede tilgange fokuserer primært på den enkelte elev og har typisk til formål at træne specifikke færdigheder eller tilrettelægge særlige individuelle forløb (Meuser et al., 2023; Rose & Shevlin, 2020; Vlachou et al., 2016; Koller & Stoddart, 2021). Sådanne tilgange er udbredte og kan være nødvendige, men indebærer også en risiko for eksklusion, især hvis ikke de kobles til klassens fællesskab (Lindsay et al., 2014).

De mere kontekstbaserede tilgange fokuserer i højere grad på klassefællesskabet og tilpasning af rammer og undervisning til elevernes særlige behov for støtte. Her anvendes tilgange, hvor hele klassefællesskabet indtænkes. Eksempler herpå er peer-mediated interventions (PMI) og indsatser med fokus på gruppedynamik (Mikami et al., 2022) samt tilgange, hvor der arbejdes med både individuelle behov og udvikling af læringsmiljøet (Meuser et al., 2023; Morgenthaler et al., 2023; Walker et al., 2023). Strategier, der oprindeligt er udviklet til specifikke elevgrupper, har ofte også potentiale til bredere anvendelse, hvis de tilpasses hele klassens læringsmiljø (Tegtmeyer et al., 2024a; Bjørnholt et al., 2025).

Hensigten med denne rapport er ikke at udpege specifikke tilgange som mere effektfulde end andre, men at danne et overblik over, hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange der anvendes i den danske folkeskole i forsøget på at imødekomme elevens særlige behov for støtte. Vi anlægger derfor et bredt perspektiv, og frem for at bygge på overordnede indsatser og programmer har vi med afsæt i tidligere undersøgelser og indledende interview med praktikere identificeret 10 konkrete tilgange, som anvendes i folkeskolen. Disse fremgår af Boks 1.3.

Listen over tilgange er ikke nødvendigvis udtømmende, men det er nogle af de mest anvendte tilgange, vi ser i folkeskolen i dag, og som forvaltninger, skoleledere og undervisere har kvalificeret i undersøgelsens indledende interview. Desuden bygger tilgange på eksisterende forskningslitteratur på området (se evt. Bjørnholt et al., 2025). Dertil kommer, at de forskellige tilgange kan anvendes både i forhold til den enkelte elev, men også i forhold til klassen som helhed. Vi har anvendt listen som udgangspunkt for vores spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen og er opmærksomme på, at tilgangene er relativt brede, hvorfor vi i spørgeskemaet har beskrevet tilgangene uddybende. Der er en række indbyggede forskelle i tilgangene, hvor nogle af dem dækker over konkrete metoder til at udvikle bestemte færdigheder, mens andre kan betegnes som grundlæggende pædagogik. Det betyder også, at der kan være delvist overlap mellem nogle af tilgangene. Ud over de oplyste tilgange har vi samtidig forholdt os nysgerrige på og åbne over for andre tilgange, som skolerne måtte anvende, og i den kvalitative afdækning har vi spurgt nærmere ind til tilgangene og givet interviewpersonerne mulighed for at beskrive andre tilgange, de måtte bruge.

1 Differentieret undervisning

Differentieret undervisning handler om at skabe fleksible læringsmiljøer og justere undervisningen efter elevernes forudsætninger – med passende krav og udfordringer. Undervisningsmaterialer og opgaver kan tilpasses den enkelte elevs faglige niveau og sociale forudsætninger, og differentiering kan foregå via både undervisningsformer (Meyer et al., 2014), justering af metoder, klasseledelse og fysiske rammer (Andersen & Sunesen, 2011).

2 Individuelt tilrettelagt undervisning

Individuelt tilrettelagt undervisning er udtryk for, at enkeltelever arbejder med eget fagligt materiale i eller uden for klassen. Det muliggør målrettet støtte til specifikke udfordringer og læringsmål og kan potentielt øge elevernes koncentration og progression.

3 Struktureret pædagogik og visuel understøttelse af elevernes overblik

Struktureret pædagogik handler om at skabe forudsigelighed og tryghed gennem klare rammer, rutiner og overskuelige aktiviteter (Odom et al., 2016; Larsen & Simonsen, 2020, 2021). Det kan fx være via visuelle hjælpemidler (fx piktogrammer, visuelle dagsplaner, time timer og klare instruktioner), som kan skabe ro for elever med kognitive eller kommunikative vanskeligheder (Kajka & Kulik, 2021).

4 Ressourcefokuserede tilgange for at understøtte elevers motivation og deltagelse

Ressourcefokuserede tilgange har fokus på elevernes ressourcer og interesser for at styrke deres motivation og oplevelse af mestring gennem meningsfulde oplevelser. Det kan fx foregå ved systematisk at identificere og anvende elevens ressourcer (Nielsen & Skov, 2016), tilbyde fleksible undervisningsformer, der matcher elevers forskellige behov og læringsstile (Meyer et al., 2014; Mitchell, 2014) og ved at inddrage eleverne i at reflektere over egne strategier (Mitchell, 2014; Metner & Storgård, 2008).

5 Undervisning i sociale færdigheder og adfærdsforventninger

Undervisning i sociale færdigheder og adfærdsforventninger kan være brug af rollespil eller PALS-strukturer ('social stories') til at lære elever om sociale normer, adfærd og forventninger. Det forventes at hjælpe elever med at forstå sociale regler og forbedre deres relationelle kompetencer (Berg et al., 2024).

6 Tilgange, hvor elever hjælper deres jævnaldrende med støtte, træning og social interaktion

Disse tilgange er udtryk for, at eleverne har et fælles ansvar for den læring, der foregår i klassen. Det kan være i form af fx co-operative learning, hvor eleverne arbejder i grupper for at opnå fælles mål (Slavin, 1980; Felder & Brent, 2007), eller peer tutoring, hvor to elever arbejder struktureret sammen, og hvor særligt den ene elev støtter den anden (Thurston et al., 2021).

7 Tilgange til at hjælpe elever med at blive mere bevidste om deres egen læring og adfærd og med at regulere disse

Selvregulering og refleksion kan være brug af selvevalueringsskemaer, dagbøger og refleksionsøvelser til at gøre elever mere bevidste om egne lærings- og adfærdsstrategier, hvilket kan øge ansvarsfølelse og seljustering.

8 Multisensorisk undervisning, hvor eleverne skal bruge flere sanser

Multisensorisk undervisning er, hvor eleverne skal bruge flere sanser (fx kan det være visuel, auditiv og kinæstetisk) via manipulative, bevægelse eller tech, som medvirker til bedre fastholdelse og forståelse – især for elever med koncentrations- eller perceptionsvanskeligheder.

9 Konfliktbearbejdning, konfliktforebyggelse samt arbejdet med ro og fokus

Konfliktforebyggende tilgange handler om at undgå konfliktfyldte situationer ved at regulere elevers følelsesniveau via en særlig opmærksomhed på kropssprog og stemmeføring. Formålet er gennem rolig kommunikation og undgåelse af eskalering at skabe trygge læringsmiljøer, hvor elever bedre kan deltage (Nielsen & Skov, 2016; Hejlskov & Sjölund, 2019).

10 Relational tilgang og opbygning af en god relation til eleverne

Disse tilgange handler grundlæggende om at se relationen mellem lærer eller pædagog og eleven som et centralt fundament for både læring, trivsel og deltagelse. En relationel tilgang indebærer at arbejde systematisk med at opbygge tillidsfulde og anerkendende relationer til eleverne.

1.1.3 Organiseringsformer og mellemformer

Der findes ligeledes en lang række måder at organisere undervisningen på, som kan være relevante i arbejdet med elever med særlige behov for støtte. Som følge af ønsket om at styrke mulighederne i alment skolen for, at elever kan modtage den støtte, de har behov for, har et stigende antal kommuner hen over de seneste år arbejdet målrettet på at opbygge specialpædagogisk kapacitet i alment skolen for bedre at

kunne imødekomme eleveres særlige behov for støtte. Der arbejdes bl.a. med *melleformer*, som er et bredt begreb, der dækker over forskellige organiseringsformer.

Boks 1.4 Definition af mellemformer i undersøgelsen

Melleformer dækker i denne undersøgelse over organiseringsformer, som integrerer specialpædagogisk viden, kompetencer og tilgange i almen skolen. Her skelnes mellem to typer af mellemformer:

Klassebaserede mellemformer, hvor personale med specialpædagogiske kompetencer yder støtte til elever som led i almenundervisningen og understøtter klassens lærere i at tilpasse læringsmiljøet. De kan indeholde en reduktion af elevtal, tovoksenordning og særlige organiseringsformer. Hovedprincippet er, at man tilpasser en almenklasse til de særlige behov hos en eller flere elever.

Holdbaserede mellemformer, hvor elever med særlige behov for støtte modtager undervisning på mindre hold en del af tiden, men i den øvrige tid er i almenklassen. Nogle elever kan være henvist til specialundervisning som støtte i mindst 9 timer, mens andre ikke er henvist til specialundervisning⁴ (Tegtmejer et al., 2022; Tegtmejer et al., 2024b).

Melleformer dækker således over organiseringsformer, som giver mulighed for fleksibilitet mellem almen- og specialundervisning. Der kan være mange måder at gribe det an på, og hvordan skolerne i praksis organiserer de klassebaserede eller holdbaserede konstruktioner kan tage sig forskelligt ud (se evt. Tegtmejer et al., 2022).

For at blive klogere på skolernes måder at organisere undervisningen på har vi identificeret syv konkrete organiseringsformer, som anvendes i folkeskolen, med afsæt i tidligere undersøgelser og indledende interview med praktikere. Disse fremgår af Boks 1.5. Nogle af organiseringsformerne falder ind under begrebet mellemformer, men vi har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt mere bredt ind til skolernes organiseringsformer og anvendt listen som udgangspunkt for vores spørgsmål.

Hensigten er som tidligere nævnt ikke at udpege specifikke organiseringsformer som mere effektfulde end andre, men at danne et overblik over, hvilke måder at

⁴ De regler, som skolen skal følge for deltagelse i en holdbaseret mellemform, vil være forskellige alt afhængigt af, om den pågældende elev har eller ikke har en henvisning til specialundervisning.

organisere undervisningen på der findes for at imødekomme elever med særlige behov for støtte og for at fremme deltagelse for alle elever. Nedenstående liste over organiseringsformer er ikke nødvendigvis udtømmende, men det er nogle af de mest anvendte måder at organisere undervisningen på, vi ser i folkeskolen i dag. Ligesom ved de forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange kan der også blandt de nævnte organiseringsformer være delvist overlap.

Boks 1.5 Overblik over organiseringsformer

1 Mindre hold eller grupper

Ved at danne mindre hold eller grupper inden for den enkelte klasse eller på tværs af klasser og klassetrin organiseres undervisningen i mindre enheder, hvor eleverne arbejder i afgrænsede grupper. Denne måde at organisere undervisningen på kan finde sted af praktiske og pædagogiske årsager. Det kan fx (men ikke nødvendigvis) organiseres som en holdbaseret mellemform, hvor der på holdet anvendes specialpædagogiske tilgange/metoder/viden.

2 Samarbejds læring (Cooperative Learning)

Ved samarbejds læring (Cooperative Learning) tilrettelægges undervisningen gennem strukturerede samarbejdsformer, hvor eleverne arbejder i grupper for at nå et fælles læringsmål. Organiseringsformen har fokus på at styrke elevsamarbejde og læring.

3 Parallelundervisning (eleverne undervises i forskellige lokaler)

Parallelundervisning foregår ved at opdele klassen i to eller flere grupper, som undervises samtidig i forskellige lokaler eller lokationer. Det muliggør en differentieret tilrettelæggelse af undervisningen, som dermed kan tilpasses de enkelte grupper af elever. Det kan fx (men ikke nødvendigvis) organiseres som en holdbaseret mellemform, hvor undervisningen tilrettelægges efter reglerne om holddeling eller på tværs af en specialklasse og en almenklasse, så elever kan deltage fleksibelt i undervisningen i de to klasser.

4 Fleksibel skemalægning

Ved fleksibel skemalægning organiseres undervisningen fleksibelt, så den kan tilpasses elevernes behov fx gennem indlagte pauser, ændret længde på lektioner eller blokke med længere undervisningsforløb.

5 Værksteds- eller stationsundervisning

Værksteds- eller stationsundervisning har fokus på at organisere

undervisningen i forskellige stationer eller værksteder, hvor eleverne arbejder med skiftende aktiviteter og bevæger sig mellem flere læringsområder.

6 Individuel støtte i klasserummet

Individuel støtte i klasserummet skal sikre, at den enkelte elev kan deltage i klassens undervisning med den nødvendige støtte, ved at eleven modtager støtte fra en voksen, samtidig med at eleven deltager i den fælles undervisning. Individuel støtte kan være en form for specialpædagogisk bistand jf. reglerne om specialundervisning i grundskolen.

7 Tovoksenordning eller co-teaching

Tovoksenordning er en samarbejdsbaseret måde at organisere undervisningen på, hvor to fagprofessionelle er til stede sammen i en klasse. Tovoksenordning indgår ofte i de klassebaserede mellemformer. Co-teaching er en mere struktureret samarbejdsform, hvor to fagprofessionelle (ofte en lærer og en fagperson med specialpædagogiske kompetencer) sammen planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen.

1.2 Analysestrategi, datagrundlag og metoder

Undersøgelsen kombinerer kvantitative spørgeskemaundersøgelser til skolechefer, skoleledere samt pædagoger og lærere med kvalitative interview på alment skoler og i specialundervisningstilbud i kommuner fordelt over hele landet. Boks 1.6 giver et overblik over de forskellige datakilder, som også uddybes yderligere i kapitel 5.

I kortlægningen af specialundervisningstilbud har vi anvendt registerdata til at danne et datasæt over samtlige specialundervisningstilbud for at kunne afdække den geografiske spredning af forskellige typer specialundervisningstilbud. Til dette har vi anvendt en række offentligt tilgængelige registre og indsamlet relevante lister fra BUVM. Vi har yderligere foretaget interview med skolechefer i otte kommuner for at nuancere kommunernes arbejde med specialundervisningstilbud.

I den kvantitative spørgeskemaundersøgelse til skoleledere og pædagogisk personale har vi afgrænset grundskoler til at omfatte kommunernes folkeskoler. Vi har rekrutteret skolerne gennem de kommunale forvaltninger og har herigennem modtaget kontaktoplysninger på det relevante personale i kommunens folkeskoler og i specialundervisningstilbud. I nogle tilfælde har det været nødvendigt at udsende spørgeskemaet gennem Aula for bedst at nå det pædagogiske personale. I

udviklingen af spørgeskemaerne har vi foretaget indledende interview med prakti-
kere med henblik på at kvalificere input til spørgeskemaundersøgelsen.

I de kvantitative analyser har vi opgjort resultaterne for alment skoler, specialklasser på almene folkeskoler og øvrige specialundervisningstilbud, som her omfatter specialskoler samt behandlings- og specialundervisningstilbud. Vi har i analysen dermed opdelt gruppen af pædagogisk personale, der arbejder på specialundervisningsområdet, i to grupper. Dette var gjort for at nuancere resultaterne for specialundervisningstilbuddene, som i undersøgelsen omfatter både specialklasser på almene folkeskoler, specialskoler, behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS) og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem (SBU). For at nuancere fundene for denne gruppe har vi med afsæt i data opdelt specialundervisningstilbuddene i 1) specialklasser på almene folkeskoler og 2) øvrige specialundervisningstilbud, som omfatter specialskoler mv. Specialklasser på almene folkeskoler er forankret på almene folkeskoler, som giver nogle andre rammer, fx brug af mellemformer, mens øvrige specialundervisningstilbud er særskilte institutioner, som er adskilt fra alment skolerne. Det har samtidig givet os mulighed for at undersøge, om de to grupper af specialundervisningstilbud adskiller sig i at anvende pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer.

Vi har i den kvalitative del af undersøgelsen afgrænset specialundervisningstilbud til at omfatte specialundervisningstilbud på alment skoler (fx specialklasser eller lignende) eller specialskoler. I de kommuner, hvor vi har indsamlet data på alment skoler og specialundervisningstilbud på alment skoler, har det således været på den samme skole. Vi har i det omfang, det har været muligt, forsøgt at opdele interviewene, så vi har talt med både ledelse, lærere, pædagoger og forældre fra både alment delen og specialdelen.

Formålet med den kvantitative spørgeskemaundersøgelse har overordnet været at danne et bredt overblik over, hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange samt organiseringsformer det pædagogiske personale i forskellige tilbud anvender, og hvordan de vurderer deres kompetencer og ressourcer. Herefter har det været formålet med den kvalitative del af undersøgelsen at nuancere og udfolde de kvantitative fund.

Registerdata

I kortlægningen af specialundervisningstilbud har vi sammenkørt forskellige databaser og registre. Kortlægningen baserer sig på institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring), Landsorganisationen for sociale tilbud (LOS) og Social- og Bølgistyrelsens tilbudsportal. Derudover har vi indsamlet relevante institutionslister fra BUVM.

Spørgeskemaundersøgelse

- Landsdækkende spørgeskema til kommuner. Vi har udsendt et landsdækkende spørgeskema til samtlige af landets 98 kommuner. Vi har som udgangspunkt rettet spørgeskemaet mod kommunernes skolechefer, og hvor dette ikke har været muligt, har vi sendt det til forvaltningen, som har ansvaret for specialundervisningsområdet. 77 kommuner har deltaget i undersøgelsen.
- Spørgeskema til skoleledere og pædagogisk personale. Spørgeskemaerne er udsendt til skoleledere og pædagogisk personale (lærere og pædagoger) på almene folkeskoler og specialundervisningstilbud i 17 kommuner. Yderligere er spørgeskemaet udsendt til 31 specialundervisningstilbud på tværs af landet. 39 specialundervisningstilbud har deltaget i undersøgelsen. Samlet har 939 lærere og pædagoger deltaget i almene tilbud og 508 i specialundervisningstilbud, mens 133 skoleledere fordelt på hhv. 83 i almenskoler og 50 i specialundervisningstilbud har deltaget i undersøgelsen. Lærerne er i spørgeskemaundersøgelsen rekrutteret bredt og består af både klasse-/kontaktlærere og andre faglærere.

Kvalitative interview og observationer

- Indledende interview med praktikere. Forud for spørgeskemaundersøgelsen er der foretaget indledende interview med 1 skolechef, 2 PPR-leder/medarbejder, 3 specialklasselærere og 2 lærere med henblik på at kvalificere input til spørgeskemaundersøgelsen.
- Interview med skolechefer og PPR-ledere på forvaltningsniveau. 8 skolechefer (og PPR-ledere) i 8 kommuner er interviewet i hhv. enkelt- og gruppeinterview.
- Interview med skoleledelse, klasse-/kontaktlærere, pædagoger og forældre. Der er foretaget interview med hhv. skoleledelse, klasse-/kontaktlærere, pædagoger og forældre på 6 almenskoler og 7 specialundervisningstilbud. 15 personer fra skoleledelsen har deltaget fordelt på 11 interview, 22 lærere fordelt på 14 interview, 14 pædagoger fordelt på 10 interview og 7 forældre fordelt på 7 interview.
- Observation af undervisningen. Der er udført observationer af undervisningen på hhv. 3 almenskoler, 3 specialundervisningstilbud på almenskoler og 1 specialscole.

1.3 Læsevejledning



Rapporten er i det efterfølgende struktureret i fire kapitler.

Kapitel 2 besvarer undersøgelsesspørgsmål 1 og giver indblik i, hvilke specialundervisningstilbud der findes i kommunerne. Kapitlet afdækker konkret, hvor mange tilbud der findes i kommunerne, og hvor de placerer sig geografisk. Desuden undersøger kapitlet kommunernes oplevede kapacitet til at tilbyde støtte til elever med forskellige særlige behov for støtte. Endelig har kapitlet fokus på kommunernes organisering og understøttelse af skolerne i arbejdet med elever med særlige behov for støtte.

De følgende kapitler besvarer undersøgelsesspørgsmål 2. Kapitel 3 giver indblik i, dels hvilke særlige behov for støtte lærere og pædagoger oplever, at eleverne har, og dels hvorvidt de oplever at have de nødvendige kompetencer og ressourcer til at imødekomme elevernes forskellige særlige behov for støtte. Herefter undersøger kapitel 4 de pædagogiske og didaktiske tilgange, som lærere og pædagoger anvender i forhold til elever med forskellige særlige behov for støtte, og hvordan de organiserer undervisningen.

I kapitel 5 præsenterer vi undersøgelsens datagrundlag, mens Bilag 1 præsenterer supplerende bilagsfigurer.

2 Specialundervisningstilbud i kommunerne

I Danmark tildeles specialpædagogisk støtte på baggrund af en faglig vurdering af elevers konkrete undervisningsmæssige behov (folkeskoleloven § 3, stk. 2; § 16, stk. 4). I praksis har elever med en diagnose dog markant større sandsynlighed for at modtage støtte end elever uden (Egelund et al., 2017), og mange kommuner baserer deres støttetildeling på baggrund af diagnoser (Tegtmejer et al., 2024a).

Flere kommuner organiserer endda specialundervisningstilbud ud fra diagnostiske kategoriseringer (Lindeberg et al., 2022; Tegtmejer et al., 2024a). Der mangler imidlertid overblik over, hvilke typer tilbud kommunerne tilbyder elever med særlige behov for støtte, herunder hvilke elevgrupper tilbuddene henvender sig til, og hvorvidt kommunerne oplever, at de kan imødekomme elevernes særlige behov for støtte.

Det er afsættet for indeværende kapitel, der afdækker, hvilke typer specialundervisningstilbud der findes i kommunerne, og dermed besvarer undersøgelsesspørgsmål 1. Udgangspunktet for kortlægningen er specialundervisningstilbud bredt set, men vi er opmærksomme på, at der i praksis er stor variation internt mellem de forskellige specialundervisningstilbud, og at der her er en spredning i forhold til, hvilke elever de henvender sig til. Kapitlet bygger primært på registerdata og spørgeskemaundersøgelsen til skolechefer, som suppleres med betragtninger og eksempler fra de kvalitative interview. Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af Boks 2.1.

Specialpædagogisk bistand

Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser, på specialskoler, i behandlings- og specialundervisningstilbud, på børne- og ungehjem eller som støtte i den almindelige klasse i mindst 9 undervisningstimer ugentligt (LBK nr 90, § 3, stk. 2).

- Omkring halvdelen af alle specialundervisningstilbud er ifølge kortlægningen specialklasser placeret på almene folkeskoler, mens hver femte specialundervisningstilbud er en specialskole. Behandlings- og specialundervisningstilbud udgør hver syvende specialundervisningstilbud i Danmark. Færrest tilbud findes på børne- og ungehjem, som udgør hvert tiende tilbud. Yderligere modtager en lille andel af eleverne, der modtager specialundervisning, støtte i en fri og privat grundskole.
- Der er forskel på både antal og type af specialundervisningstilbud på tværs af kommunerne. Antallet af tilbud varierer betydeligt mellem kommuner, men synes koncentreret omkring de større byer, mens der i mindre kommuner ofte er færre specialiserede undervisningstilbud. Nogle af skolecheferne giver i interview udtryk for, at det kan betyde, at elever med særlige behov for støtte må transportere sig længere for at få adgang til et relevant skoletilbud.
- Flere kommuner arbejder ud fra et nærhedsprincip, når elever har behov for et specialundervisningstilbud. Ambitionen er, at elever med særlige behov for støtte skal kunne modtage støtte så tæt på hjemmet som muligt.
- I en del af kommunerne i undersøgelsen er det en politisk strategi at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer på almenskoleområdet og reducere graden af segregering, dvs. elever, som udskilles til specialundervisningstilbud. I den sammenhæng har kommunerne en målsætning om at prioritere midler og ressourcer til at styrke almenskoleområdet, herunder et øget og mere praksisnært samarbejde med PPR, med henblik på i højere grad at gøre det muligt for de almene distriktsskoler at imødekomme flere elevers særlige behov for støtte.
- Skolecheferne vurderer, at de i kommunerne i størst grad har elever med særlige behov for støtte, der relaterer sig til sociale og undervisningsmæssige udfordringer, og at elevernes særlige behov for støtte i mindst grad relaterer sig til faglige udfordringer.

Kapitlet er struktureret i tre afsnit. Afsnit 2.1 kortlægger med afsæt i registerdata, hvordan forskellige former for specialundervisningstilbud fordeler sig på tværs af kommuner. Afsnit 2.2 undersøger skolechefernes vurdering af, om deres kommune kan imødekomme elevernes forskellige særlige behov for støtte. Afsnit 2.3 giver et

indblik i, hvordan kommunerne understøtter skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte.

2.1 Kommunernes specialundervisningstilbud

Der er over tid sket en markant udvikling i organiseringen af støtte til elever med særlige behov for støtte, hvor fokus gradvist er flyttet fra segregerede specialundervisningstilbud mod udvikling af inkluderende læringsmiljøer i almenundervisningen (jf. nedenstående boks).

Det er op til kommunerne, hvordan de organiserer specialundervisningstilbuddene, herunder om de fx prioriterer specialskoler eller specialklasser på almenkoler.

I dette afsnit kortlægger vi kommunernes specialundervisningstilbud med henblik på at give et overblik over forskellige typer specialundervisningstilbud, og hvordan disse fordeler sig geografisk.

Tabel 2.1 viser det samlede antal specialundervisningstilbud i Danmark opdelt på forskellige typer tilbud samt det samlede og gennemsnitlige antal elever for hver type tilbud.

Kort oprids af specialundervisningstilbud historisk set

Siden 1990'erne steg andelen af elever, der blev segregeret til specialklasser og specialskoler, hvilket udfordrede de nationale og internationale målsætninger om inklusion, bl.a. Salamanca-erklæringen (1994) og FN's handicapkonvention (Arnfred & Langager, 2015; Børne- og Undervisningsministeriet, 2025b). Med lovændringer og kommunale reorganiseringer fra 2012 blev der skabt større fleksibilitet og økonomiske incitament for skolerne til at tilbyde et inkluderende læringsmiljø og støtte til flere elever i almenklassen (Regeringen & KL, 2012). Målsætningen om, at 96 pct. af eleverne skulle undervises i almenkolen, medførte, at mange elever blev tilbageført fra specialundervisningstilbud, men efterfølgende er segregeringen fra almenundervisning igen steget (Andreasen et al., 2022; Tegtmeyer et al., 2024a).

Tabel 2.1 Antal specialundervisningstilbud opdelt på forskellige typer af tilbud

Specialundervisningstilbud	Antal tilbud	Andel tilbud	Antal elever	Andel elever	Gns. antal elever
Folkeskoler med specialklasser	406	51 pct.	19.185	50 pct.	50
Specialskoler	167	21 pct.	13.855	36 pct.	98
Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem (SBU)	60	8 pct.	854	2 pct.	19
Behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS)	113	14 pct.	3.392	9 pct.	34
Frie og private grundskoler med specialundervisning*	54	7 pct.	898	2 pct.	18
I alt	800		38.184		

Anm.: Det har ikke været muligt at finde elevtal for alle specialundervisningstilbuddene, hvorfor 81 af specialundervisningstilbuddene ikke indgår i beregningerne af antal elever og gennemsnitligt antal elever. Dette er på tværs af de forskellige typer af specialundervisningstilbud.

Note: *De 54 frie og private grundskoler med specialundervisning omfatter frie grundskoler med over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning samt frie grundskoler, der ved BUVM er certificeret med en særlig undervisningsprofil. Det er dog ikke muligt at udlede, hvorvidt de frie grundskoler har besludte specialklasser, eller hvordan de i praksis udfører specialundervisningen. Specialundervisning på frie og private grundskoler er ikke specialundervisningstilbud og hører ikke under den kommunale organisering, medmindre kommunen har henvist eleven til specialundervisning på en fri grundskole. De tages dog med i nærværende kortlægning, hvis den frie og private grundskole er certificeret med en særlig undervisningsprofil ved BUVM, eller skolen har over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning.

Kilde: Institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring), Landsorganisationen for sociale tilbud (LOS), Social- og Boligstyrelsens tilbudsportal samt interne lister fra BUVM og STUK. Yderligere har vi taget kontakt til foreningen FRISKOLERNE. Elevtal er fremskaffet via interne lister fra BUVM og STUK samt uddannelsesstatistik.dk (tal for skoleåret 2024/2025 udtrykket den 20. oktober 2025).

Folkeskoler med specialklasser udgør omtrent halvdelen af specialundervisningstilbuddene i Danmark og er dermed den største gruppe af specialundervisningstilbud i kortlægningen. Specialskoler udgør hvert femte specialundervisningstilbud, behandlings- og specialundervisningstilbud udgør ca. hvert syvende specialundervisningstilbud i Danmark, mens lige knap hvert tiende specialundervisningstilbud er forankret på børne- og ungehjem.

Derudover er der i kortlægningen identificeret en række frie og private grundskoler, som i større grad imødekommer elever med særlige behov for støtte⁵ ⁶. Dette er frie og private grundskoler, der ved BUVM er certificeret med en særlig undervisningsprofil, eller som har over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning. Disse udgør 7 pct. af specialundervisningstilbuddene i kortlægningen.

⁵ Frie og private grundskoler med specialundervisning omfatter 41 frie grundskoler med over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning, samt 13 frie grundskoler, der ved BUVM er certificeret med en særlig undervisningsprofil. Det er dog ikke muligt at udlede, hvorvidt de frie grundskoler har besludte specialklasser, eller hvordan de i praksis udfører specialundervisningen.

⁶ Specialundervisning på frie og private grundskoler er ikke specialundervisningstilbud og hører ikke under den kommunale organisering, medmindre kommunen har henvist eleven til specialundervisning på en fri grundskole. De tages dog med i nærværende kortlægning, hvis den frie og private grundskole er certificeret med en særlig undervisningsprofil ved BUVM, eller skolen har over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning.

Betragter vi antallet af elever i de forskellige tilbud, ser vi fortsat, at elever, der modtager specialundervisning på folkeskoler med specialklasser, udgør halvdelen af det samlede antal elever, som modtager specialundervisning. Næstflest elever, der modtager specialundervisning, går på specialskoler (36 pct.), mens 9 pct. går i behandlings- og specialundervisningstilbud og 2 pct. i specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem samt frie og private grundskoler. Andelen af elever, der modtager specialundervisning i de forskellige tilbud, afspejler dermed nogenlunde fordelingen af de forskellige tilbudstyper. Denne betragtning er dog med forbehold for, at det ikke har været muligt at finde elevtal for 81 af de i kortlægningen identificerede specialundervisningstilbud.

Blandt specialundervisningstilbuddene er 21 regionalt ejet⁷. Der findes to typer regionale specialundervisningstilbud: 1) regionale undervisningstilbud efter folkeskoleloven, som regionerne skal drive for at opfylde kommunale behov, og 2) regionale sociale institutioner, herunder sikrede institutioner, hvor der kan være et specialundervisningstilbud. 15 af specialundervisningstilbuddene er specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem, mens 6 er specialskoler for børn. Næsten halvdelen af de regionale specialundervisningstilbud er beliggende i Region Midtjylland (Bilagstabel 1.1).

Det fremgår af Figur 2.1, at antallet af tilbud varierer på tværs af kommuner og centertrækker sig omkring de større byer og særligt i hovedstadsområdet⁸. Dette er naturligt, da der generelt er flere elever i de større byer og derfor formentlig også flere elever med særlige behov for støtte, end det er tilfældet i mindre befolkede områder. Her finder vi til sammenligning færre specialundervisningstilbud, hvilket muligvis kan afspejle, at et lavere antal elever generelt også resulterer i færre elever med særlige behov for støtte⁹.

Resultaterne i Figur 2.1 tyder desuden på, at der er forskel på, hvilke typer specialundervisningstilbud der findes på tværs af kommuner, og dermed hvilke typer tilbud kommunerne prioriterer. Nogle kommuner har således ikke folkeskoler med specialklasser, men derimod alene specialskoler. De har organiseret sig ved at placere deres specialundervisningstilbud på specialskoler og dermed geografisk væk fra de almene folkeskoletilbud. Det gælder for Bornholms Regionskommune, Hjørring Kommune, Horsens Kommune, Nordfyns Kommune, Ringkjøbing-Skjern Kommune og Syddjurs Kommune. Modsat har Brøndby Kommune, Dragør Kommune, Samsø Kommune og Ærø Kommune kun folkeskoler med specialklasser og derved ingen specialskoler. Dragør, Samsø og Ærø kommuner er dog relativt små

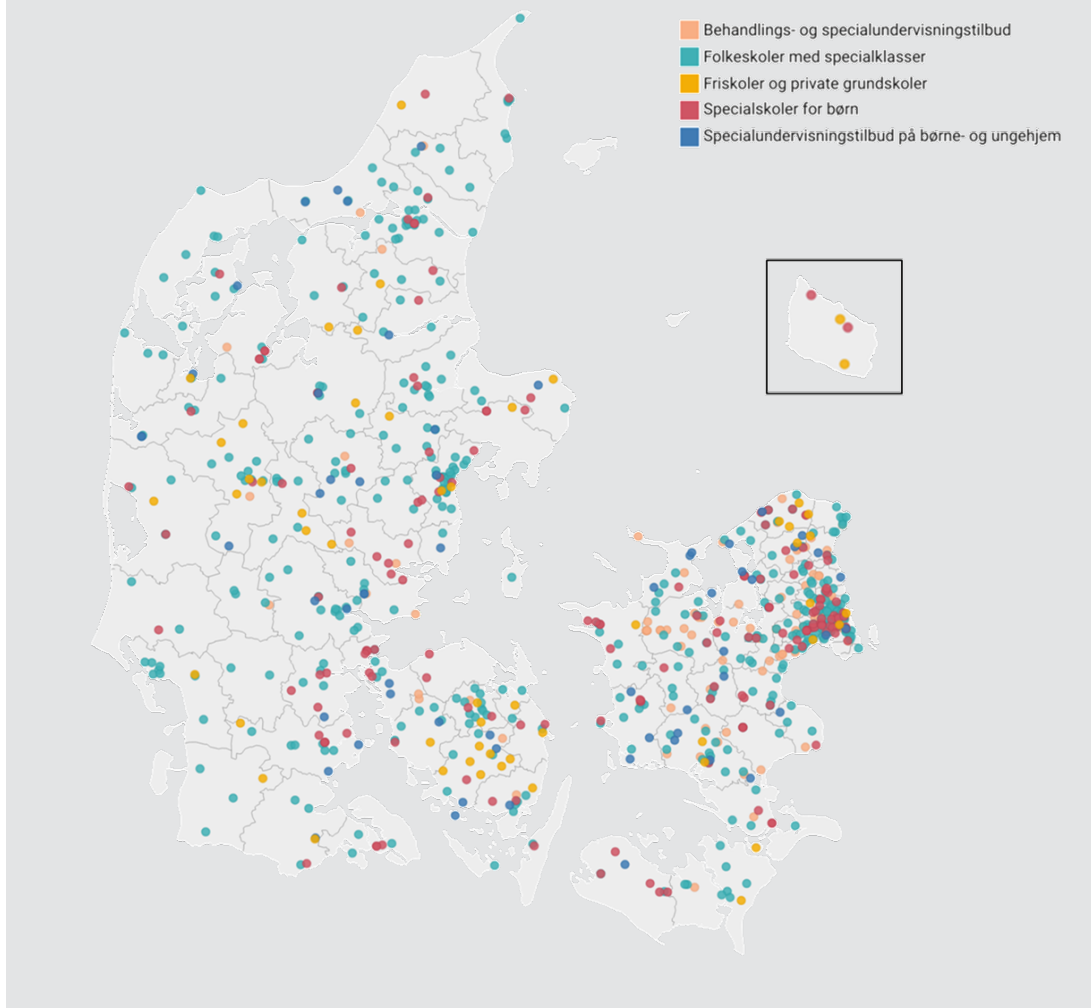
⁷ Dette fremgår af institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring).

⁸ En oversigt over antallet af de forskellige specialundervisningstilbud opdelt på kommuner kan findes i Bilagstabel 1.2. En oversigt over, hvordan de forskellige specialundervisningstilbud fordeler sig på regioner kan findes i Bilagstabel 1.3.

⁹ Se overblik over elevtal opdelt på kommuner på uddannelsesstatistik.dk (<https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/14.aspx>).

kommuner, og det kan være en forklaring på, at de ikke har andre eller flere typer af specialundervisningstilbud. Brøndby Kommune har tre folkeskoler med specialklasser, som er fordelt med geografisk spredning inden for kommunen.

Figur 2.1 Geografisk placering af forskellige typer specialundervisningstilbud



Anm.: For et interaktivt overblik over de forskellige specialundervisningstyper, se her: https://www.datawrap-per.de/_ad2xH/?v=14.

Note: Frie og private grundskoler med specialundervisning er ikke specialundervisningstilbud, men omfatter frie grundskoler med over 10 børn og mindst 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning, samt frie grundskoler, der ved BUVM er certificeret med en særlig undervisningsprofil. Det er dog ikke muligt at udlede, hvorvidt de frie grundskoler har deciderede specialklasser, eller hvordan de i praksis udfører specialundervisningen.

Kilde: Institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring), Landsorganisationen for sociale tilbud (LOS), Social- og Boligstyrelsens tilbudsportal samt interne lister fra BUVM og STUK. Yderligere har vi taget kontakt til foreningen FRISKOLERNE.

Der er også kommuner, som samarbejder med andre kommuner om specialundervisningstilbud. Det gælder bl.a. Læsø og Fanø kommuner, som ikke har registrerede specialundervisningstilbud, men har indgået samarbejde med andre kommuner. Ifølge Fanø Kommunes hjemmeside tilbydes specialundervisning og specialpædagogisk

bistand i samarbejde med Esbjerg Kommune¹⁰, mens Læsø Kommune har en lignende aftale på tværs af flere nordjyske kommuner¹¹. I afsnit 2.2.2 fremgår det desuden, at også andre kommuner indgår samarbejde med nabokommuner om specialundervisningstilbud, særligt hvis eleverne har særlige behov for støtte, som ikke umiddelbart kan imødekommes inden for kommunen (jf. nedenfor).

Flere af kommunerne har en strategi, der bygger på et princip om nærhed, herunder at elever med behov for et specialiseret skoletilbud kan modtage støtte så tæt på deres hjem som muligt. Det interviewede pædagogiske personale fra et specialundervisningstilbud beskriver fx, at deres kommune har omlagt skolestrukturen, så der inden for to skoledistrikter skal være et relevant specialundervisningstilbud:

Der er nu indført et nærhedsprincip, sådan at inden for de to skoledistrikter, der skal der helst være noget i nærheden af en [elev med særlige behov for støtte, red.], så man [som elev, red.] ikke skal transporteres på kryds og tværs af kommunen. Så her skal vi helst kunne det hele, frem for tidligere, der var det måske sådan mere udliciteret. (Pædagogisk personale, special, kommune 3)

Omlægningen af skolestrukturen i den beskrevne kommune baserer sig på, at en række diagnosespecifikke specialundervisningstilbud fordelt i kommunen er slået sammen, så de kan imødekomme flere elever. I den forbindelse er tanken bag nærhedsprincippet, at elever skal have adgang til et skoletilbud tæt på deres hjem. Dette skyldes et ønske om at mindske elevernes transporttid til og fra skole, da det ikke er usædvanligt for nogle elever at bruge væsentlig tid i bus eller taxa. Derudover er det også af et socialt hensyn, at eleverne bor tæt på deres klassekammerater. Nærhedsprincippet er derved både et praktisk og et socialt hensyn til eleven.

For andre kommuner relaterer princippet om nærhed sig til deres politiske strategi om at mindske segregeringsgraden og skabe rum for, at elever for så vidt det er muligt kan forblive på almenskoleområdet. I en af kommunerne fortæller de om tankerne bag dette princip:

Så det betyder, at vi kvalitativt altid kigger på, hvor kan vi skabe noget så tæt på barnets bopæl, og så tæt på det almene som muligt (...) Og det betyder, at rigtig mange af vores børn med særlige behov, de får deres specialpædagogiske støtte og hjælp på distriktsskolen (...) det virker bedre at lægge det ude på en distriktsskole, fordi så er vejen over til det almene

¹⁰ Link til delaftale mellem Fanø Kommune og Esbjerg Kommune om specialundervisning og specialpædagogisk bistand: https://fanoe.dk/delaftale_specialundervisning_og_specialpaedagogisk_bistand.pdf.

¹¹ Link til Nordjysk Socialaftale: <http://www.rammeaftalernord.dk/nordjysk-socialaftale-2023-24-endelig.pdf>.

også kortere, og der er faktisk nogle af dem, der kan gå til noget i fritiden med nogle af dem, de bor sammen med. (Forvaltning, kommune 2)

Her tilstræbes det, at eleverne, så vidt det er muligt, kan få den støtte, de har behov for, på deres distriktsskole. Det er en strategi, der retter sig mod de elever, som med den rette støtte kan trives både fagligt og socialt i almenkolen og dermed forblive i deres nærmiljø frem for at blive sendt i et specialundervisningstilbud. Her er det således en kommunal beslutning at prioritere midler og ressourcer på at styrke almenkoleområdet til at kunne støtte flere elever fx ved at gøre det muligt at arbejde med mellemformer.

2.2 Kan kommunerne imødekomme elevernes særlige behov for støtte?

Én ting er, hvilke typer tilbud kommunerne har, en anden er, hvorvidt de oplever at kunne imødekomme særlige behov for støtte blandt kommunens elever. Vi har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt skolecheferne om, hvilke særlige behov for støtte kommunens elever har, og hvordan kommunens samlede specialundervisningstilbud og støtteformer dækker disse behov. Vi har her taget afsæt i de særlige behov for støtte, som er identificeret i VIVEs første undersøgelse for VIBUS (se afsnit 1.1.1).

2.2.1 Skolechefernes vurdering af elevernes særlige behov for støtte

Det fremgår af Figur 2.2, at skolecheferne vurderer, at de i højest grad har elever, som har sociale og undervisningsmæssige udfordringer i skolen. Det drejer sig om elever, der har vanskeligt ved socialt samspil, kommunikation, social og aktiv deltagelse med andre elever, eller som har vanskeligt ved at fastholde koncentrationen og opmærksomheden i undervisningen samt overskue og organisere opgaver.

Figur 2.2 Skolechefernes vurdering af forekomsten af typer af særlige behov for støtte blandt elever i kommunen (pct.)

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



Anm.: Spørgsmålsformulering: "I hvor høj grad vurderer du, at eleverne i din kommune har følgende typer af særlige behov?" N = 75.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Ligeledes fylder udfordringer med at overskue skoledagen og fastholde skolegang også i kommunerne, hvor omkring halvdelen af skolecheferne har angivet, at de i høj eller meget høj grad har elever med behov for støtte hertil (jf. Figur 2.2). Skolecheferne vurderer til sammenligning i lavest grad, at de har elever, som har behov for støtte i forhold til faglig deltagelse og faglige udfordringer. Det svarer i vid udstrækning til de særlige behov for støtte, som det pædagogiske personale på både

almenskoler og i specialundervisningstilbud oplever som mest udbredte (se evt. afsnit 3.1).

Det varierer dog, i hvilken grad skolecheferne oplever, at kommunerne har elever med de forskellige typer af særlige behov for støtte. Det gælder særligt elever med behov for støtte i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd. Næsten halvdelen af skolecheferne vurderer, at deres kommune i høj eller meget høj grad har elever med disse udfordringer, men det er også 19 pct, som angiver, at de i lav grad eller slet ikke har elever med sådanne udfordringer.

Vi har undersøgt, om der er forskelle mellem kommunernes oplevede særlige behov for støtte, når kommunerne inddeles i kommunegrupper, som afspejler geografiske forskelle¹², eller når kommunerne er inddelt i regioner (se Bilagsfigur 1.1 og Bilagsfigur 1.2¹³). Kommunegrupperne er en opdeling og inddeling af de danske kommuner i fem grupper foretaget af Danmarks Statistik: hovedstadskommuner, storbykommuner, provinskommuner, oplandskommuner og landkommuner. Danmarks Statistik har foretaget opdelingen baseret på bl.a. befolkningstæthed og strukturelle vilkår. Opdelingen gør det muligt at gruppere kommuner med lignende forudsætninger og derefter sammenligne med de øvrige grupper af kommuner. Kommunegrupperne anvendes derfor til at nuancere analyserne på et andet grundlag end blot geografi som ved sammenligning mellem regionerne.

Resultaterne viser, at skolechefer i storby- og provinskommuner generelt vurderer, at de i lavere grad har elever med de forskellige typer særlige behov for støtte, når vi sammenligner med de øvrige kommunegrupper. Kigger vi på de regionale forskelle, finder vi, at skolechefer i Region Hovedstaden og Region Sjælland vurderer, at de i højere grad har elever, der har behov for støtte i forhold til at fastholde skolegang og undgå langvarigt bekymrende fravær, end det er tilfældet for andre regioner.

Skolechefernes vurdering skal ses i lyset af tendenser til et ændret syn på særlige behov for støtte i nogle af kommunerne. I de kvalitative interview fortæller skolechefer og PPR-ledere i en stor del af kommunerne, at de har en ambition om og arbejder med en udvikling fra et udbredt individualiseret syn på eleverne til et mere kontekstuel perspektiv. Målet er at bevæge sig væk fra at bruge diagnoser som primært grundlag for visitation og tilrettelæggelse af tilbud og i stedet fokusere på elevernes konkrete særlige behov for støtte. Skolechefer og PPR-ledere beskriver, at denne tilgang er forankret i kommunernes generelle børnesyn, og at det i nogle

¹² Kommunerne er inddelt med udgangspunkt i Danmarks Statistiks kommunegrupper (<https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/kommunegrupper>). Af diskretionshensyn har det været nødvendigt at slå storby- og provinskommuner sammen som kategori.

¹³ I analyserne af hhv. forskelle mellem kommunegrupper og regioner er resultaterne opgjort i gennemsnitsvurdering på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er 'slet ikke' og 5 er 'i meget høj grad'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Det skyldes, at det af hensyn til diskretion ikke har været muligt at opdele besvarelserne i de forskellige svarmuligheder, når der ligeledes opdeles på hhv. kommunegrupper og regioner. Derfor analyseres disse som en gennemsnitsbetragtning inden for de respektive grupper.

tilfælde har ført til, at man er gået i gang med en omstrukturering af diagnoseopdelte tilbud. De understreger dog, at der er tale om en længerevarende proces. Dette illustreres fx i citatet nedenfor.

Vi har været i gang med og er i gang med at omlægge vores specialtilbud, så de ikke er diagnose-specifikke længere. Men at de gerne skal rumme kvarterets børn, om man så må sige, i forhold til, at mange børn har jo dobbelt- eller triple-diagnoser. Så det, vi arbejder på sammen med lederne og medarbejderne nu, er at blive langt dygtigere til børnenes konkrete læringsbehov. Og sige, at det er de her børn, vi har, de har de her læringsbehov, uanset hvilke diagnoser de måtte have. (Forvaltning, kommune 3)

Skolecheferne og PPR-lederne peger i den forbindelse på både fordele og udfordringer ved at organisere tilbud med udgangspunkt i elevernes særlige behov for støtte frem for diagnoser. Fordelene ved ikke-diagnoseopdelte tilbud er bl.a., at eleverne får mulighed for at interagere med forskellige elever frem for kun elever med lignende diagnoser, og at der i højere grad kan tages højde for elever med multiple diagnoser. Udfordringerne knytter sig primært til, at elever med forskellige diagnoser i nogle tilfælde kan have svært ved at fungere sammen, hvilket kan gøre det vanskeligt at skabe et læringsmiljø, hvor alle elever kan trives. Dette er overvejelser, som også gør sig gældende hos det pædagogiske personale (jf. afsnit 3.1).

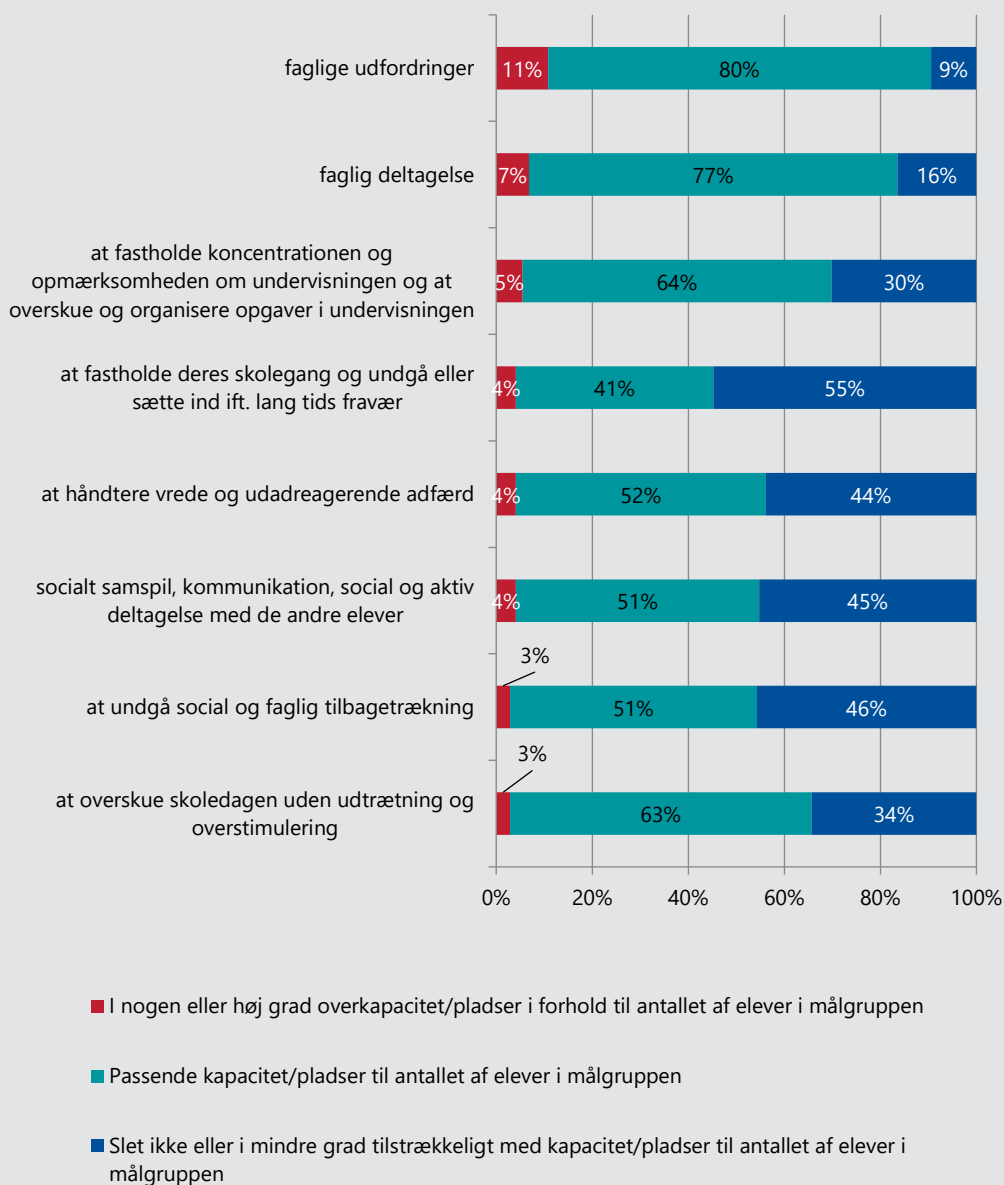
2.2.2 Kommunernes kapacitet til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte

2.2.2.1 Kapacitet i forhold til at imødekomme elevernes forskellige behov for støtte

Skolecheferne er spurgt bredt ind til kapaciteten i kommunen de seneste 3 år i forhold til at støtte elever med særlige behov. For de fleste typer af særlige behov for støtte vurderer en overvægt af skolecheferne, at kommunerne har passende kapacitet eller pladser til at dække de særlige behov for støtte, elever i deres kommune har (jf. Figur 2.3). Overordnet vurderer de i størst grad, at kommunerne har passende kapacitet til at dække særlige behov for støtte hos elever, som har faglige udfordringer, eller som har vanskeligt ved faglig deltagelse.

Figur 2.3 Skolechefers vurdering af kommunernes kapacitet til at dække elevernes særlige behov for støtte de seneste 3 år (pct.)

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvordan har kapaciteten været i din kommune de seneste 3 år i forhold til at støtte elever med følgende behov?" N = 70-74. Kommunerne har vurderet for støttebehov, som de har angivet, at elever i kommunen har.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

På tværs af regioner oplever kommunerne i Region Hovedstaden i højest grad at have udfordringer med at dække de fleste typer af elevernes særlige behov for

støtte sammenlignet med kommuner i de øvrige regioner (Bilagsfigur 1.5). Dette afspejles ligeledes i forskellene mellem kommunegrupperne (Bilagsfigur 1.4).

Det fremgår desuden af Figur 2.3, at flere kommuner har udfordringer med at imødekomme særlige behov for støtte hos elever, som har vanskeligt ved socialt samspil, kommunikation og social deltagelse med de andre elever, og hos elever, der har vanskeligt ved at håndtere vrede og udadreagerende adfærd. Kommunerne synes i lavest grad at have kapacitet eller pladser til at støtte elever med langvarigt bekymrende fravær. Over halvdelen af skolecheferne angiver, at de i mindre grad eller slet ikke de seneste 3 år har haft kapacitet til at imødekomme særlige behov for støtte hos elever, der har vanskeligt ved at fastholde deres skolegang, og til at undgå eller sætte ind i forhold til langvarigt bekymrende fravær. Dette hænger også sammen med, at det er de særlige behov for støtte, som kommunerne har sværest ved at dække med deres samlede tilbudsvifte (Bilagsfigur 1.3).

Den manglende kapacitet til at imødekomme særlige behov for støtte hos elever med langvarigt bekymrende fravær handler bl.a. om udfordringer med at sætte tidligt ind, herunder at få afdækket årsagerne til fravær og igangsat de nødvendige indsatser, og med at håndtere fraværet, når det er blevet langvarigt og bekymrende. Det fortæller flere af de interviewede skolechefer, skoleledere og det pædagogiske personale, der også fremhæver langvarigt bekymrende fravær som en særlig udfordring. En PPR-leder og skolechef i en af kommunerne forklarer fx, at elevernes fravær ofte stiger langsomt, og at de ofte sent opdager, at der er tale om et problem. En skoleleder fra et specialundervisningstilbud i samme kommune beskriver tilsvarende en spiral, hvor skolefraværet hos eleverne langsomt stiger. Det starter med, at elevernes fravær stiger af årsager, der ikke er afdækket, hvilket medfører, at eleverne får vanskeligere ved det faglige og det sociale i skolen, hvorfor deres fravær stiger yderligere. For nogle elever med langvarigt bekymrende fravær indebærer støtten et skift til specialundervisningstilbud, og når eleverne tilbydes et sådant tilbud, kan de have lange perioder med fravær bag sig:

De [eleverne red.] bliver først stille. Så kommer skolevægring lige så stille. Nogle fag bliver sværere for dem at mestre, og det bliver tydeligere, [at de ikke kan følge med, red.]. Man kan godt holde på sig selv i de små klasser, i forhold til at være med, men så sker der lige pludselig noget, der bliver for svært. Så dem vi får, er jo tit børn, der sidder hjemme i skolevægring.
(Skoleleder, special, kommune 8)

Der kan dog ligge mange forskellige årsager bag elevers langvarigt bekymrende fravær, hvorfor der ikke er én løsning på problemet. Dette bekræftes af tidligere fund (Tegtmejer et al., 2024b). Ifølge flere interviewpersoner er et specialundervisningstilbud ikke altid løsningen, da langvarigt bekymrende fravær er en kompleks

problemstilling, hvor et sådant tilbud ikke nødvendigvis kan støtte eleverne på den måde, de har behov for. Skolechefen og PPR-lederen i en af kommunerne beskriver:

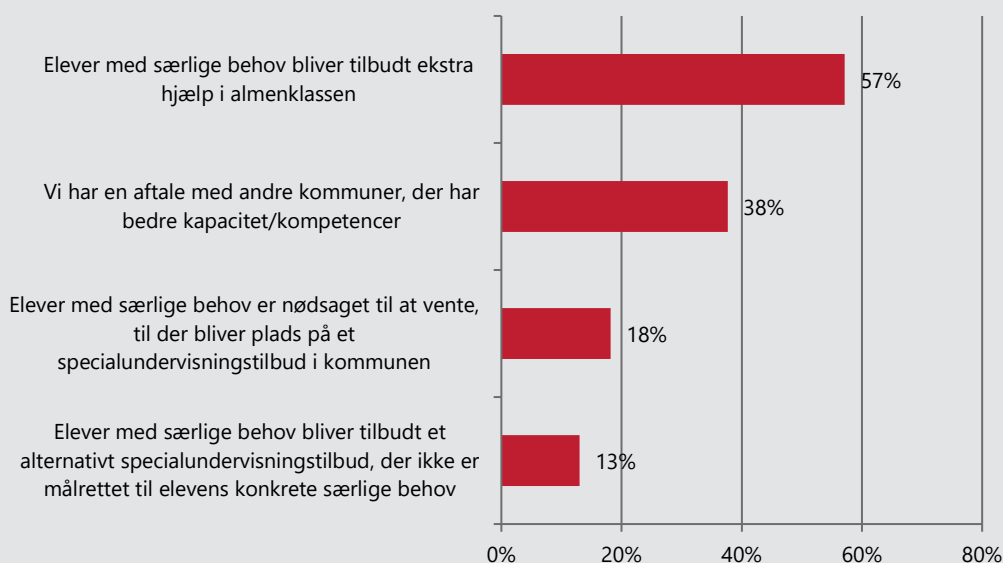
Men der er en række af de her børn, hvor vi i visitationsudvalget vurderer, jamen det er ikke specialtilbud, der er det rigtige. Det kan eksempelvis være børn, der er i meget massivt fravær (...) Ved massivt fravær, er det faktisk ikke løsningen, at de skal i specialtilbud. De kommer ikke i skole af den grund. Det kan også være, hvor vi kan se, at specialtilbuddet ikke vil kunne gøre mere af det, som barnet egentlig har brug for. (Forvaltning, kommune 1)

For elever med langvarigt bekymrende fravær, hvor deres særlige behov for støtte er meget omfattende, kan et specialundervisningstilbud være en støtte, hvis der er kompetencer og rammer, som formår at imødekomme elevernes behov. Det er dog ikke altid, at det er et specialundervisningstilbud, der er den rette løsning, når der arbejdes på at hjælpe eleven tilbage i skolen og på at afhjælpe det langvarige fravær, mener forvaltningen i ovenstående citat. Ofte er det en udfordring at finde frem til den underliggende årsag til elevens langvarigt bekymrende fravær, da det også ofte er en udfordring, der kommer snigende. I et forsøg på at finde frem til den underliggende årsag har en af kommunerne fx ansat en fraværskonsulent i PPR, som skal understøtte det forebyggende arbejde, indgå i tidlige dialoger med forældrene og øge brobygning mellem skole og hjem.

2.2.2.2 Kommunernes tilbud, hvis de mangler kapacitet

Generelt oplever kommunerne ikke at have overkapacitet/pladser i forhold til antallet af elever med samtlige forskellige typer af særlige behov for støtte. Der er således blot 3-5 pct. af skolecheferne, der svarer, at de i nogen grad eller i høj grad har overkapacitet i forhold til antallet af elever i målgruppen afhængigt af typen af særlige behov for støtte (Figur 2.3). Kun ved elever, der har faglige udfordringer, vurderer 11 pct., at de i nogen eller høj grad de seneste 3 år har haft overkapacitet i forhold til antal elever i målgruppen.

Figur 2.4 Kommunernes tilbud, hvis ikke de har kapacitet eller kompetencer til at tilbyde hjælp til elever med særlige behov (pct.)



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvad gør I for at tilbyde hjælp til elever med særlige behov, når I ikke selv har kapaciteten eller kompetencerne?" Det har været muligt at angive flere svar. N = 77.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Hvis kommunerne mangler kapacitet eller kompetencer, angiver 57 pct. af forvaltningerne, at elever med særlige behov for støtte bliver tilbudt ekstra hjælp i en almenklasse (jf. Figur 2.4). Det kan dog også hænge sammen med kommunernes ambition om at mindske antallet af elever, der segregeres til specialundervisningstilbud, idet flere skolechefer i de kvalitative kommentarer til spørgsmålet i spørgeskemaet bemærker, at det ikke nødvendigvis skyldes manglende kapacitet, men en kommunal prioritering om at tilbyde støtten til eleverne i almenskolen. En skolechef bemærker fx:

De kategorier, der er angivet har jeg svært ved at koble med "kapacitet", da de fleste elever med de behov indgår i vores almenområde, så det handler ikke om at have pladser til dem. (Skolechefs kommentar i spørgeskemaet)

18 pct. af skolecheferne angiver i spørgeskemaet, at elever kan være nødsaget til at vente, til der bliver plads på et relevant specialundervisningstilbud, hvis der ikke umiddelbart er et tilbud om støtte til eleverne. 13 pct. svarer, at eleverne bliver

tilbudt et specialundervisningstilbud, som ikke nødvendigvis er målrettet deres særlige behov for støtte, hvis kommunen mangler kapacitet eller kompetencer.

Som det fremgår af afsnit 2.1, indgår kommunerne også i et samarbejde med andre kommuner om at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. 38 pct. af skolecheferne angiver således, at de indgår aftale med andre kommuner, hvis ikke de selv har kapacitet eller kompetencer til at imødekomme elevernes behov. Det kan naturligvis være en udfordring at indgå aftale med en anden kommune, når der er få kommuner, som oplever at have overkapacitet af tilbud (jf. Figur 2.3). I de kvalitative kommentarer til spørgeskemaet under 'andet' angiver flere skolechefer da også, at det er blevet mere udfordrende at indgå samarbejdsaftaler om elever med særlige behov for støtte med andre kommuner:

Vi har indtil nu kunnet både købe af og tilbyde pladser til andre kommuner, men dette billede har ændret sig helt i år. Vi er selv fyldt op og kan ikke tilkøbe tilstrækkeligt med pladser. (Skolechefs kommentar i spørgeskemaet)

Vi må etablere alle tilbud i egen kommune. Andre kommuner har opsagt tidligere samarbejdsaftaler. (Skolechefs kommentar i spørgeskemaet)

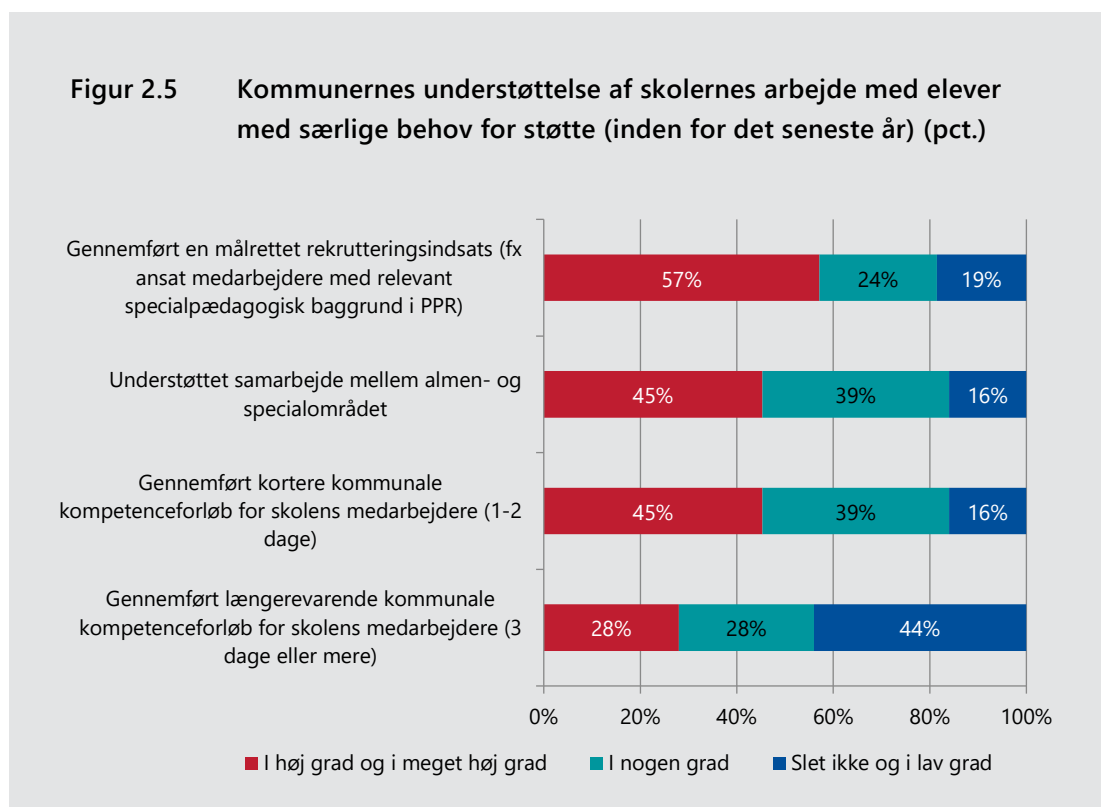
I forlængelse heraf forklarer skolechefen i en kommune i interview, at det har været nødvendigt for kommunen at oprette nye tilbud til elever med særlige behov for støtte, som de tidligere har dækket via et samarbejde med deres nabokommuner. Skolechefen forklarer, at presset på nabokommunernes specialundervisningstilbud er øget, og at de derfor ikke længere har kapacitet til at modtage elever. Tilsvarende beskriver nogle af kommunerne, at dette resulterer i, at de har været nødsaget til at orientere sig mod private tilbud for at kunne tilbyde eleverne et tilbud, der imødekommer deres særlige behov for støtte.

2.3 Kommunal understøttelse af skolerne

Det fremgår allerede ovenfor, at flere kommuner ønsker at minimere segregeringsgraden og knytte elever med særlige behov for støtte tæt til alment skolerne. Det kan indebære øget behov for kommunal understøttelse af denne proces, og i dette afsnit sætter vi derfor fokus på, hvordan kommunerne understøtter skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte.

2.3.1 Kommunal kompetenceudvikling, samarbejde og rekruttering

Kommunerne har struktureret deres understøttelse af skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte forskelligt. Det fremgår af Figur 2.5, hvor vi har spurgt skolecheferne, i hvor høj grad de som kommune faciliterer kompetenceforløb, understøtter samarbejdet mellem almen- og specialundervisningsområdet og har gennemført en målrettet rekrutteringsindsats for at understøtte skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte.



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad har I inden for det seneste år som kommune gjort følgende for at understøtte skolernes arbejde med elever med støttebehov?" N = 70-75.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Figur 2.5 viser, at størstedelen af kommunerne bl.a. bruger kortere kompetenceudviklingsforløb til at understøtte skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte. Modsat bruger næsten halvdelen af kommunerne i lav grad eller slet ikke længerevarende kommunale kompetenceforløb for skolernes medarbejdere.

Nogle skolechefer og PPR-ledere nævner i de kvalitative interview, at PPR's understøttende funktion er et betydningsfuldt element i skolernes arbejde med at imødekomme elevers særlige behov for støtte. Frem for at understøttelsen af skolernes arbejde foregår frakoblet fra den enkelte klasse, elevernes behov og skolernes

eksisterende praksis, har en af kommunerne en målsætning om, at det kan foregå mere praksisnært og med udgangspunkt i konkrete behov:

Vi har lige lavet en større omorganisering af vores eksterne støttesystem. Og det betyder også, at PPR er i gang med en meget omfattende omstilling af den måde at arbejde på i samarbejde med skolerne og institutionerne. Hvor vi forsøger at gøre adgang til at få understøttelse fra PPR's side endnu mere tæt og mindre bureaukratisk. Sådan at tiden bliver brugt på at udvikle praksis sammen, altså at vi får reduceret det antal møder, vi har haft. Og så bruge mere og mere tid på at udvikle praksis sammen.
(Forvaltning, kommune 6)

Samme pointe går igen på tværs af flere af de kommunale forvaltningsinterview. De interviewede skoleledere og det pædagogiske personale giver tilsvarende udtryk for, at de er afhængige af sparring og støtte fra PPR, og de vurderer, at jo tættere PPR kan være på skolernes praksis, jo bedre.

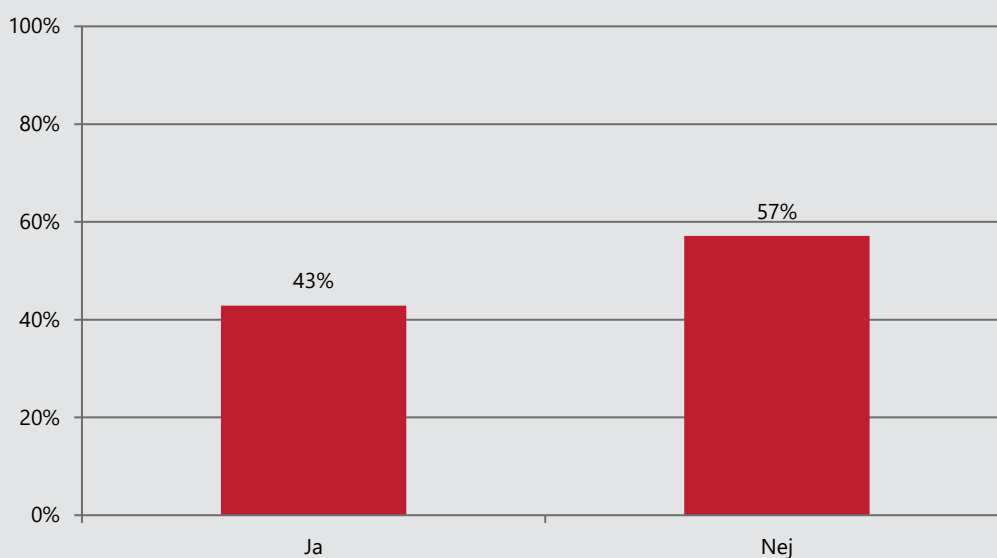
I den forbindelse fremhæves PPR's lokale tilstedeværelse på skolen som en central faktor i samarbejdet mellem skole og PPR. På tværs af kommunerne afholdes refleksionsmøder og sparring med PPR, men mødernes faste struktur og PPR's lokale tilstedeværelse varierer. Nogle steder er PPR til stede på skolen, mens de andre steder tilkaldes efter behov. I en af kommunerne modtager skolerne supervision af en PPR-psykolog, som ikke er fast tilknyttet. Her kan der gå flere måneder mellem møderne, og det opleves som en barriere, at PPR mangler kendskab til og indsigt i eleverne som følge af deres begrænsede tilstedeværelse på skolen. Når sparringsmøderne afholdes, bruges derfor betydelig tid på at sætte PPR ind i de konkrete sager.

Skolechefer angiver desuden i spørgeskemaundersøgelsen, at de arbejder med at understøtte samarbejde mellem almen- og specialundervisningsområdet (Figur 2.5). 9 ud af 10 skolechefer svarer, at de i nogen grad til i meget høj grad understøtter samarbejde mellem almen- og specialundervisningsområdet (Figur 2.5). Interviewene giver indblik i, hvordan dette samarbejde kan se ud i praksis. I nogle kommuner indtænker de organiseringen af specialundervisningstilbuddene, hvor hensigten er at minimere afstanden mellem almen- og specialundervisningstilbud. For eksempel placeres specialundervisningstilbud i forlængelse af almenskolerne, hvor eleverne nogle steder har klasselokale side om side med almenklasserne og deltager i tværgående aktiviteter. Her anvendes også typisk nogle af de samme specialpædagogiske tilgange på tværs af almen- og specialundervisningsområdet, hvor det pædagogiske personale får mulighed for at sparre med hinanden. Således tænkes det i mindre grad som to separate områder.

Yderligere har vi spurgt skolecheferne om, hvorvidt de har et kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet, hvilket 43 pct. angiver, at de har i

kommunen (Figur 2.6). Lige knap halvdelen af kommunerne angiver dermed, at de i kommunen har etableret et organisatorisk tilbud, hvor de som led i understøttelsen af skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte samler og udvikler specialpædagogisk viden, kompetencer og rådgivning. Dette illustrerer, hvordan kommunerne har valgt at strukturere deres understøttelse af skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte forskelligt.

Figur 2.6 Kommuner med kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet (pct.)



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Har kommunen et kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet?" N = 77.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

På tværs af regionerne har 63 pct. af kommunerne i Region Midtjylland etableret et kommunalt ressourcecenter, mens ingen af kommunerne i Region Nordjylland, som har deltaget i denne undersøgelse, angiver dette (Bilagsfigur 1.9). Det tyder på tydelige regionale forskelle i forhold til, om kommunerne har etableret et kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet.

Nogle PPR-ledere og skolechefer uddyber i interview (og i de kvalitative kommentarer i spørgeskemaet), at der er kommunalt fokus på at minimere segregeringsgraden blandt kommunens elever, og at det bl.a. indebærer en udvikling i PPR's rolle. Hvor PPR ofte understøtter enkelte elevers særlige behov for støtte gennem udarbejdelse af individuelle PPV'er, er ambitionen i nogle af kommunerne, at PPR i højere grad også skal benyttes som sparringspartner for det pædagogiske personale med henblik på at understøtte klasserummet som hele:

I stedet for at etablere en masse forskellige tilbud, så vil vi hellere sige, at inklusion handler i bund og grund mest om at udvikle kvalitet i almen. Og det er sådan set vores guideline i det. Det har vi brug for, at det eksterne støttesystem er en del af uanset, om der er udarbejdet en PPV på et barn i den givne gruppe eller ej (...) at vi har en let adgang til PPR med de resourcer og tilbud, de har liggende i forhold til faglige kompetencer. (Forvaltning, kommune 1)

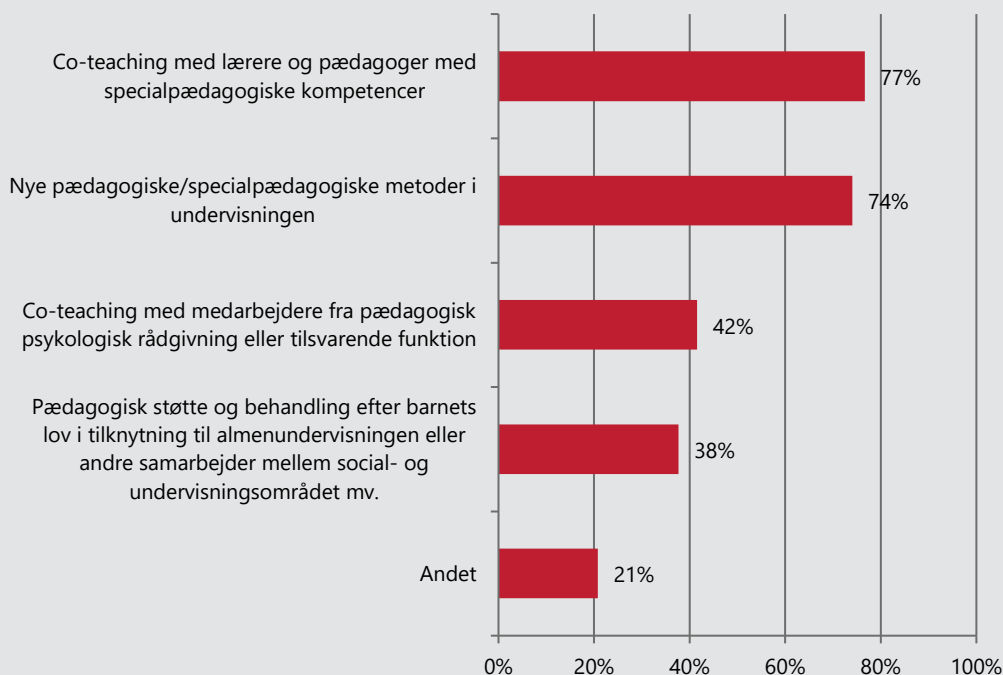
Det er en udvikling, som nogle af kommunerne giver udtryk for, at de har igangsat med henblik på at gøre PPR's rolle mere forebyggende og praksisnær og med henblik på at styrke samarbejdet med skolerne. Kommunerne forsøger at organisere og understøtte, at PPR kan agere sparringspartner for det pædagogiske personale ved at arbejde mere systematisk og afprøvende med konkrete tiltag i klasserummet og ved at komme med anbefalinger til, hvordan skolerne kan håndtere problemstillinger i deres konkrete kontekst, fx sparring om konkrete elever og klassefællesskabet eller generelt i forhold til klasseledelse. Derudover handler det om at arbejde mere forebyggende ved at kvalificere eksisterende indsats, herunder arbejdet med mellemformer, og sætte ind med tiltag, inden udfordringerne bliver så omfattende, at elevernes særlige behov for støtte ikke kan imødekommes i de almene tilbud. Det understreges dog også, at det er en udvikling, der først lige er påbegyndt, og som nogle af de kommuner, der nævner det, er i proces med at finde ud af, hvordan de skal organisere.

Afslutningsvis angiver skolecheferne i spørgeskemaet, at kommunerne i høj grad har gennemført en målrettet rekrutteringsindsats som et greb til at understøtte skolernes arbejde med elever med særlige behov. Samlet indikerer det, at der fra kommunal side er fokus på at understøtte skolernes arbejde med elever med særlige behov og styrke almenskoleområdet, hvor der særligt er en ambition om at udvikle PPR's rolle fra en rådgivende funktion til i højere grad at tilvejebringe praksisnær sparring.

2.3.2 Kommunernes understøttelse af almenskoleområdet

Kommunerne understøtter også særligt almenskolerne gennem en række specialpædagogiske og tværsektorielle indsats, hvilket fremgår af Figur 2.7. Hovedparten (77 pct.) af skolecheferne angiver fx, at kommunerne støtter skolernes arbejde med co-teaching med lærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer, mens 74 pct. svarer, at kommunen støtter skolernes arbejde med nye pædagogiske eller specialpædagogiske metoder.

Figur 2.7 Kommunale tiltag for at understøtte specialpædagogiske og tværsektorielle indsatser i undervisningen (pct.)



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Har I arbejdet med følgende for at understøtte specialpædagogiske og tværsektorielle indsatser i almenundervisningen?" N = 77.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Co-teaching går også igen hos flere kommuner som et vigtigt kommunalt støtteinitiativ til skolerne, og der er ifølge skolechefer og PPR-ledere kommet øget fokus på co-teaching og dets rolle i at skabe et inkluderende miljø, særligt i almenklasser. I en kommune beskriver skolechefen og PPR-lederen fx, at co-teaching er et af de største fokuspunkter i kommunens kompetenceudvikling af pædagogiske medarbejdere. Kommunen har i arbejdet med co-teaching opmærksomhed på at organisere det på en måde, der rent faktisk er gavnlig, hvilket ifølge skolechefen nedenfor kræver ekstra ressourcer til to fagprofessionelle i en klasse:

Jeg kan godt være lidt bekymret, hvis vi ikke bliver rigtig dygtige til co-teaching. For co-teaching handler jo om at lave differentierede pædagogiske organiseringer, som kun kan muliggøres af, at der er mere end én i lokalet. Men hvis det ikke bliver brugt til det, så tror jeg, at vi laver en fejlinvestering, og det skal vi være opmærksomme på. (Forvaltning, kommune 1)

3 Særlige behov for støtte samt kompetencer og ressourcer

Der er som nævnt ovenfor flere måder at forstå elevens særlige behov for støtte på (Egelund et al., 2017; Smeets & Roeleveld, 2016; Tegtmejer et al., 2024a; Wilson 2002). Dette kapitel afdækker, hvilke typer særlige behov for støtte der findes blandt elever på tværs af almen- og specialundervisningstilbud for at forstå konteksten for, hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange og organiseringsformer der anvendes på skolerne, og dermed besvare undersøgelsesspørgsmål 2.

I dette kapitel undersøger vi, hvilke særlige behov for støtte det pædagogiske personale oplever, at eleverne har, og vurderer de, at de har de nødvendige kompetencer og ressourcer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte.

Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af Boks 3.1.

- De samme typer særlige behov for støtte optræder blandt elever i både specialundervisningstilbud og alment skolerne, men på forskellig vis og med forskellig tyngde. Pædagogisk personale i både almen- og specialundervisningstilbud møder ofte elever med særlige behov for støtte inden for socialt samspil, kommunikation samt koncentration og opmærksomhed.
- I specialundervisningstilbud vurderer det pædagogiske personale dog, at en større andel elever end i alment skolerne har mere komplekse særlige behov for støtte, herunder i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd, social tilbagetrækning og langvarigt bekymrende fravær, mens forskellene mellem almen- og specialundervisningstilbud er mindre for særlige behov for støtte relateret til koncentrationsudfordringer.
- Det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud vurderer i højere grad end i alment skolen, at eleverne har multiple diagnoser og funktionsnedsættelser. Størstedelen af personalet i specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud angiver, at de i høj eller meget høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser eller funktionsnedsættelser, mens dette kun gælder for en mindre andel i alment skolen.
- Det pædagogiske personale på tværs af specialundervisningstilbud oplever i høj grad at have kompetencer og ressourcer til at imødekomme elevernes behov for støtte, mens det pædagogiske personale i alment skolen kun i nogen grad oplever at være klædt på til opgaven. I alment skolerne fremhæver personalet især mangel på ressourcer og specialpædagogisk viden som en udfordring. Det pædagogiske personale fremhæver dog, at tæt samarbejde og sparring kan styrke opgaveløsningen.
- En større andel af personalet i specialundervisningstilbud har specialpædagogisk uddannelse eller kurser sammenlignet med det pædagogiske personale i alment skolen. Med kommunernes fokus på udviklingen af inkluderende læringsmiljøer for elever med særlige behov for støtte på alment skoleområdet understreges behovet for opkvalificering af kompetencer og ressourcer i alment skolerne.

Kapitlet består af tre afsnit, der beskriver det pædagogiske personales oplevelse af hhv. elevernes særlige behov for støtte (afsnit 3.1), deres kompetencer og

ressourcer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte (afsnit 3.2) og endelig et særligt fokus på elever med multiple funktionsnedsættelser (afsnit 3.3).

3.1 Elevernes særlige behov for støtte

I dette afsnit afdækker vi, hvilke særlige behov for støtte det pædagogiske personale i hhv. almen- og specialundervisningstilbud oplever, at eleverne har. Vi har taget udgangspunkt i listen over de mest udbredte typer af særlige behov for støtte i skolen (se afsnit 1.1.1).

3.1.1 Udbredelsen af forskellige typer af særlige behov for støtte i almen- og specialundervisningstilbud

Det pædagogiske personale på almenkoleområdet angiver i spørgeskemaundersøgelsen i gennemsnit, at der er 1,5 elever i deres klasser, som har fået tildelt støtte¹⁴. Derudover vurderer de, at der i gennemsnit er 2,7 elever, som har et uindfriet behov for støtte. Det vil sige, at der er i underkanten af tre elever i deres klasser, som har et særligt behov for støtte, men som ikke får tildelt støtte (Bilagsfigur 1.13). Dette er ud af de i gennemsnit knap 20 elever, som det pædagogiske personale angiver er i deres klasse (Bilagsfigur 1.12).

Særlige behov for støtte

Elever med særlige behov for støtte inkluderer i undersøgelsen både elever, som har fået tildelt støtte (mindre end 9 timer eller mindst 9 timer pr. uge), og elever, som vurderes at have et uindfriet særligt behov for støtte, dvs. elever, som har et særligt behov for støtte, men som ikke på nuværende tidspunkt har fået tildelt støtte.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi med afsæt i en række definerede særlige behov for støtte (se Boks 1.2) spurgt det pædagogiske personale, hvilke særlige behov for støtte eleverne i deres klasser har. Figur 3.1 viser, at det pædagogiske personale på almen- og specialundervisningsområdet overordnet oplever at have elever med de samme typer særlige behov for støtte¹⁵. Der er flest, som vurderer, at de har elever med behov for støtte i forhold til socialt samspil og kommunikation og i forhold til

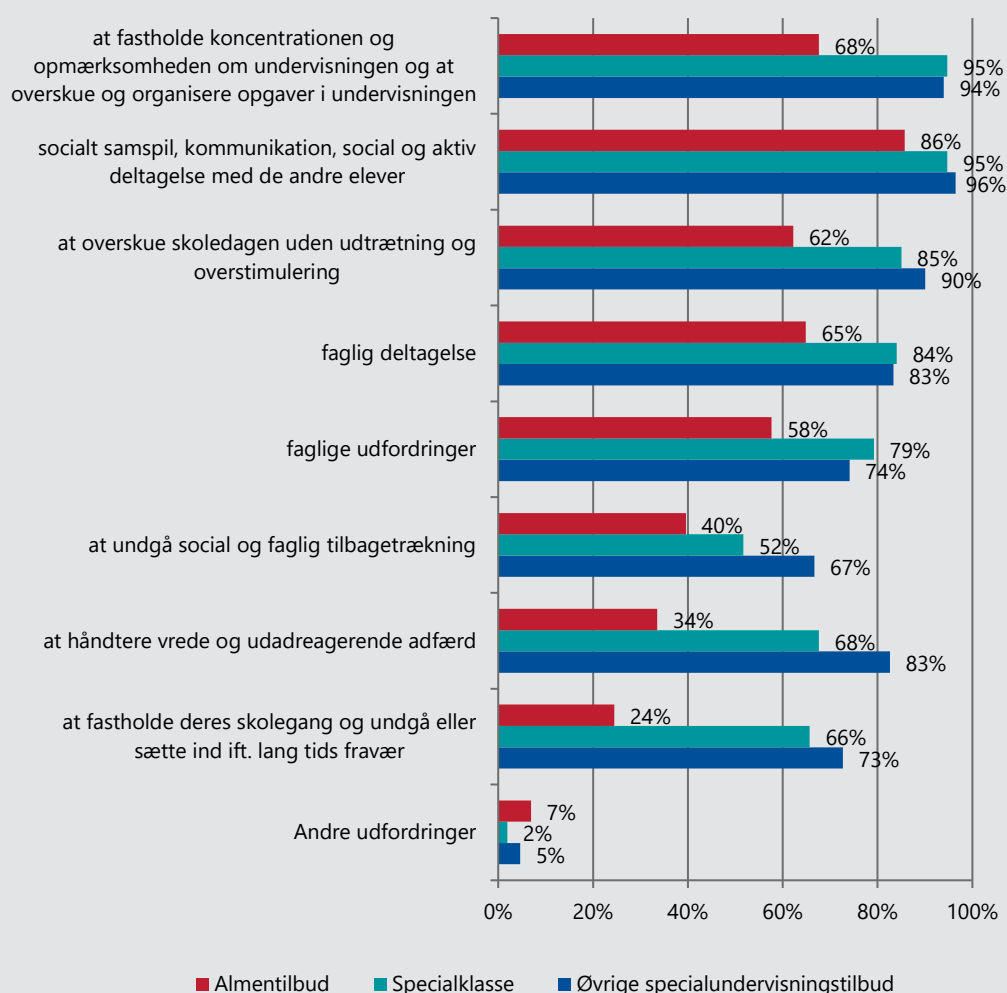
¹⁴ Med tildelt støtte mener vi elever, som har fået bevilget anden pædagogisk bistand eller specialundervisning og dermed modtager støtte mindre end 9 timer eller mindst 9 timer pr. uge (hvilket svarer til 12 lektioner).

¹⁵ Det er i spørgsmålet ikke muligt at sondre mellem, hvilke elever der reelt har fået bevilget anden pædagogisk bistand eller specialundervisning, og hvilke der ikke har og dermed har et uindfriet særligt behov for støtte.

at fastholde koncentration og opmærksomhed om undervisningen, hvilket svarer til skolechefernes vurderinger. Omvendt vurderer færrest, at eleverne har behov for støtte i forhold til at undgå social og faglig tilbagetrækning, fastholde deres skolegang og håndtere vrede og udadreagerende adfærd.

Figur 3.1 Det pædagogiske personales vurdering af forekomsten af særlige behov for støtte hos eleverne i deres klasser (pct.)

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvilke særlige behov har disse elever? (Det er muligt at vælge flere særlige behov)." Det pædagogiske personale har svaret med udgangspunkt i eleverne i den klasse, hvor de har flest timer. N (almentilbud) = 933, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Note: 'Øvrige specialundervisningstilbud' udgøres af specialskoler, behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS) og andre specialundervisningstilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

En større andel af det pædagogiske personale på specialundervisningsområdet end på almenskoleområdet vurderer imidlertid generelt, at de har elever med de forskellige typer af særlige behov for støtte. Dette gælder for alle typer særlige behov for støtte og for både specialklasser på almene folkeskoler og for øvrige specialundervisningstilbud som specialskoler og behandlings- og specialundervisningstilbud. Det forekommer naturligt, at der er færre elever med særlige behov for støtte i almenskolen end i specialundervisningstilbud.

Det tegner dermed et billede af, at nogle særlige behov for støtte i særlig grad håndteres i specialundervisningstilbud, mens andre i højere grad går på tværs af både almen- og specialundervisningstilbud. I specialundervisningstilbuddene vurderer dobbelt så mange af det pædagogiske personale sammenlignet med personalet i almenskolen således, at de har elever med behov for støtte i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd samt langvarigt bekymrende fravær. Modsat er der kun en mindre forskel mellem almen- og specialundervisningstilbud, når det drejer sig om elever, som har behov for støtte til socialt samspil, kommunikation samt social og aktiv deltagelse med de andre elever.

Der er også forskel på de særlige behov for støtte, eleverne har i specialklasser på almenskoler og i øvrige specialundervisningstilbud. Der er i specialklasser på almenskoleområdet i mindre grad elever med behov for støtte i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd og i forhold til at undgå social tilbagetrækning, end det er tilfældet på specialskoler og i behandlings- og specialundervisningstilbud. Omvendt har specialklasser både i almenskolen og i øvrige specialundervisningstilbud i udpræget grad elever med behov for støtte i forhold til socialt samspil og kommunikation og i forhold til at fastholde koncentration og opmærksomhed om undervisningen.

Listen over særlige behov for støtte i Figur 3.1 er som tidligere nævnt ikke nødvendigvis udtømmende i forhold til at karakterisere elevernes særlige behov for støtte. Det understøttes af, at hhv. 7, 2 og 5 pct. af det pædagogiske personale i almenskolen, specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud angiver, at eleverne har andre særlige behov for støtte. I de kvalitative kommentarer til spørgsmålet i spørgeskemaet nævner det pædagogiske personale i almene tilbud bl.a., at andre særlige behov for støtte kan skyldes større traumer, flygtningebaggrund, tilknytningsforstyrrelser eller udfordringer relateret til problematikker i hjemmet, som påvirker elevernes overskud til at deltage i skoledagen både fagligt og socialt. Derudover nævner de særligt sproglige udfordringer og høretab. I specialundervisningstilbuddene angiver det pædagogiske personale bl.a. elever med handicap relateret til fx syn og fysisk handicap.

Særligt det sociale samspil med andre elever fremhæver den interviewede ledelse som et udbredt særligt behov for støtte blandt elever i specialundervisningstilbud.

Denne elevgruppe har typisk svært ved at kommunikere og danne relationer med andre, hvilket bl.a. fremgår af citatet nedenfor:

Så er der også brug for, kan man sige, en langt større og øget opmærksomhed på, altså sociale kompetencer og trivsel generelt. Vi har mange børn, som i et eller andet omfang er udfordret på deres trivsel (...) ofte kan det jo også være noget med, at (...) man har slået sig på at være i nogle sociale sammenhænge, som man ikke har kunnet finde ud af at afkode, eller ikke har kunnet finde ud af at finde en strategi til at være i uden at blive ked af det. (Ledelse, special, kommune 7)

Der kan således være behov for at støtte elevernes sociale samspil og kommunikation med andre i specialundervisningstilbud. En forælder til en elev fortæller, hvilke sociale konsekvenser hendes barns udfordringer har haft:

Han [eleven, red.] ville gerne [være sammen med de andre elever, red.], men han kunne simpelthen ikke regne ud, hvordan han skulle være det. Så trækker børn sig jo, fordi, okay, du græder, eller du er voldsom, og du skriger, det kan jeg ikke være med i. Det føles jo endnu hårdere, at man lige pludselig bliver den, som de andre ikke gider sidde sammen med. (Forælder, special, kommune 3)

Det pædagogiske personale fremhæver i den sammenhæng, at nogle elever af forskellige årsager har en negativ skolehistorik, hvorfor det i høj grad handler om at "få dem [eleverne, red.] til at åbne op og få dem til at udvikle sig for ikke at spænde ben for sig selv" (Pædagogisk personale, special, kommune 3). I specialundervisningstilbuddene er udviklingen af sociale kompetencer typisk et fokusområde, som retter sig mod målgruppen af elever med forskellige former for socioemotionelle vanskeligheder. Denne gruppe elever kan have stort behov for tæt voksenkontakt og relationel støtte, som i højere grad kan lade sig gøre i specialundervisningstilbud fx af normeringsmæssige årsager. Dette udfoldes yderligere i kapitel 4, hvor vi dykker ned i pædagogiske og didaktiske tilgange.

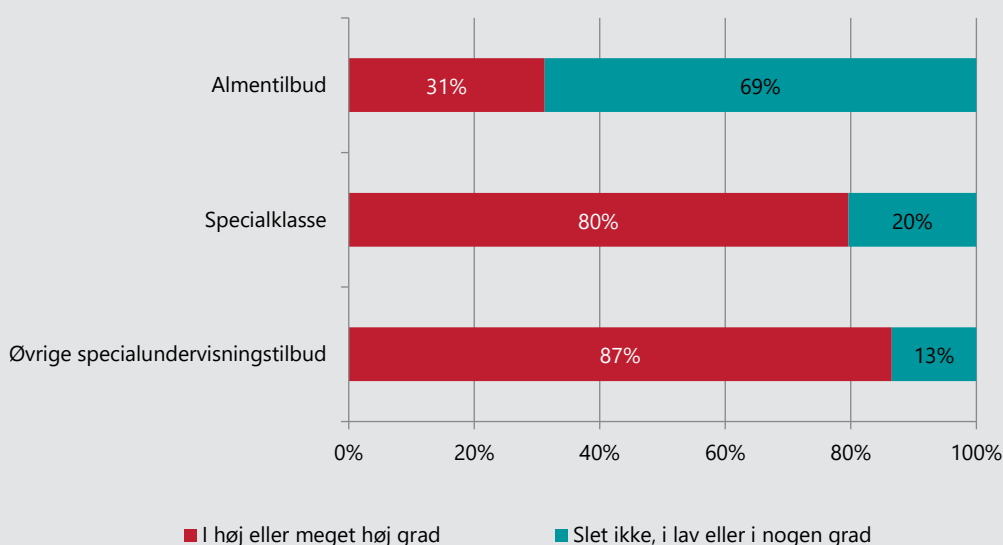
3.2 Det pædagogiske personales oplevede kompetencer og ressourcer

I dette afsnit afdækker vi, i hvor høj grad det pædagogiske personale oplever, at de har de nødvendige kompetencer og ressourcer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte.

3.2.1 Det pædagogiske personales kompetencer til generelt at understøtte elevers undervisningsbehov

Det pædagogiske personale vurderer deres kompetencer til at understøtte elevers undervisningsbehov forskelligt mellem almentilbudet og specialundervisningstilbud. Figur 3.2 viser, at 31 pct. af det pædagogiske personale på almentilbudet vurderer, at de i høj grad har kompetencerne til at understøtte undervisningsbehovene hos elever med særlige behov for støtte, mens dette gør sig gældende for hhv. 80 pct. og 87 pct. af det pædagogiske personale i specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud.

Figur 3.2 Det pædagogiske personales vurdering af egne kompetencer til generelt at understøtte undervisningsbehov hos elever med særlige behov for støtte (pct.)



Anm.: Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad føler du, at du har kompetencerne til generelt at understøtte undervisningsbehovene hos elever med særlige behov?" Det pædagogiske personale har svaret med udgangspunkt i eleverne i den klasse, hvor de har flest timer. N (almentilbud) = 933, N (specialklasser) = 206, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

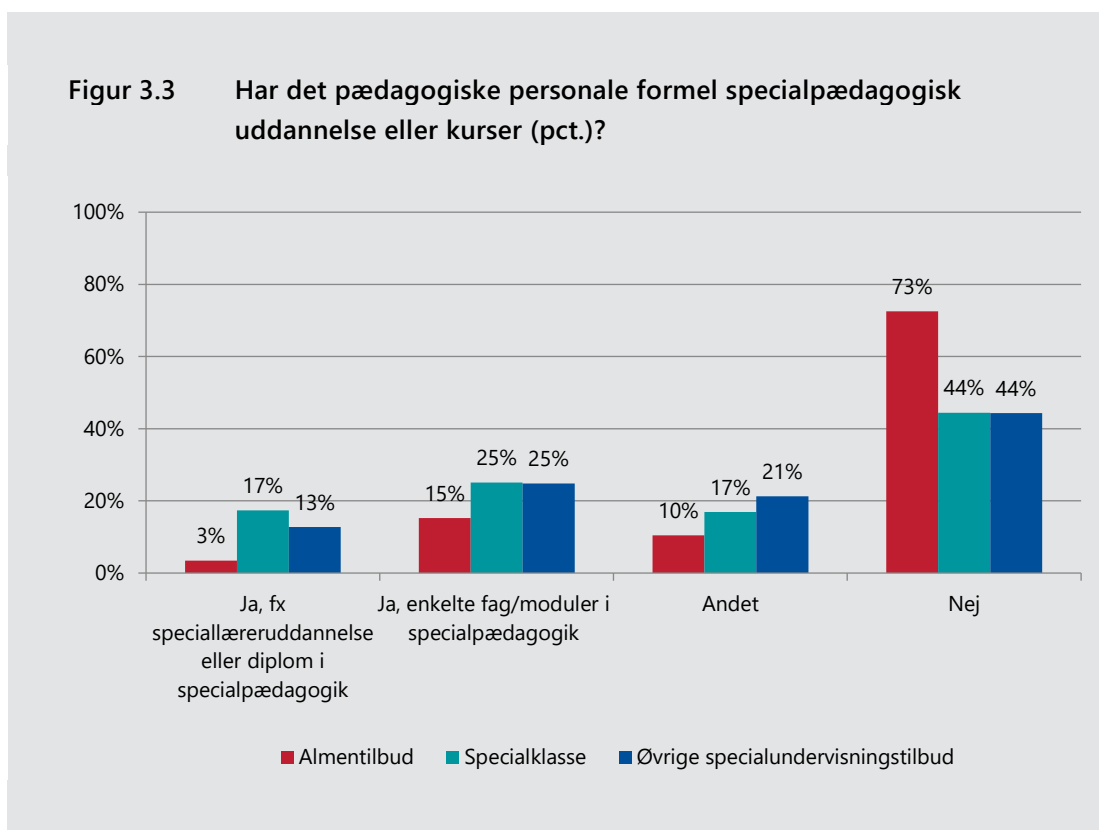
En mindre andel af det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud svarer, at de i nogen grad, lav grad eller slet ikke har kompetencerne, mens denne oplevelse i højere grad gør sig gældende hos det pædagogiske personale i almentilbudet.

Dette resultat understøttes i de kvalitative interview, hvor det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud langt hen ad vejen føler sig kompetente, mens der

tegner sig et andet billede hos det pædagogiske personale i almenskolen. Det pædagogiske personale i almenskolen oplever at mangle mere dybdegående viden om specifikke elevgrupper, som de beskæftiger sig med. Ifølge interviewene kan et tæt samarbejde med kollegerne samt nem og hurtig adgang til sparring med ledelsen og PPR være med til at styrke dem i at løfte opgaven. I interviewet nedenfor forklarer en underviser fx, at sparring med en fagperson, der kender skolen, er vigtigt:

... især den her mulighed for at få løbende sparring er vigtig. Og så især også fra nogen, som er lidt tilgængelige, og som også kender skolen. (Pædagogisk personale, almen og special, kommune 4)

Når det pædagogiske personale i specialundervisningstilbuddene vurderer deres egne kompetencer bedre end det pædagogiske personale i almenskolerne, kan det hænge sammen med, at de har mere specialpædagogisk uddannelse bag sig. En større andel af det pædagogiske personale i specialundervisningstilbuddene sammenlignet med det pædagogiske personale i almenskolen har formel specialpædagogisk uddannelse eller kurser, fx ECTS-givende og/eller eksterne uddannelser eller kurser (Figur 3.3).



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Har du formel specialpædagogisk uddannelse eller kurser? Fx ECTS-givende og/eller eksterne uddannelser eller kurser." N (almentilbud) = 939, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Næsten 3 ud af 4 (73 pct.) af det pædagogiske personale i almenskolen har ikke taget en formel specialpædagogisk uddannelse eller kursus, men får særligt deres viden gennem interne kurser i kommunen eller på skolen og gennem sidemandsoplæring (Figur 3.3 og Bilagsfigur 1.14). I takt med ønsket om at styrke mulighederne for, at elever kan modtage den støtte, de har behov for, som en del af deres skolegang i en almenskole er der øget behov for en opkvalificering af personalets kompetencer i almenskolerne, mener en skoleleder, som fortæller:

... de [det pædagogiske personale, red.] trænger også til en opkvalificering (...) det er jo et svært område, der kommer hele tiden ny viden osv. Så nej, jeg synes, der er nok et lille efterslæb der i forhold til at kunne håndtere [elevers særlige behov for støtte, red.] (...) vi skal jo helst inkludere flere og flere børn med forskellige udfordringer og behov, og det kræver selvfølgelig, at vi får afsat midler til at kompetenceudvikle, fordi det er en stor opgave, og det er en stigende opgave. Og det er ikke altid en opgave, som en lærer har stemplet ind på, da de uddannede sig til lærer. (Skoleleder, almen, kommune 7)

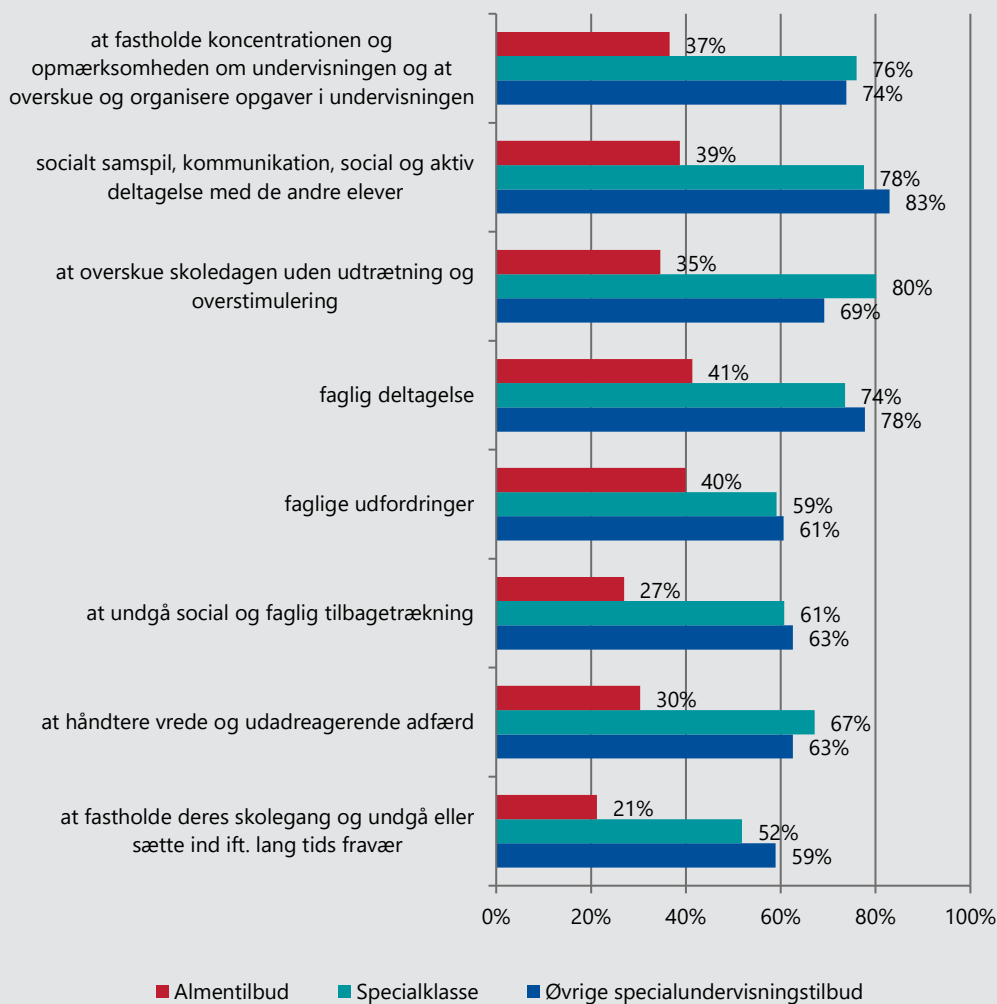
Behovet for at styrke personalets specialpædagogiske kompetencer skal således ses i lyset af udviklingen på området, hvor ambitionen er, at flere elever med særlige behov for støtte skal kunne indgå i almenskolen, herunder elever, som måske på nuværende tidspunkt tilknyttedes et specialundervisningstilbud.

3.2.2 Det pædagogiske personales oplevede kompetencer i forhold til specifikke særlige behov for støtte

I almenskolerne oplever det pædagogiske personale også i mindre grad end i specialundervisningstilbuddene, at de har kompetencer til at støtte eleverne med forskellige typer særlige behov for støtte. Mens det pædagogiske personale i både specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud oplever i høj grad eller i meget høj grad at have kompetencerne til at understøtte elevernes forskellige særlige behov for støtte, gør det sig kun gældende for under halvdelen af det pædagogiske personale i almenskolerne (jf. Figur 3.4). Det pædagogiske personale har vurderet deres kompetencer ift. de særlige behov for støtte hos eleverne, de tidligere har angivet i Figur 3.1.

Figur 3.4 Det pædagogiske personales vurdering af egne kompetencer til at understøtte forskellige særlige behov for støtte hos elever i undervisningen (pct.)

Andel, der har angivet 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at du selv har kompetencerne til at understøtte de følgende typer af særlige behov?" Det pædagogiske personale har svaret med udgangspunkt i eleverne i den klasse, hvor de har flest timer. N (almentilbud) = 228-801, N (specialklasse) = 107-196, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 187-270.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Respondenterne har svaret for særlige behov, de tidligere har angivet i Figur 3.1, hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Det pædagogiske personale i både specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud vurderer, at de særligt har kompetencer til at støtte elever, som har udfordringer med at fastholde koncentrationen, socialt samspil og faglig deltagelse. Modsat vurderer de i lavest grad, at de har kompetencer til at understøtte elever, som har

udfordringer med at fastholde deres skolegang. Dette gælder særligt i specialklasser, hvor 19 pct. af det pædagogiske personale vurderer, at de i lav grad eller slet ikke har kompetencerne til dette (Bilagsfigur 1.15).

Det pædagogiske personale i almenskolen vurderer, at de i højest grad har kompetencerne til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte i forhold til faglig deltagelse og faglige udfordringer (Figur 3.4). De særlige behov for støtte, som de vurderer er mest udbredte, er således også dem, som de oplever at have bedst kompetencer til at imødekomme (jf. Figur 3.1). En relativt stor andel af det pædagogiske personale i almenskolen vurderer imidlertid, at de kun i lav grad eller slet ikke har kompetencerne til at imødekomme elevernes forskellige typer af særlige behov for støtte (Bilagsfigur 1.15). De angiver, at de i lavest grad har kompetencerne til at imødekomme behov for støtte i forhold til langvarigt bekymrende fravær, undgå social og faglig tilbagetrækning samt håndtere vrede og udadreagerende adfærd. Disse resultater stemmer overens med den tidligere undersøgelse af elevernes særlige behov for støtte, hvor lærerne også oplever at have færre kompetencer til at håndtere disse særlige behov for støtte (Tegtmeyer et al., 2024b).

Netop særlige behov for støtte i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd fremhæver størstedelen af skolelederne og det pædagogiske personale som den største udfordring i undersøgelsens kvalitative interview. De fortæller, at der ofte opstår konflikter samt anvendes grimt sprog og truende adfærd blandt eleverne, og at det er både svært og drænende at skabe ro i klassen, samtidig med at der skal faciliteres undervisning. En pædagog giver et eksempel med en elev:

Han kunne være super sød, men han kunne også være meget, meget udadreagerende, og særligt i sit sprog og sådan noget. Og det kunne vi jo mærke, gjorde noget for klassen (...) Men da han så stoppede, og kom i gruppeordningen, så kom der jo endnu mere ro. Altså den der med, at der var roen til at få tid til at tale med os voksne. For det var jo faktisk det, han tog tiden for de andre. Så man nåede aldrig rigtigt rundt. (Pædagogisk personale, almen, kommune 6)

Vrede og udadreagerende adfærd er et særligt behov for støtte, som de interviewede skoleledere og det pædagogiske personale oplever har været stigende igennem den seneste årrække. At håndtere vrede og udadreagerende adfærd er derimod et særligt behov for støtte, som det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud i højere grad føler sig kompetente til at håndtere (Figur 3.4). Derudover vurderer de, at de i høj grad er kompetente til at imødekomme særlige behov for støtte i forhold til at overskue skoledagen, socialt samspil, kommunikation og aktiv deltagelse og i forhold til at fastholde koncentration og opmærksomhed i undervisningen.

Sammenligner vi besvarelsenerne i almen- og specialundervisningstilbud, ser vi et tydeligt mønster i, at det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud generelt i højere grad vurderer, at de har kompetencerne til at understøtte de forskellige typer behov. Dog ser vi, at der, hvor personalet i hhv. almen- og specialundervisningstilbud oplever mindst forskel i deres kompetencer, er ved elever, der har faglige udfordringer og faglig deltagelse. Her peger tallene på, at den relative forskel almen- og specialundervisningstilbud er mindst, og begge personalegrupper vurderer i nogen til høj grad, at de har kompetencerne til at imødekomme elevers særlige behov for støtte i forhold til faglige udfordringer. Samme fund gør den tidligere undersøgelse for VIBUS fra 2024, som konkluderer, at årsagerne bag dette kan skyldes, at klasse-/kontaktlærerne kan have sværere ved at imødekomme bredere typer af særlige behov for støtte, som ikke vedrører det faglige, men i højere grad knytter sig til elevernes adfærd eller kognition (Tegtmejer et al., 2024a).

I lyset af kommunernes bestræbelser på at styrke almenskoleområdet kapacitet til at imødekomme elever med særlige behov for støtte peger disse resultater på, at det er afgørende at sikre det pædagogiske personales adgang til relevante kompetencer og faglig sparring. Det kan fx foregå ved at placere PPR-funktioner tættere på den daglige praksis, som vi ser, at flere kommuner har en ambition om at arbejde henimod med henblik på at understøtte klassens fællesskab og styrke personalets oplevelse af støtte i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.

3.2.3 Det pædagogiske personales oplevede ressourcer i forhold til at imødekomme elevers særlige behov for støtte

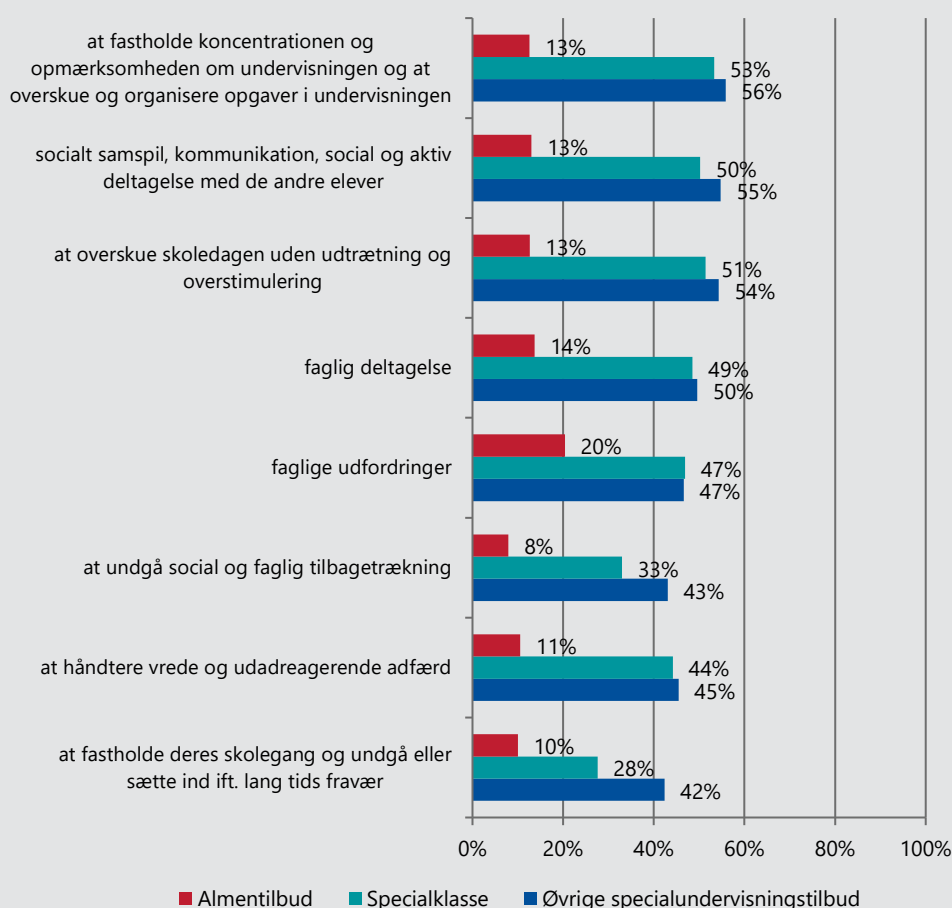
Figur 3.5 og Bilagsfigur 1.19 viser, at det pædagogiske personale i almenskolen i lavest grad vurderer, at de har ressourcerne i forhold til elever med langvarigt bekymrende fravær, i forhold til at undgå social og faglig tilbagetrækning og i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd – de samme typer særlige behov for støtte, som de vurderer at have færrest kompetencer til at imødekomme. Det pædagogiske personale har vurderet ressourcerne i forhold til de særlige behov for støtte, de tidligere har angivet i Figur 3.1.

I almenskolerne oplever det pædagogiske personale i højest grad at have ressourcer til at håndtere elevers faglige udfordringer i overensstemmelse med deres vurdering af egne kompetencer i forhold til netop dette særlige behov for støtte. Kompetencer synes altså at være vigtigt for det pædagogiske personales oplevelser af at have ressourcer til at kunne imødekomme elevernes særlige behov for støtte. For de specifikke typer af særlige behov for støtte, hvor det pædagogiske personale oplever, de har kompetencerne til at understøtte elevernes behov, vurderer de således også, at de har ressourcer til at understøtte disse særlige behov for støtte (jf. Figur 3.4 og Figur 3.5).

Det pædagogiske personale på tværs af specialundervisningstilbuddene vurderer også generelt, at de i højere grad har ressourcer til at håndtere de forskellige typer særlige behov for støtte, især særlige behov for støtte i forhold til at overskue skoledagen, fastholde koncentration og opmærksomhed i undervisningen og overskue skoledagen. Dette skal ses i lyset af, at specialundervisningstilbuddene er kendetegnet ved i højere grad at have ressourcer i form af fysiske rammer, flere medarbejdere og færre elever.

Figur 3.5 Det pædagogiske personales vurdering af ressourcerne til at imødekomme forskellige særlige behov for støtte hos elever i undervisningen (pct.)

Andel, der har angivet 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at du i undervisningen har ressourcerne (fx tid, forberedelse og hjælpemidler) til at understøtte elever med følgende typer af særlige behov? (Vurder hvert enkelt nedenstående særlige behov ud fra skala til venstre)." N (almentilbud) = 227-797, N (specialklasse) = 106-195, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 188-272.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Respondenterne har svaret for særlige behov, de tidligere har angivet i Figur 3.1, hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Mellem de forskellige typer specialundervisningstilbud ser vi, at den største forskel er ved elever med udfordringer i forhold til langvarigt bekymrende fravær. 42 pct. af det pædagogiske personale i specialskoler og behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS) vurderer, at de i høj eller meget høj grad har ressourcerne til at kunne støtte elever med dette behov, mens dette kun gælder for 28 pct. af det pædagogiske personale i specialklasser på almene folkeskoler. Samme tendens ser vi for elever med behov for støtte til at undgå social og faglig tilbagetrækning.

Besvarelsene indikerer, at det kan være relevant at have opmærksomhed på, om det pædagogiske personale har de nødvendige kompetencer og ressourcer til at imødekomme specifikke typer af særlige behov for støtte. Det er dog vigtigt at pointere, at der overordnet set ikke er særlig stor variation mellem det pædagogiske personales vurderinger af ressourcer til de specifikke typer af særlige behov for støtte, og at det pædagogiske personale generelt vurderer, at de i nogen til i høj grad har ressourcerne til at imødekomme dem.

De kvalitative interview peger på, at centrale ressourcer for det pædagogiske personale indebærer at have tilstrækkelig tid, fleksible fysiske rammer, et vellykket samarbejde og flere hænder. Følgende citat illustrerer, hvordan ressourcerne i specialundervisningstilbud bidrager til, at personalet oplever i højere grad at kunne imødekomme elevernes særlige behov for støtte:

Selvom man kun sidder med tre elever, hvor man er to voksne, så er der tit en, som altid har brug for en ekstra krammer, eller har brug for en snak, eller har brug for... Altså, det vil vi ikke kunne gøre, hvis vi var alene. Og det har vi trods alt en del, der har brug for. Hvor man lige sidder med dem et øjeblik, eller du tager en snak, eller et eller andet. Eller man kan supplere hinanden. (Pædagogisk personale, special, kommune 7)

Det pædagogiske personale forklarer, at ressourcen i at være to voksne i klassen på samme tid giver dem mulighed for at tilgodese de elever, som har behov for at blive taget ekstra hånd om. En forælder til en elev, der går i et specialundervisningstilbud fortæller, at det er til gavn for ham, at der er færre elever og to voksne, og "hvis han selv skulle forklare det, så er der meget mere ro på" (Forælder, special, kommune 2). For eleverne handler det således om de undervisningsmæssige rammer, som de ekstra ressourcer i specialundervisningstilbud kan bidrage til at skabe, fx i form af mere ro.

Resultaterne peger således på en række udfordringer på almenskoleområdet, som vanskeliggør skolernes arbejde med at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. Blandt de væsentligste barrierer er det pædagogiske personales oplevelser af manglende kompetencer, særligt specialpædagogisk viden om specifikke udfordringer, og begrænsede ressourcer i form af tid, fleksible rammer og fagprofessionelle hænder. I

specialundervisningstilbuddene fremhæves det som ressourcemæssige forudsætninger, at der er færre elever, flere fagprofessionelle samt et mere roligt og overskueligt miljø. I specialundervisningstilbuddene er det således i høj grad rammerne for undervisningen, der har betydning i forhold til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. Dette stemmer overens med og supplerer fund fra tidligere undersøgelser (Mortensen et al., 2020; Tegtmejer et al., 2024a). Ovenstående ressourcer er noget af det, som efterspørges blandt det pædagogiske personale i almenskolen. De oplever også, at der sidder elever med lignende behov, men her er der af ressourcemæssige årsager ikke de samme muligheder for at imødekomme disse elevers behov. Med inspiration fra specialundervisningstilbuddene organiseres undervisningen i nogle almenskoler i stigende grad i retning af disse rammer, fx gennem udvikling af mellemformer, herunder anvendelsen af tovoksenordning eller co-teaching som redskab til at skabe mere inkluderende læringsmiljøer. Dette uddybes i kapitel 4, hvor vi beskriver pædagogiske og didaktiske tilgange samt organiseringsformer.

3.3 Multiple diagnoser og funktionsnedsættelser

I dette afsnit afdækker vi, i hvor høj grad det pædagogiske personale i almenskolen og specialundervisningstilbud vurderer, at de arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser, og hvorvidt de oplever at have de nødvendige kompetencer til at understøtte undervisningsbehovene hos disse elever.

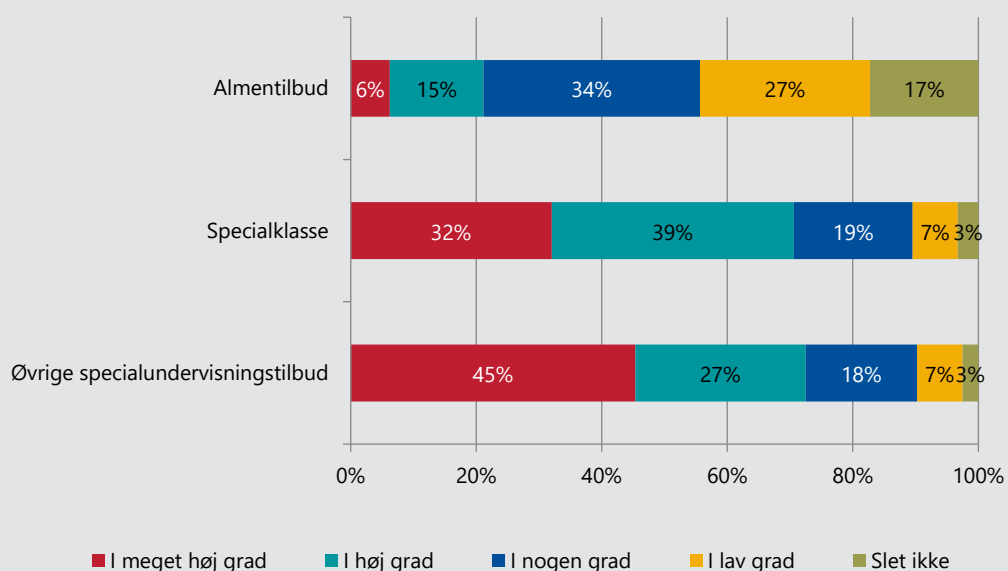
3.3.1 Det pædagogiske personales arbejde med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser

I den seneste undersøgelse for VIBUS tegnes et billede af, at det er blevet mere komplekst at imødekomme elevernes særlige behov for støtte, i takt med at et stigende antal elever har to eller flere diagnoser (Tegtmejer et al., 2024a). I 2009 fik 26 pct. af eleverne, som blev psykiatrisk udredt, to eller flere diagnoser, hvilket var steget til 40 pct. i 2019 (Indenrigs- og Boligministeriets Benchmarkingenhed, 2021).

Figur 3.6 viser, at det pædagogiske personale på tværs af specialundervisningstilbud vurderer, at de i høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser sammenlignet med det pædagogiske personale i almenskolen. Cirka 70 pct. af det pædagogiske personale i både specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud vurderer, at de i høj eller meget høj grad arbejder med elever, der har multiple diagnoser eller funktionsnedsættelser. Dette gør sig kun gældende for 21 pct. af det pædagogiske personale i de almene tilbud.

Modsat vurderer 44 pct. af det pædagogiske personale i almene tilbud, at de i lav grad eller slet ikke arbejder med elever med multiple diagnoser eller funktionsnedsættelser, mens dette kun er gældende for 10 pct. af det pædagogiske personale i både specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud.

Figur 3.6 I hvilken grad det pædagogiske personale arbejder med elever, der har multiple diagnoser og funktionsnedsættelser (pct.)



Anm.: Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad arbejder du med elever, der har multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser?" N (almentilbud) = 609, N (specialklasser) = 153, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 236.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke' eller 'vi har ikke elever med multiple diagnoser eller funktionsnedsættelser', indgår ikke i analysen.

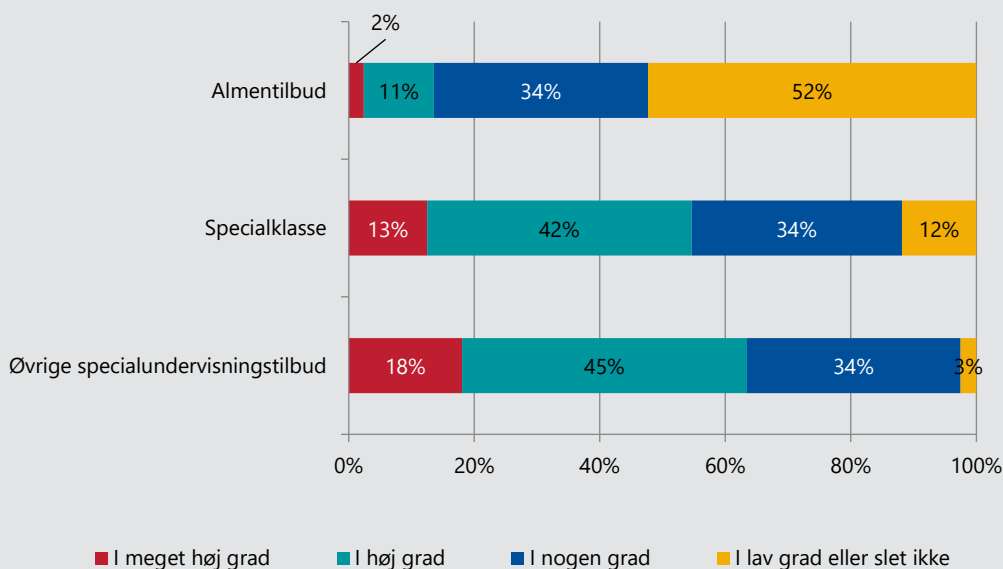
Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Resultaterne peger på, at det i specialundervisningstilbuddene i vidt omfang er et alment vilkår, at eleverne har multiple diagnoser eller funktionsnedsættelser, mens det i mindre grad gør sig gældende for elever i alment skolen. Både på forvaltnings- og skoleniveau er oplevelsen, at flere elever har multiple diagnoser, særligt i specialundervisningstilbud, og at det er noget, der skal indtænkes i forhold til at kunne imødekomme elevernes særlige behov for støtte.

Elevers multiple diagnoser kan derudover skabe nogle udfordringer for kommuner, der forstår og organiserer elevers særlige behov for støtte baseret på diagnoser, fx i form af specialundervisningstilbud organiseret ud fra diagnosekategoriseringer såsom ADHD-tilbud, autismitilbud osv. Det kan øge kompleksiteten og udfordre udrednings- og visitationsprocesser, sammensætning af elever og organisering af tilbud.

På trods af denne stigning føler det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud sig i højere grad kompetente til at understøtte undervisningsbehovene hos denne elevgruppe, end det er tilfældet på almentilbudet (Figur 3.7).

Figur 3.7 Det pædagogiske personales vurdering af egne kompetencer til at understøtte undervisningsbehov hos elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser (pct.)



Anm.: Spørgsformulering: "I hvilken grad føler du, at du har kompetencerne til at understøtte undervisningsbehovene hos elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser?" N (almentilbud) = 627, N (specialklasser) = 152, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 238.

Note: Af diskretionshensyn er kategorierne 'i lav grad' og 'slet ikke' slået sammen. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Kun 2 pct. af det pædagogiske personale i almentilbudet føler i meget høj grad, at de har kompetencerne til at understøtte undervisningsbehov hos elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser, mens 11 pct. vurderer, at de i høj grad har dette. For det pædagogiske personale i både specialklasser samt specialskoler og behandlings- og specialundervisningstilbud vurderer hhv. 55 pct. og 63 pct. samlet, at de i høj eller meget høj grad har kompetencerne til dette. Vi ser altså en meget markant forskel mellem almentilbudet og de forskellige specialundervisningstilbud i vurderingen af, om de har kompetencerne til at understøtte disse elever. Dette kan have en sammenhæng med deres generelle kompetenceudviklingsniveau, som vurderes højere end på almentilbudet (jf. afsnit 3.2.2).

4 Pædagogiske tilgange og organiseringsformer

Dette kapitel beskriver, hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange samt organiseringsformer skolerne anvender til at imødekomme eleveres særlige behov for støtte. Kapitlet bidrager dermed til besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 2.

Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af Boks 4.1.

Boks 4.1 Kapitlets hovedkonklusioner

- Der ses et gennemgående ensartet mønster i brugen af pædagogiske og didaktiske tilgange på tværs af almen- og specialundervisningstilbud. De mest udbredte tilgange er differentieret undervisning, en relationel tilgang og struktureret pædagogik. Det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud anvender dog alle tilgange hyppigere end på almenskoleområdet. Det gælder særligt undervisning i sociale færdigheder, konfliktforebyggelse og individuelt tilrettelagt undervisning. Dette kan afspejle, at specialundervisningsområdet i højere grad arbejder med elever, der har et mere omfattende behov for støtte.
- De hyppigst anvendte tilgange vurderes også i højest grad at fremme de faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov for støtte. I almenskolerne fremhæver det pædagogiske personale især relationerne til eleverne som det, der i højest grad bidrager til at styrke fællesskabet og støtte eleverne.
- Der synes ikke at være specifikke metoder og tilgange, som retter sig særligt mod konkrete støttebehov. Det kan således i undersøgelsen ikke identificeres, at det pædagogiske personale bruger særlige metoder og tilgange til elever med forskellige særlige behov for støtte. I interview forklarer det pædagogiske personale, at de kombinerer en lang række metoder, og deres valg af metode og tilgang er situations- og kontekstbestemt og afhænger af den enkelte elev og klassen den enkelte dag frem for elevernes særlige behov for støtte.
- De mest udbredte organiseringsformer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte er undervisning i mindre hold eller grupper, individuel støtte i klasserummet, tovoksenordning eller co-teaching samt fysiske tilpasninger af læringsmiljøet. Blandt disse vurderer det pædagogiske personale i både almenskolen og specialundervisningstilbud, at især mindre hold, individuel støtte og tovoksenordning eller co-teaching bidrager til at fremme både elevernes faglige udvikling og deres sociale deltagelse i klassen. Det pædagogiske personale oplever, at disse organiseringsformer giver dem øget fleksibilitet og flere muligheder for at støtte både fællesskabet og enkelte elever.

I kapitlet beskrives først, hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange det pædagogiske personale i hhv. almen- og specialundervisningstilbud anvender i forhold til

elever med forskellige særlige behov for støtte (afsnit 4.1), og derefter hvordan de organiserer undervisningen og støtten til eleverne (afsnit 4.2).

4.1 Hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange anvendes der?

Til at undersøge det pædagogiske personales anvendelse af forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange har vi i spørgeskemaundersøgelsen spurgt det pædagogiske personale i både almen- og specialundervisningstilbud ind til en udvalgt række af de mest udbredte pædagogiske og didaktiske tilgange med opmærksomhed på, at der kan være andre tilgange, som anvendes i praksis (se afsnit 1.1.2 og Boks 1.3).

4.1.1 Anvendelsen af forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange i almen- og specialundervisningstilbud

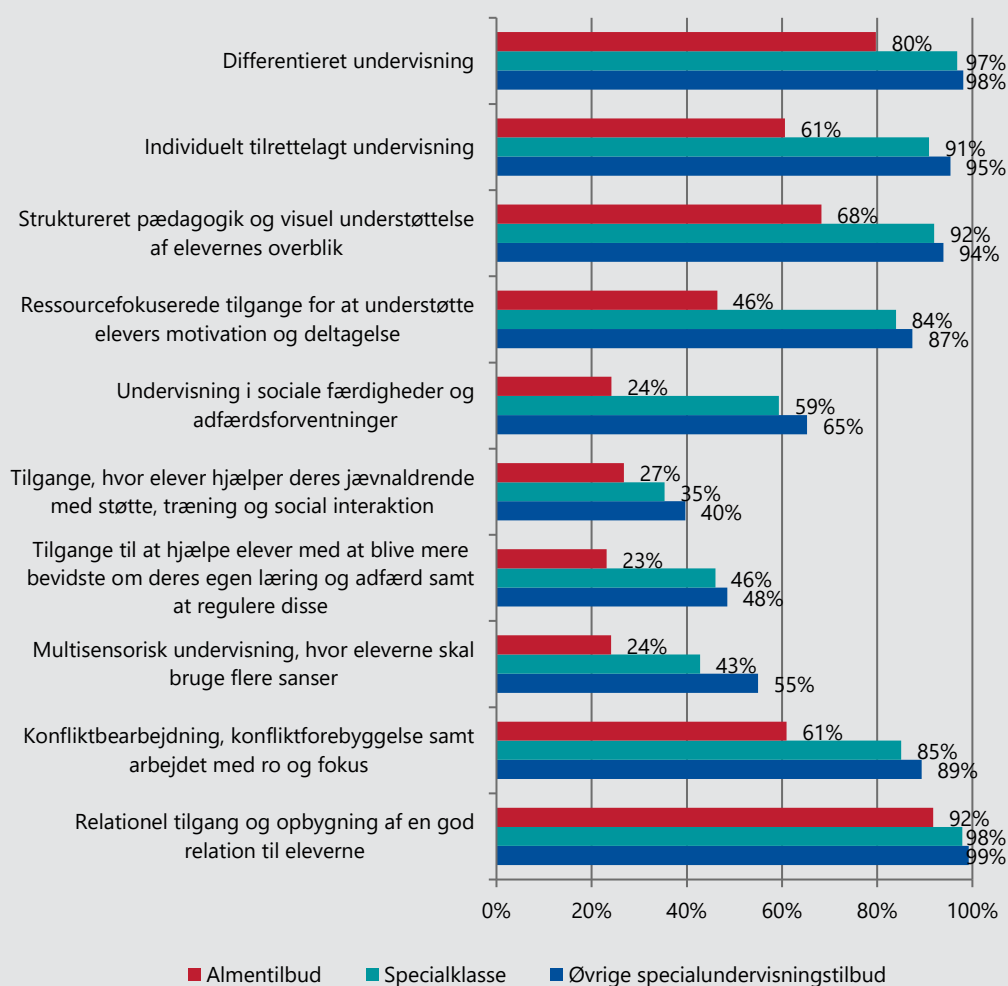
Der tegner sig et ensartet mønster på tværs af almen- og specialundervisningstilbuddene i forhold til, hvilke tilgange der oftest anvendes. Figur 4.1 viser, hvor stor andel af det pædagogiske personale på tværs af almen- og specialundervisningstilbuddene der har angivet, at de bruger de forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange mellem en gang om ugen til hver dag. Dog ser vi tydeligt, at på trods af at det samlede mønster er relativt ens, så anvender det pædagogiske personale i specialklasser, på specialskoler og i behandlings- og specialundervisningstilbud samt alle tilgange oftere sammenlignet med det pædagogiske personale i almenskolen. Den relative forskel mellem almenskolen og de forskellige specialundervisningstilbud kan være udtryk for, at de forskellige tilgange generelt ikke anvendes lige så ofte i almenskolerne som følge af et andet behov og færre ressourcer end i specialundervisningstilbuddene (jf. kapitel 3).

De mest udbredte pædagogiske og didaktiske tilgange i både almen- og specialundervisningstilbud er en relationel tilgang, differentieret undervisning og struktureret pædagogik. Derudover anvender det pædagogiske personale i specialundervisningstilbud oftere end almenskoler individuelt tilrettelagt undervisning og tilgange med fokus på konfliktbearbejdning og konfliktforebyggelse. Den største forskel mellem almen- og specialundervisningstilbuddene ses i anvendelsen af undervisning i sociale færdigheder og adfærdsforventninger, der i højere grad er en del af praksis i specialundervisningstilbud. Dette resultat stemmer overens med de typer særlige behov for støtte, som det pædagogiske personale også vurderer er mere udbredte blandt elever i specialundervisningstilbud, herunder særlige behov for

støtte i forhold til vrede og udadreagerende adfærd og i forhold til socialt samspil og kommunikation (jf. kapitel 3).

Figur 4.1 Pædagogiske og didaktiske tilgange, som pædagogisk personale anvender i undervisningen af elever med særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har svaret 'hver dag eller flere gange om ugen' og 'en gang om ugen'.



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvor ofte har du inden for det seneste år anvendt følgende pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen eller til at støtte elever med særlige behov?" N (almentilbud) = 874, N (specialklasse) = 187, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 262.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

For de fleste tilgange er anvendelsen næsten lige stor blandt det pædagogiske personale i hhv. specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud. Vi ser dog, at

pædagogisk personale på specialskoler og i behandlings- og specialundervisningstilbud i højere grad anvender multisensorisk undervisning, hvor eleverne skal bruge flere sanser, sammenlignet med personale i specialklasser på almene folkeskoler.

I de specialundervisningstilbud, vi har besøgt, er struktureret pædagogik en gennemgående tilgang. Det pædagogiske personale forklarer, at undervisningen er bygget op omkring struktur og forudsigelighed, hvor der fx hænger visuelle dagsplaner og instruktioner, time timer, piktogrammer mv. i alle klasseværelser. Denne tilgang beskriver skoleledere og pædagogisk personale som noget af det vigtigste og mest centrale i forhold til at få undervisningen til at fungere og støtte eleverne. De vurderer, at særligt elever med behov for støtte i forhold til at fastholde koncentration og overskue skoledagen kan have gavn af denne tilgang, idet struktureret pædagogik fx indebærer faste rutiner, som gentages hver dag. I forbindelse med vores skolebesøg observerede vi fx, at de i flere af specialundervisningstilbuddene havde en fast struktur for, hvordan de startede alle skoledage:

Eleverne er i gang med 'stilletid', som de har hver morgen kl. 07.50. De sidder og tegner, mens de lytter til rolig musik, der spiller i baggrunden. Efter 5-10 minutter bliver eleverne kaldt hen til et ovalt fællesbord i midten af lokalet, hvor pædagogen gennemgår programmet for dagen med piktogrammer, som hænger på tavlen. Derefter beder pædagogen eleverne om at placere sig selv på et humørbarometer med smileyer, alt efter hvordan de har det den morgen. Morgentimen slutter af med, at eleverne går en tur på 10-15 minutter. (Observation i indskolingen, special, kommune 1)

Særligt i indskolingsklasserne indgår visuelle redskaber som centrale elementer i forhold til at skabe struktur for undervisningen og understøtte elevernes overblik. Det pædagogiske personale oplever, at det giver eleverne ro og tryghed, når de har overblik over, hvad der skal ske, og ved, hvad de kan forvente. Det kan i den forbindelse være afgørende, at der anvendes den samme struktur og standard for forudsigelighed på tværs af fag, så eleverne oplever det som en gennemgående tilgang. På de fleste skoler, vi besøgte, var struktureret pædagogik som tilgang ikke blot begrænset til specialundervisningstilbuddene, men var derimod en del af hele skolens praksis, herunder også i almenklasserne. For eksempel var visualisering et gennemgående redskab på tværs af flere almen- og specialundervisningstilbud baseret på en overbevisning om, at alle elever kan have gavn af det, uanset om de har særlige behov for støtte eller ej. I specialundervisningstilbuddene var strukturen for undervisningen dog mere stringent og individuelt tilpasset til eleverne, fx meget detaljerede dagsskemaer for hver enkelt elev, som hang på elevernes plads.

Undervisning i sociale færdigheder og adfærdsforventninger er en af de pædagogiske tilgange, som gør sig særligt gældende i de specialundervisningstilbud, vi besøgte i den kvalitative undersøgelse. Det drejer sig om bl.a. Low Arousal og Social

læring, hvor det pædagogiske personale med udgangspunkt i mentaliseringsbegrebet underviser i, hvordan man begår sig socialt, og hvordan man løser konflikter med hinanden. Det pædagogiske personale fortæller, at det handler om at gøre eleverne bevidste om deres egen adfærd og give dem redskaber til at kunne forebygge konfliktfyldte situationer. Det kan være til gavn for elever med behov for støtte i forhold til at håndtere vrede og udadreagerende adfærd. Derudover anvendes forskellige beroligende og afskærmende hjælpemidler til at skabe ro blandt eleverne, fx skillevægge, hørebøffer, sanslegetøj eller fysisk berøring i form af massage eller en hånd på ryggen. Følgende observation beskriver, hvilke hjælpemidler der fx er brugt til at skabe ro i en af de specialklasser, vi besøgte:

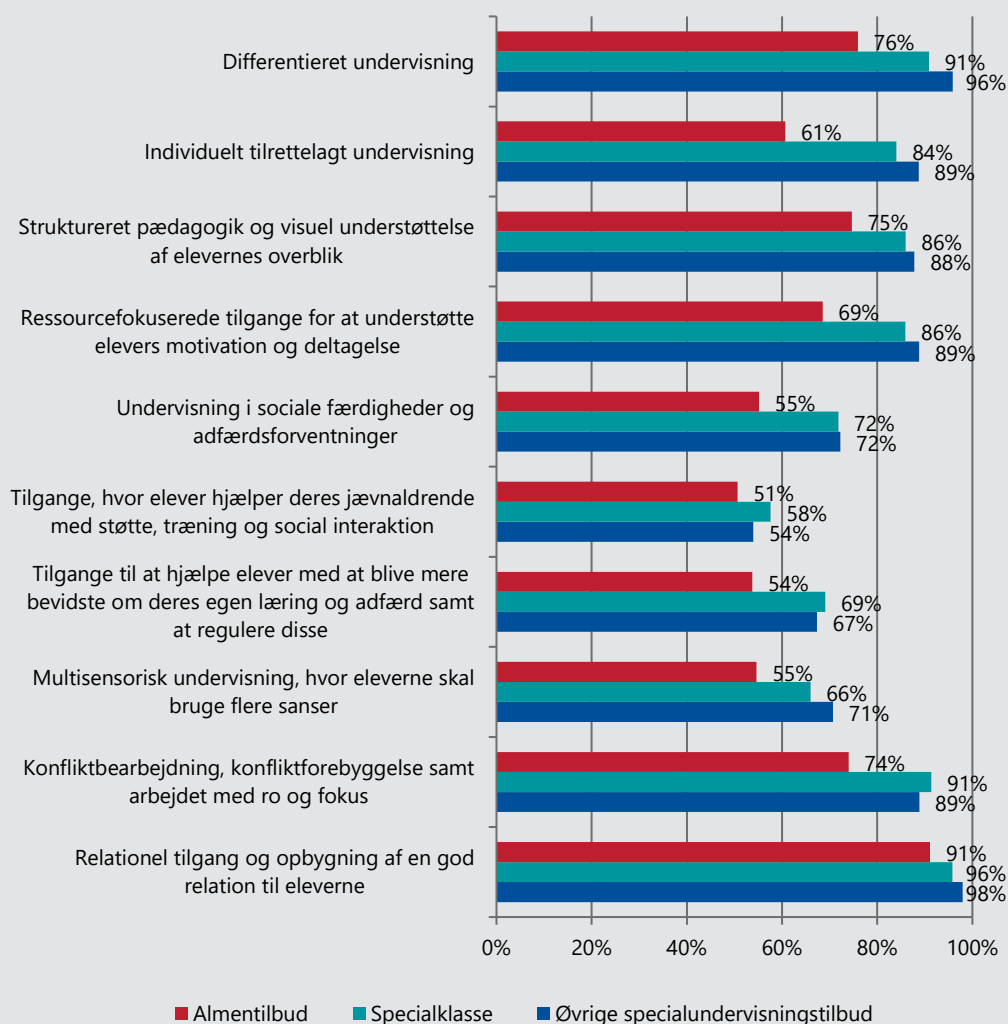
I klasseværelset står der skillevægge mellem elevernes enkeltmandsborde, og der er en sækkepude i hjørnet, som de kan lægge sig i. Ude på fællesarealen er markeret en "stillezone", hvor der er skillevægge rundt om og et hulleagtigt net, der hænger fra loftet, som eleverne kan sætte sig ind i. Eleverne går rundt uden sko på, de står i deres garderobe. Ved et af bordene sidder en elev med hørebøffer. (Observation i indskolingen, special, kommune 2)

Det interviewede pædagogiske personale fremhæver ikke differentieret undervisning som en særlig tilgang, formentlig fordi det opfattes som en grundlæggende tilgang, der anvendes som en naturlig del af undervisningen. Dette stemmer overens med resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, hvor det pædagogiske personale i både almen- og specialundervisningstilbud angiver, at de ofte benytter differentieret undervisning. Differentieret undervisning er en bred tilgang, som kan dække over flere forskellige praksisser. De kvalitative observationer understøtter anvendelsen af differentieret undervisning og viser, hvordan tilgangen kommer til udtryk i praksis – fx ved at en lydsensitiv elev får lov til at bruge hørebøffer, eller ved at en elev med behov for ro placeres alene uden en sidemakker. I interviewene fortæller det pædagogiske personale desuden, at de differentierer opgaver og arbejdsformer til elevernes individuelle faglige niveau.

Figur 4.2 viser, i hvilken grad det pædagogiske personale i både almen- og de forskellige specialundervisningstilbud vurderer, at de enkelte tilgange fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov for støtte i deres klasser. Vi ser, at det er de tilgange, der anvendes oftest, der også vurderes i højest grad mest at fremme de faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov for støtte. Det pædagogiske personale i både almen- og specialundervisningstilbud vurderer tydeligt, at det relationelle er det, der mest fremmer et inkluderende læringsmiljø for elever med særlige behov for støtte.

Figur 4.2 Pædagogiske og didaktiske tilgange, som det pædagogiske personale vurderer fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har svaret 'i høj grad' og 'i meget høj grad'.



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at følgende pædagogiske og didaktiske tilgange fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov i din(e) klasse(r)?" N (almentilbud) = 807-535, N (specialklasse) = 125-164, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 176-242.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Respondenterne har svaret for tilgange og metoder, de har angivet anvendes 'et par gange om året' til 'hver dag eller flere gange om ugen', hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Dette stemmer overens med de kvalitative interview, hvor det særligt er relationen mellem eleverne og det pædagogiske personale, som vurderes at understøtte et inkluderende læringsmiljø. Det pædagogiske personale i almentilbudet fremhæver fx, at det i starten af dagen er særlig vigtigt at få en fornemmelse af, hvordan eleverne

har det, så man ved, hvor meget de kan udfordres eller har brug for støtte. I en af de klasser, vi besøgte, gav eleverne high five eller et kram alt efter, hvad de havde brug for (Observation på mellemtrin, almen, kommune 3). Det relationelle og personalets fornemmelse for elevernes behov er noget af det, som også går igen i flere interview med elevernes forældre. Flere forældre har erfaret, at det er det relationelle og personalets fornemmelse for, hvor meget de kan forvente af eleverne, der gør det muligt for eleverne at gå i en almenskole.

De små justeringer i løbet af dagen, eller i løbet af ugen, det er det, der faktisk gør, at han kan gå i skole (...) Så hjælper de [personalet, red.] ham igennem [skoledagen, red.] i stedet for, så han får en sejr i stedet for et nederlag. (Forælder, almen, kommune 1)

Også i specialundervisningstilbuddene spiller det relationelle en afgørende rolle, hvor relationen mellem elev og pædagogisk personale ligeledes fremhæves som betydningsfuldt:

Men vi ser jo efter børnene, hvor de er på dagen (...) at se hver enkelt, fordi vi har så få elever, så man har en forholdsvis god relation til hver enkelt. Så skal man ligesom se eller mærke på dem, hvis der er noget, vi skal tale om, eller hvis de har brug for en pause. (Pædagogisk personale, special, kommune 7)

Her observerede vi, at nogle specialundervisningstilbud anvender konkrete redskaber såsom en form for visuel skala til at finde ud af, hvordan eleverne har det:

Efter morgenrunden bruger pædagogen et humørbarometer, som hænger på væggen. Hun gennemgår eleverne på skift og beder dem placere sig selv på skalaen med smileyer alt efter, hvordan de har det den morgen. Når de har svaret, sætter hun et billede af eleverne ud fra røde/gule/grønne smileyer, som hænger der resten af dagen. (Observation i indskoling, special, kommune 1)

Nogle af eleverne i specialundervisningstilbud er i højere grad end eleverne i almenskolen afhængige af en tæt voksenkontakt og en høj grad af én til én-støtte. Derfor gør personalet i specialundervisningstilbud meget ud af at opbygge en tryk relation til eleverne også som en måde for dem til at vide, hvad eleverne har behov for. De fortæller, at det kan ændre sig meget fra dag til dag, og at kendskab til elevernes dagsform og signaler er væsentligt for at kunne støtte dem bedst muligt. Her handler det om hele tiden at tjekke ind med eleverne og justere løbende alt efter, hvordan de har det, og hvad de har behov for.

Vi har ligeledes undersøgt, hvilke didaktiske og pædagogiske tilgange det pædagogiske personale bruger, når de angiver, at de i høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser. Vi skelner mellem personale, der har angivet, at de i meget høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser, og personale, der har angivet, at de i høj grad til slet ikke arbejder med disse elever. Analyserne er kun foretaget for pædagogisk personale i specialundervisningstilbud, da det er disse, der i høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser.

Der tegner sig et ensartet mønster på tværs af det pædagogiske personales anvendelse af pædagogiske og didaktiske tilgange. Personalet, der i meget høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser, benytter overordnet de samme tilgange som det øvrige personale (Bilagsfigur 1.22). Det gælder særligt tilgange som en relationel tilgang, differentieret undervisning, individuelt tilrettelagt undervisning og struktureret pædagogik. Personalet, der i meget høj grad arbejder med disse elever, angiver dog i højere grad, at de anvender de forskellige tilgange hyppigere sammenlignet med det øvrige personale. En større andel svarer således, at de anvender de forskellige tilgange hver dag eller flere gange om ugen. Tendensen går igen i vurderingen af, hvilke tilgange der fremmer elevernes faglige og sociale deltagelsesmuligheder (Bilagsfigur 1.23). Her vurderer en større del af personalet, der i meget høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser, at de enkelte tilgange fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder.

4.1.2 Karakteristika ved de pædagogiske og didaktiske tilgange

Baseret på ovenstående analyse tegner der sig et billede af, at der i specialundervisningstilbuddene oftere end i alment skolerne anvendes tilgange, der knytter sig til at støtte eleverne på et mere individrettet og adfærdsmæssigt plan, fx gennem tilgange med fokus på konflikthåndtering og opbygning af elevernes sociale færdigheder. Idet elevernes særlige behov for støtte her typisk er mere vidtgående end særlige behov for støtte i alment skolen, er støtten således også i højere grad differentieret til de enkelte elever med fokus på deres individuelle udfordringer. Det pointeres af flere blandt det pædagogiske personale, at det i specialundervisningstilbud ikke er muligt at anvende en ensartet tilgang for alle elever, da elevernes behov varierer og kan være meget kontekstafhængige. Det handler derfor om hver dag at foretage en individuel vurdering af, hvilken tilgang og støtte de enkelte elever har behov for. En forælder til en elev i specialundervisningstilbud fortæller, at elevens behov kan skifte fra dag til dag:

Men de [det pædagogiske personale, red.] har oplevet, at så kunne det virke den ene dag, hvad nu end pædagogisk, de lige havde sat i værk, men

så den næste dag, så virkede det ikke alligevel. At det hele tiden var som om, at de skulle opfinde den dybe tallerken for at imødekomme, hvordan han [eleven, red.] fik det bedst i skolen. (Forælder, special, kommune 3)

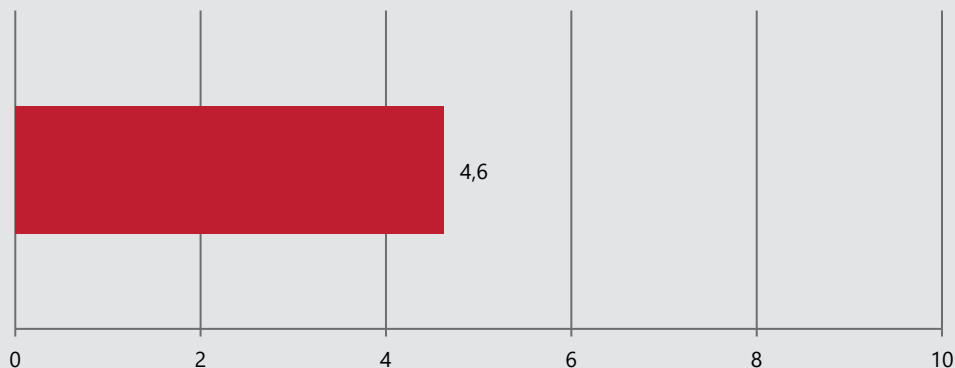
I alment skolerne anvendes også tilgange rettet mod enkelte elever, men her er fokus ifølge det interviewede personale og skoleledelsen i overvejende grad at skabe et inkluderende læringsmiljø. En skoleleder fortæller fx:

... det er der [i fællesskaber, red.], at de [eleverne, red.] lærer – både det sociale, men også det faglige (...) Vi er jo meget optaget af fællesskabende didaktikker (...) Det er fordi fællesskaber, det betyder bare rigtig meget. Hvis man føler, man er en del af et fællesskab, så er der mange ting, som lykkes, tænker jeg. (Ledelse, almen, kommune 3)

Flere af alment skolerne arbejder i høj grad med at skabe en fælles ramme, hvor man inden for den ramme tager en række individuelle hensyn og tilpasser kravene til de specifikke elever med særlige behov for støtte. Det er for personalet således en balance mellem tilgange, der retter sig mod fællesskabet og mod enkelte elever. Når vi spørger det pædagogiske personale i alment skolerne, hvordan de vil karakterisere støtten til elever med særlige behov for støtte som individ- eller klassefokuseret, vurderer de, at de stort set i lige høj grad anvender individfokuseret som klassefokuseret støtte, jf. Figur 4.3, hvilket stemmer overens med de kvalitative fund.

Figur 4.3 Pædagogisk personale i almentilbudens karakterisering af støtte til elever med særlige behov for støtte i forhold til individ- eller klassefokuseret støtte

Pædagogisk personale i almentilbud.



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvordan vil du generelt karakterisere den støtte, der gives til elever med særlige behov, som du underviser/indgår i undervisningen? På en skala fra 0-10, hvor 0 er, at støtten er primært individfokuseret (rettet mod den enkelte elev), og 10 er, at støtten er primært klassefokuseret (rettet mod alle elever i klassen)." N = 832.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Spørgsmålet er kun stillet til pædagogisk personale i almentilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Almentilbudets brug af tilgange og fokus på fællesskabet hænger på mange måder sammen med deres øgede fokus på at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever med et kontekstuel blik på elevernes særlige behov for støtte. Det er et fokus, der har været gennemgående for flere af de interviewede, bl.a. hos en skoleleder, som fortæller:

... vi [skolen, red.] står meget hårdt på at efterleve vores barnesyn, altså, hvordan møder vi børnene? Og så at få arbejdet med det læringsmiljø (...) Så der er et samarbejde med et team omkring: Hvad kan vi justere på, sådan at de børn kan få succes? (Ledelse, almen, kommune 3)

Her består opgaven således i høj grad i at arbejde med kontekstuelle tilgange, der fremmer et inkluderende læringsmiljø, som alle elever kan tage del i. I den sammenhæng fremhæver flere i både almen- og specialundervisningstilbud en grundlæggende ambition om at forholde sig til elevernes konkrete særlige behov for støtte frem for deres diagnoser. I forbindelse med vores skolebesøg erfarer vi imidlertid, at diagnoser spiller en mere eller mindre fremtrædende rolle. På nogle skoler var specialundervisningstilbuddene opdelt på baggrund af specifikke diagnoser, fx en

ADHD-klasse eller autismeklasse, hvor det dog også understreges, at de i tillæg til diagnoserne forholder sig til elevernes alder, funktionsniveau og relationer til andre elever, når de fx skal sammensætte klasser. Følgende citat illustrerer, hvordan det pædagogiske personale tænker i sammenhænge mellem diagnoser og tilgange ud fra en idé om, at diagnoser kan være med til at gøre det mere tydeligt, hvad eleverne har behov for:

Hvis vi skal tage B-klassen som udgangspunkt, så er det jo en indskolings-autismeklasse. Og alle på nær én sidder med papir på en autismediagnose ud af de ti, der er der, når de er der alle sammen. Måske også med andre ting, men i hvert fald autisme. Så vi forsøger at køre en autismevenlig pædagogik. Altså stille og roligt skift, pauser, lidt lang indkøringsfase. Meget struktur. (Pædagogisk personale, special, kommune 2)

Det pædagogiske personale beskriver, at nogle elever, fx elever med en autismediagnose, kan have gavn af samme type pædagogik med fokus på struktur og forudsigelighed. En indbygget risiko ved at forstå elevens særlige behov for støtte med udgangspunkt i brede spektrumdiagnoser er, at der ikke tages højde for, at elever med samme diagnose kan have forskellige behov.

Ifølge det pædagogiske personale kan der altså være fordele ved kendskabet til elevernes diagnoser, men der kan dog også opstå udfordringer i forhold til sammensætningen af elever, fx elever med forskellige diagnoser i samme klasse. Det pædagogiske personale på en specialskole forklarer fx:

Det er jo svært at tilgodese alle behov, hvis man både har ADHD og børn med autisme i samme klasse (...) Altså det er børn, som er meget impulsive, og så er der børn, der går der, fordi at det er meget firkantet (...) Men det giver selvfølgelig lidt konflikter, kan man sige, rent læringsmæssigt. (Pædagogisk personale, special, kommune 7)

Vi har i den forbindelse været nysgerrige på, om der kan identificeres mønstre mellem bestemte typer af særlige behov for støtte og de pædagogiske tilgange, der anvendes i tilbuddene. Det har ikke været muligt med undersøgelsens kvantitative data at belyse en sådan sammenhæng mellem elevernes særlige behov for støtte og pædagogiske og didaktiske tilgange, da data ikke gør det muligt at drage et direkte match mellem elevernes specifikke behov og den anvendte tilgang.

De kvalitative resultater peger dog på kompleksiteten i at imødekomme elevens særlige behov for støtte, idet der sjældent findes tilgange, der entydigt passer til bestemte typer af særlige behov for støtte. Det kan gøre problemstillingen meget kompleks og udfordrende for skolerne at håndtere. Det pointeres af flere af de skoler, vi besøgte, som ligeledes oplever, at elevernes særlige behov for støtte kan

variere over tid. Derfor er det afgørende, at den rette støtte og tilgang altid tager udgangspunkt i en individuel og kontekstnær vurdering. Dette resultat stemmer overens med og supplerer fundene fra undersøgelsen 'Særlige behov i skolen' (Tegtmejer et al., 2024a).

4.2 Hvordan organiseres undervisningen og støtten?

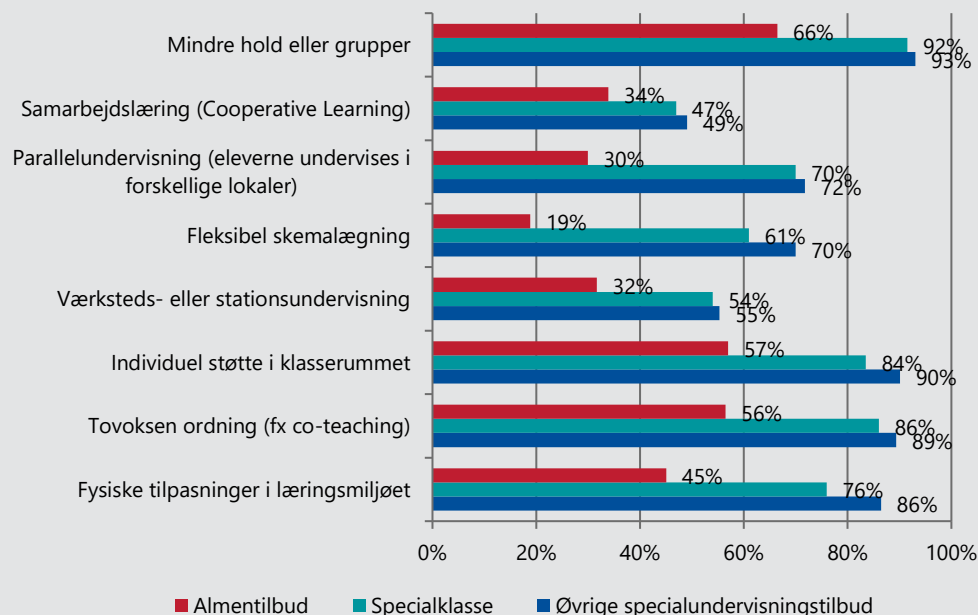
I det følgende afsnit beskriver vi, hvordan det pædagogiske personale organiserer undervisningen med henblik på at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. Vi har taget udgangspunkt i en række udvalgte konkrete organiseringsformer som afsæt for at danne os et overblik over anvendelsen af forskellige måder at organisere undervisningen og støtten ude på skolerne på (se afsnit 1.1.3 og Boks 1.5).

4.2.1 Anvendelsen af forskellige organiseringsformer til elever med særlige behov for støtte i almen- og specialundervisningstilbud

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at det pædagogiske personale i almen- og specialundervisningstilbud i varierende grad organiserer undervisningen og støtten på forskellige måder, men at det nogenlunde er de samme organiseringsformer, der prioriteres. Figur 4.4 viser, at specialundervisningstilbuddene oftere end almenskolerne anvender de forskellige typer af organiseringsformer til elever med særlige behov for støtte. Alle organiseringsformerne anvendes dog relativt ofte både i specialklasser, på specialskoler og i behandlings- og specialundervisningstilbud.

Figur 4.4 Organiseringsformer, som pædagogisk personale anvender i undervisningen af elever med særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har svaret 'hver dag eller flere gange om ugen' og 'en gang om ugen'.



Anm.: Spørgsformulering: "Hvor ofte har du/I arbejdet med følgende organiseringsformer i undervisningen af elever med særlige behov for støtte inden for det seneste år, hvor du modtager og/eller giver støtte?" N (almentilbud) = 908-909, N (specialklasse) = 200, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 273.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Nogle organiseringsformer anvendes dog mere end andre. I både almen- og specialundervisningstilbud anvender det pædagogiske personale i høj grad mindre hold, individuel støtte i klasserummet samt tovoksenordning eller co-teaching i undervisningen til at støtte elever med særlige behov for støtte.

Det pædagogiske personale i de almene tilbud anvender naturligt ikke alle organiseringsformerne lige så ofte som i specialundervisningstilbuddene. Særligt ser vi, at fleksibel skemalægning bruges i meget mindre grad i de almene tilbud sammenlignet med i specialundervisningstilbuddene. 81 pct. af det pædagogiske personale i almene tilbud angiver, at de bruger fleksibel skemalægning fra et par gange om måneden til aldrig (Bilagsfigur 1.24). Dette kan skyldes, at der er mindre fleksible rammer i almenskolen end i specialundervisningstilbud, hvor der er flere voksne pr. elev, og hvor underviserne typisk er mere gennemgående i klasserne. Det peger på, at nogle organiseringsformer i højere grad passer inden for rammerne i

specialundervisningstilbud end i almenskolen, hvor der ikke altid er de samme organiseringsmuligheder.

På størstedelen af de skoler, vi besøgte, havde de i en eller anden grad erfaring med at anvende tovoksenordning eller co-teaching. På nogle skoler arbejder de mere struktureret med co-teaching, hvor begge fagprofessionelle spiller en central rolle, mens de andre steder blot har indført, at der er to fagprofessionelle til at understøtte undervisningen uden at kalde det co-teaching. Der var på skolerne i overensstemmelse med besvarelserne i spørgeskemaet overvejende positive erfaringer med at organisere undervisningen med to fagprofessionelle. Det interviewede personale i almenskolen forklarer fx, at det kan være med til at øge elevernes deltagelsesmuligheder, idet det giver fleksibilitet til at kunne nå rundt til flere elever og tage sig af både fællesskabet og enkelte elever. I en klasse gik en lille gruppe elever med særlige behov for støtte fx over i et grupperum sammen med en af lærerne, da eleverne hver især skulle skrive et eventyr. Eleverne med særlige behov for støtte havde mulighed for at få ekstra hjælp af deres lærer til at komme i gang med opgaven og til at bruge deres hjælpemidler uden at forstyrre resten af eleverne i klassen, som blev tilbage i klasseværelset med den ekstra lærer (Observation på mellemtrin, almen, kommune 5). Mest af alt blev det dog fremhævet som en fordel for lærerne og pædagogerne selv i arbejdet med elever med særlige behov for støtte, idet:

... man kan reflektere sammen, man kan tale undervisning sammen, man kan tale børneforudsætninger osv. Tale om det. Hvad er det egentlig, børnene skal lære i den her time? (...) Det er klart en fordel, og det løfter kvaliteten. (Ledelse, special og almen, kommune 2)

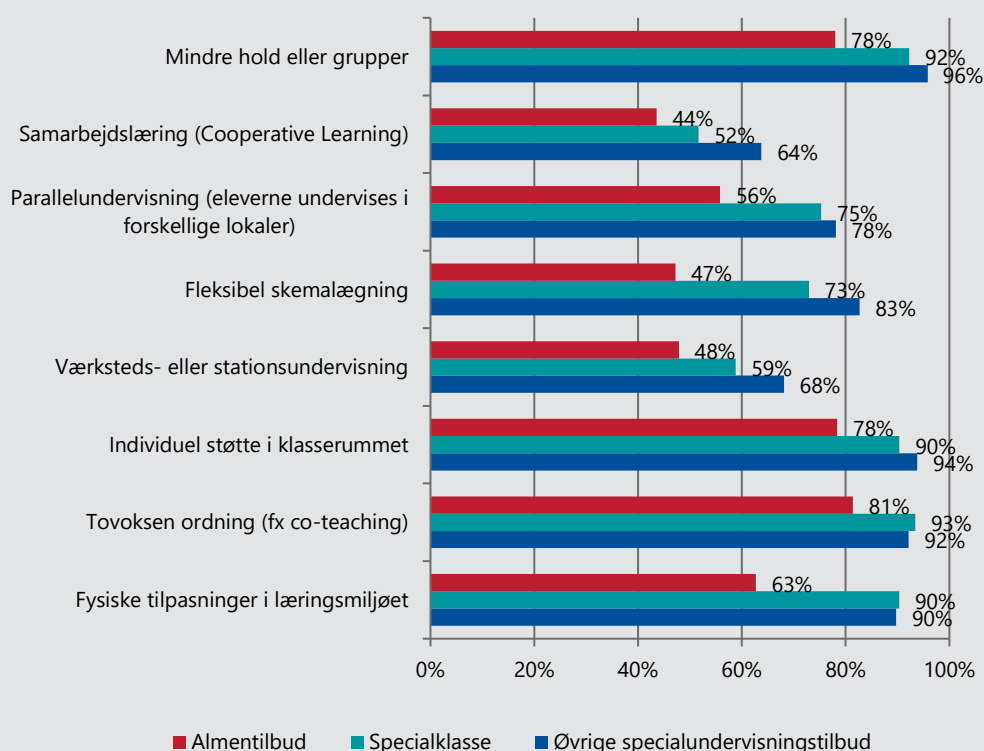
Det, som det pædagogiske personale især kan få gavn af ved tovoksenordning eller co-teaching, er således ikke kun øget kapacitet i undervisningen, men også et rum for sparring og fælles refleksion lærerne og pædagogerne imellem. Dog lægger det interviewede pædagogiske personale også vægt på vigtigheden af både at planlægge, udføre og evaluere undervisningen sammen, så processerne for organiseringsformen bliver mere systematiserede, og så personalet får et kompetenceløft til at kunne varetage den måde at organisere undervisningen på. På baggrund af skolerne erfaringer med tovoksenordning og co-teaching lader det således til, at anvendelsen af to fagprofessionelle kan skabe potentiale for bedre undervisning for både eleverne og det pædagogiske personale, men også at det kræver tid og ledelsesmæssig opbakning at indfri det i praksis. Det er et centralt opmærksomhedspunkt i kommuner, hvor der afsættes midler til at arbejde med tovoksenordning eller co-teaching.

Det pædagogiske personale vurderer, at nogle organiseringsformer i højere eller lavere grad kan være til gavn for elever med særlige behov for støtte. Figur 4.5 viser, at de ovenstående organiseringsformer, som anvendes oftest af personalet, også er

de organiseringsformer, som de vurderer i størst grad fremmer elevernes faglige og sociale deltagelsesmuligheder og fremmer et inkluderende læringsmiljø for alle elever i almenkolen (Bilagsfigur 1.25). Vi har spurgt, hvilke organiseringsformer der fremmer deltagelsesmuligheder både for elever med særlige behov for støtte og for alle elever i almenklasserne generelt. Det pædagogiske personale i almenkolerne vurderer generelt, at det er nogle af de samme organiseringsformer, nemlig mindre hold eller grupper, tovoksenordning eller co-teaching samt individuel støtte i klasserummet, jf. Figur 4.5 og Bilagsfigur 1.25.

Figur 4.5 Organiseringsformer, som det pædagogiske personale vurderer fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har svaret 'i høj grad' og 'i meget høj grad'.



Anm.: Spørgsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at følgende organiseringsformer fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov i din(e) klasse(r)?" N (almentilbud) = 396-818, N (specialundervisningstilbud) = 358-471.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Respondenterne har svaret organiseringsformer, de har angivet anvendes 'et par gange om året' til 'hver dag eller flere gange om ugen', hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Vi har ligeledes undersøgt, hvilke organiseringsformer det pædagogiske personale bruger, når de angiver, de i høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser.

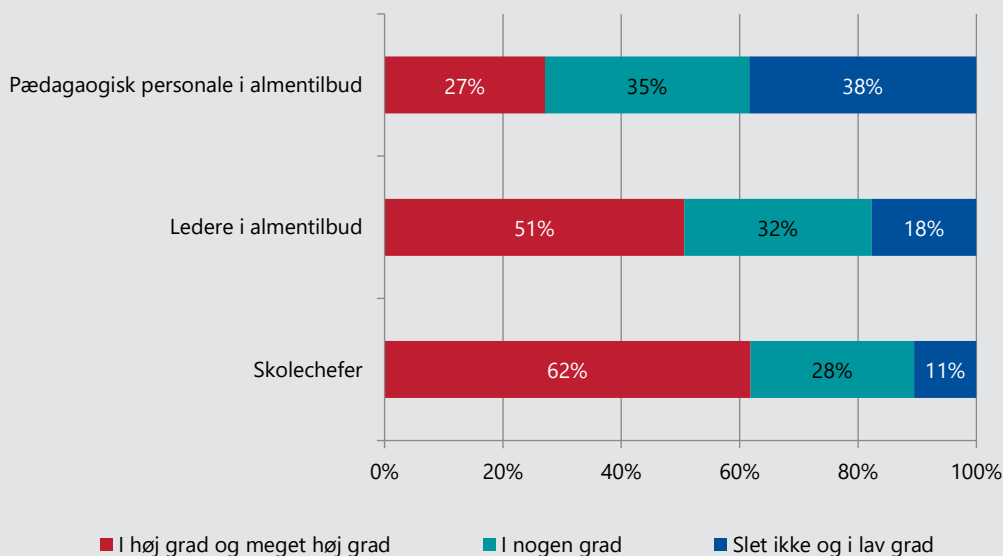
Som ved pædagogiske og didaktiske tilgange tegner der sig et ensartet mønster for anvendelsen af organiseringsformerne på tværs af det pædagogiske personales anvendelse. Personalet, der i meget høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser, benytter overordnet de samme organiseringsformer som det øvrige personale (Bilagsfigur 1.26). Personalet, der i meget høj grad arbejder med disse elever, angiver dog i højere grad, at de anvender de forskellige organiseringsformer hyppigere sammenlignet med det øvrige personale. En større andel svarer således, at de anvender de forskellige organiseringsformer hver dag eller flere gange om ugen. Tendensen går igen i vurderingen af, hvilke organiseringsformer der fremmer elevernes faglige og sociale deltagelsesmuligheder (Bilagsfigur 1.27). Her vurderer en større del af personalet, der i meget høj grad arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser, at de enkelte organiseringsformer fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder.

4.2.2 Anvendelse af mellemformer i almenskolen

Som beskrevet i afsnit 1.1.3 knytter de undersøgte organiseringsformer sig i høj grad til mellemformer. I kommunernes forvaltninger vurderer 62 pct., at de i kommunens almenskoler i høj grad eller meget høj grad anvender mellemformer til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte, mens dette gør sig gældende for 51 pct. og 27 pct. af hhv. skolelederne og det pædagogiske personale (Figur 4.6).

Skolecheferne vurderer generelt i højere grad, at skolerne anvender mellemformer som led i undervisningen for at imødekomme elevernes særlige behov for støtte sammenlignet med både ledere og det pædagogiske personale i almenskolerne. Det pædagogiske personale i almenskolen angiver derimod i højere grad, at de i lav grad eller slet ikke arbejder med mellemformer i arbejdet med at imødekomme elevernes særlige behov for støtte. Dette angiver 38 pct.

Figur 4.6 **Anvendelse af mellemformer til at imødekomme elevers særlige behov for støtte (pct.)**



Anm.: Spørgsmaalsformulering: Pædagogisk personale: "I hvilken grad vurderer du, at du arbejder med mellemformer for at imødekomme elever med særlige behov for støtte i undervisningen?"; Skoleledere: "I hvilken grad vurderer du, at I på skolen arbejder med mellemformer for at imødekomme elever med særlige behov for støtte i undervisningen?"; Skolechefer: "I hvilken grad vurderer I, at kommunens skoler arbejder med mellemformer for at imødekomme elever med særlige behov for støtte i undervisningen?" N (medarbejdere i almentilbud) = 881, N (ledere i almentilbud) = 79, N (skolechefer) = 76.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Følgende definition af mellemformer er brugt i spørgeskemaet: Definition af mellemformer: Mellemformer dækker over organiseringsformer, som integrerer specialpædagogisk viden, kompetencer og tilgange i almen skolen. Det kan fx være klassebaserede mellemformer, hvor personale med specialpædagogiske kompetencer yder støtte til elever som led i almenundervisningen og understøtter klassens lærere i at tilpasse læringsmiljøet, eller holdbaserede mellemformer, hvor elever med særlige behov for støtte modtager undervisning på mindre hold en del af tiden, men bevarer tilknytningen til almenklassen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale, skoleledere og kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Forskellen mellem skolechefer, skoleledere og det pædagogiske personale kan hænge sammen med, at mellemformer er et bredt begreb og dermed forstås og anvendes forskelligt. På skolerne bruges begrebet om konkrete tiltag i praksis, som muligvis kan variere skolerne imellem, mens det på forvaltningsniveau muligvis i højere grad knyttes til organisering af undervisningen, når det handler om at skabe inkluderende læringsmiljøer for elever med særlige behov for støtte. Forvaltninger og skolechefer arbejder muligvis anderledes med begrebet end det pædagogiske personale, hvor der arbejdes med mere konkrete måder at organisere undervisningen på. En anden forklaring på forskellen kan dog også ligge i det perspektiv, de hver især vurderer ud fra. Det pædagogiske personale vurderer formentlig spørgsmålet ud fra de klasser, de underviser, skoleledere ud fra skolen, de leder, mens skolecheferne vurderer ud fra hele kommunen.

Dette understreges af den kvalitative afdækning. At inddele elever med særlige behov for støtte i mindre hold eller grupper er en organiseringsform, som særligt vurderes at fremme elevernes deltagelsesmuligheder. På flere skoler begrebsliggøres denne organiseringsform som en mellemform. Vi besøgte fx skoler, som havde en holdbaseret mellemform bestående af et separat lokale, som eleverne kunne tage i brug, hvis de havde behov for en pause eller behov for at trække sig. Af interviewene fremgår det, at de forskellige mellemformer såsom særlige hold anvendes for at skabe en midlertidig organiseringsform, som skal hjælpe eleverne tilbage i almenmiljøet. Det er et fokus baseret på skolernes erfaringer med, at holdbaserede mellemformer kan risikere at blive en mellemstation inden visitering til et specialundervisningstilbud. For at undgå, at dette sker, og at eleverne segregeres i holdbaserede mellemformer, er et fokuspunkt for nogle af skolerne derfor, at mellemformerne er midlertidige i den forstand, at de skal kunne støtte eleverne og samtidig bevare deres tilknytning til klassen. For eksempel anvender nogle af skolerne holdbaserede mellemformer til at give eleverne mulighed for at "trække sig" og få ro enten om morgenen inden undervisning eller i løbet af dagen, når der opstår behov for det. Hensigten er, at det skal forberede eleverne på og gøre det nemmere for dem at være i deres klasse.

Vi erfarede dog, at det på skolerne er forskelligt, hvorvidt de kalder det mellemformer. Her går overvejelserne meget på, at undervisningen eller støtten ikke organiseres på en måde, som bliver ekskluderende for eleverne:

Mellemformer er for os differentierede pædagogiske organiseringer, som muliggør, at vi i perioder kan lave mindre hold og grupper på en årgang eller på tværs af årgangen. Vi forsøger virkelig at komme udenom, at vi har nogle helt stationære mellemformer, som lugter lidt af at være små specialtilbud. (Ledelse, almen, kommune 1)

Der anvendes således forskellige organiseringsformer ude på skolerne, hvor de nogle steder knytter det til mellemformer (se også Lindeberg et al., 2021). Det er nogle af de samme organiseringsformer, vi ser på tværs af almen- og specialundervisningstilbud, hvor det opleves som værdifuldt at organisere undervisningen og støtten på forskellige måder.



Dokumentation

Litteratur

- Andersen, F. Ø. & Sunesen, M. S. K. (2011). *LP-modellen som metode til kulturforandring i skolen*. Alinea. <https://www.alinea.dk/tvaerfagligt/artikel/lp-modellen-som-metode-til-kulturforandring-i-skolen>
- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S. & Lindeberg, N. H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE.
- Arnfred, J. & Langager, S. (2015). Diagnoser i skolen: elevkarakteristikker og inklusionspolitikker. I: Brinkmann, S. & Petersen, A. (red.), *Diagnoser: Perspektiver, kritik og diskussion* (pp. 249-270). Aarhus: Forlaget Klim.
- Berg, K. E. C., Lundgren, J. S., & Bernhardsson, S. (2024). Facilitators and barriers for implementing the PALS school-wide positive behavior support model in a Swedish municipality: A focus group study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 65(5), 919–936.
- Bjørnholt, B., Corydon, M., Seerup, J. K. & Nøhr, K. (2025). *Pædagogiske tilgange rettet mod udadreagerende adfærd: Forberedelse til forsøg*. København: VIVE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3 udg., pp. 15-29). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Ny aftale om styrket undervisning for anbragte og udsatte børn og unge*. <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/2022/marts/ny-aftale-om-styrket-undervisning-for-anbragte-og-udsatte-boern-og-unge>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025a). *Inklusion*. <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/inklusion>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025b). *Bag om inklusion*. <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/inklusion/bag-om-inklusion>
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. G. & Qvortup, L. (2017). *Portræt af elever med særlige behov: Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Felder, R. M. & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the Analytical Sciences*, 970, 34-53.
- Hejlskov, B. E. & Sjölund, A. (2019). *Håndtere, evaluere, forandre med low arousal og afstemt pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Indenrigs- og Boligministeriets Benchmarkingenhed (2021). *Børn og unge med psykiatrisk debut*. København: Indenrigs- og Boligministeriets Benchmarkingenhed.
- Kajka, N. & Kulik, A. (2021). Application of metacognitive strategies in the development of emotional and motivational self-regulation of students with special educational needs. Research on children with ADHD. *Current Problems of Psychiatry*, 22(4), 1-10.
- Koller, D. & Stoddart, K. (2021). Approaches that address social inclusion for children with disabilities: A critical review. *Child & Youth Care Forum*, 50, 679-699.
- Larsen, A. F. & Simonsen, M. (2020). *Social emotional learning in the classroom: Short-run effects from PERSPEKT 2.0*. Aarhus: Department of Economics and Business Economics, Aarhus University.
- Larsen, A. F. & Simonsen, M. (2021). *Social emotional learning in the classroom: One-year follow-up results from PERSPEKT 2.0*. Aarhus: Department of Economics and Business Economics, Aarhus University.
- Lindeberg, N. H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L. V. & Nicolajsen, J. S. (2021). *Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE.
- Lindeberg, N. H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A. G., Ibsen, J. T., Rangvid, B. S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellermann, K. G. (2022). *Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Lund, G. E. & Winslade, J. (2024). *Restorativ Praksis: Stærkere fællesskaber i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Metner, L. & Storgård, P. (2008) *KRAP: Kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

- Meuser, S., Piskur, B., Hennissen, P. & Dolmans, D. (2023). Targeting the school environment to enable participation: A scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 30(3), 298-310.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Woodcliff Lake, NJ: CAST, Inc.
- Mikami, A. Y., Owens, J. S., Evans, S. W., Hudec, K. L., Kassab, H., Smit, S., Na, J. J. & Khalis, A. (2022). Promoting classroom social and academic functioning among children at risk for ADHD: The MOSAIC program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(6), 1039-1052.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning: evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Morgenthaler, T., Kramer-Roy, D. & Schulze, C. (2023). *Environmental adjustment needs of children with special educational needs in Austrian mainstream schools: The child and teacher perspective*. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 16(2), 138-159.
- Mortensen, N. P., Andreasen, A. G. & Tegtmejer, T. (2020). *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*. København: VIVE.
- Nielsen, C. P. & Skov, P. R. (2016). *Støtte til elever med særlige behov: En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i inklusionspanelet*. København: SFI.
- Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. I: Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E. & Odom, S. L. (red.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 21–36). Cham: Springer.
- Rambøll (2020). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud: Afsluttende rapport*. København: Rambøll.
- Regeringen & KL (2012). *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*. København: Regeringen & KL.
- Rose, R. & Shevlin, M. (2020). Support provision for students with special educational needs in Irish primary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 51-63.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.

- Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 423-439.
- Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N. H., Nøhr, K. & Johansson, G. (2022). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning: Casestudier af mellemformer på to skoler*. København: VIVE.
- Tegtmejer, T., Schoop, S. R., Corydon M. K. & Andreasen, A. G (2024a). *Særlige behov i skolen: En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekommelse af særlige behov i skolen*. København: VIVE.
- Tegtmejer, T., Schoop, S. R. & Andreasen, A. G. (2024b). *Mellemformer: Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner*. København: VIVE.
- Thurston, A., Cockerill, M. & Chiang, T. H. (2021). Assessing the differential effects of peer tutoring for tutors and tutees. *Education Sciences, 11*(3), 1-12.
- Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(1), 79-97.
- Walker, V. L., Carpenter, M., Kittelman, A. & Rowe, D. A. (2023). Supports planning to improve access and participation in general education classrooms for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 55*(4), 232-235.
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education, 17*(1), 61-66.

5 Rapportens datagrundlag

Undersøgelsen bygger på både kvantitative og kvalitative data.

Den **kvantitative del** består af tre spørgeskemaundersøgelser til hhv. skolechefer i landets 98 kommunale forvaltninger samt skoleledere og pædagogisk personale i 17 kommuner og i 39 specialundervisningstilbud. Desuden består undersøgelsens kvantitative del af registerdata fra relevante institutions- og tilbudsregistre.

Den **kvalitative del** består af interview med skoleledelse, pædagogisk personale (lærere og pædagoger) og forældre til elever med særlige behov for støtte på udvalgte skoler samt skolechefer (og PPR-ledere) på forvaltningsniveau. Desuden har vi gennemført observationer i klasser på de skoler, hvor vi gennemførte interview.

I de følgende afsnit beskrives datagrundlaget for de forskellige datakilder enkeltvis.

5.1 Spørgeskemaundersøgelse og registeranalyse

Undersøgelsens kvantitative del bygger på:

- en registeranalyse af relevante institutions- og tilbudsregistre
- spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer i 98 kommuner
- spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale og skoleledere i 17 kommuner og 39 specialundervisningstilbud.

De tre dele, som udgør undersøgelsens kvantitative datagrundlag, uddybes i det følgende.

5.1.1 Registeranalyse af specialundervisningstilbud

Vi har indhentet informationer om specialundervisningstilbud i flere registre for at afdække den landsdækkende geografiske kortlægning af specialundervisningstilbud. Kortlægningen er baseret på en samkøring af institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring)¹⁶, Social- og Boligstyrelsens tilbudsportal og Landsorganisationen

¹⁶ Institutionstyper medtaget er specialskoler for børn (1015), behandlings- og specialundervisningstilbud (3001) og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem (3002). Koderne i parentes refererer til koder for institutionstyperne i institutionsregisteret.

for sociale tilbud (LOS), hvor de relevante specialundervisningstilbud er udtrukket. Disse er yderligere samkørt med relevante institutionslister fra BUVM.

Frie grundskoler skal ligesom folkeskolen tilbyde indskrevne elever med behov for støtte specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Hvis en fri grundskole har mindst 13 elever, der modtager specialundervisning i mindst 9 undervisningstimer ugentligt, kan skolen søge om at blive certificeret med en særlig undervisningsprofil hos BUVM. For at blive certificeret skal skolerne leve op til krav om faglig kvalitet og specialpædagogisk indsats¹⁷. Selvom det fremgår, at en skole er blevet certificeret med en særlig undervisningsprofil, er det dog ikke muligt herudfra at bestemme, hvordan den enkelte skole har organiseret sin specialundervisning og sine inklusionstiltag. Dette vil derfor være et forbehold i nedenstående opgørelse. Yderligere er frie grundskoler med mindst 10 elever og 10 pct. af eleverne, der modtager specialundervisning, medtaget.

Frie og private grundskoler er medtaget, da de tilbyder specialundervisning til elever med særlige behov for støtte. Vi gør dog opmærksom på, at specialundervisning på frie og private grundskoler ikke kan defineres som specialundervisningstilbud og ikke hører under den kommunale organisering, medmindre kommunen har henvist eleven til specialundervisning på en fri grundskole.

5.1.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt skolechefer

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en undersøgelse blandt skolechefer i alle 98 kommunale forvaltninger, så undersøgelsen bidrager til en landsdækkende kortlægning af specialundervisningstilbud. Undersøgelsen omfatter skolechefer og andre relevante medarbejdere i kommunen med indgående kendskab til specialundervisningstilbud i kommunen, fx PPR-ledere.

Rekruttering og indsamling

Vi har inviteret skolechefer i alle 98 kommunale forvaltninger til at besvare spørgeskemaet. Det kan dog variere fra kommune til kommune, hvorvidt skolecheferne er de mest relevante at spørge ind til specialundervisningstilbud. Derfor er skolecheferne i invitationsmailen blevet opfordret til at inddrage relevante medarbejdere i besvarelsen, fx PPR-ledere, hvis de har fundet dette relevant.

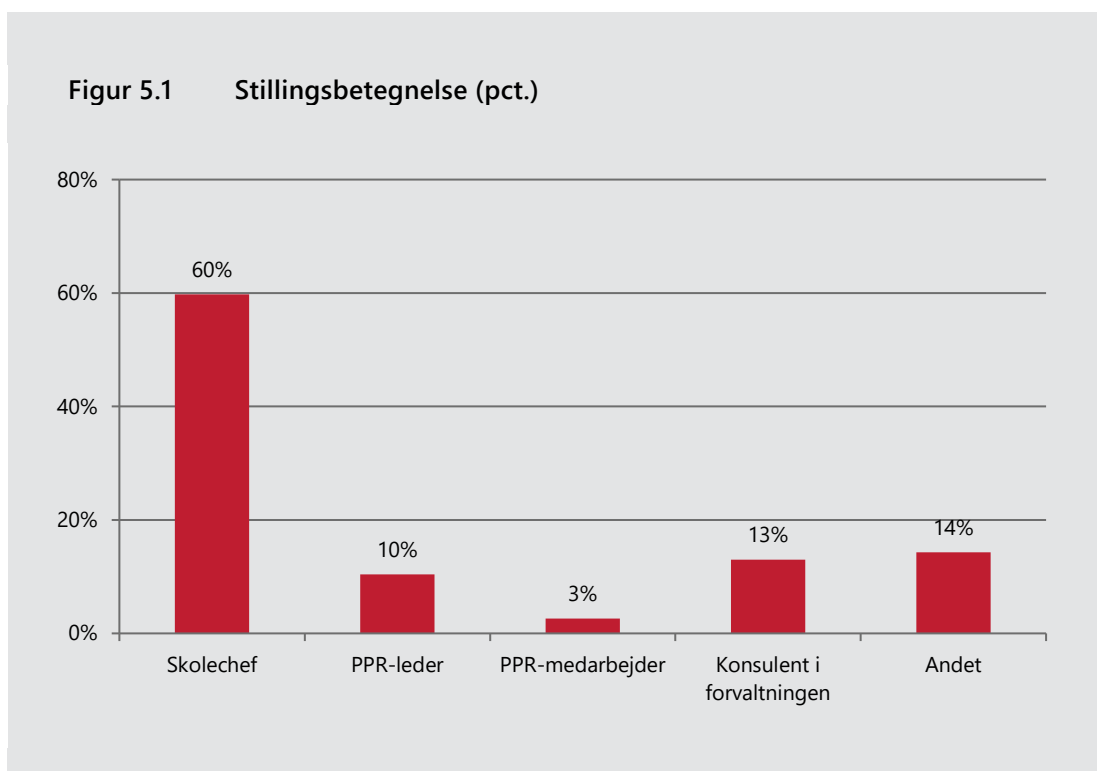
Kontaktoplysninger på skolecheferne, herunder mailadresse, navn og stillingsbetegnelse, er indhentet via kommunernes hjemmesider. I enkelte tilfælde har vi valgt at rekruttere en anden end kommunens skolechef, hvis det tydeligt fremgik af

¹⁷ <https://uvm.dk/grundskole/frie-grundskoler/om-frie-grundskoler/frie-grundskoler-med-en-saerlig-specialundervisningsprofil/om-frie-grundskoler-med-en-saerlig-specialundervisningsprofil/>.

kommunens hjemmeside, at denne anden var ansvarlig for kommunens specialundervisningstilbud. I enkelte kommuner har det ikke været muligt at finde de relevante kontaktoplysninger på kommunernes hjemmesider. Her er kontaktoplysningerne indhentet ved henvendelse enten telefonisk eller via mail til de relevante afdelinger i kommunerne. 98 skolechefer eller andre relevante medarbejdere i de kommunale forvaltninger har modtaget et link til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, som er gennemført i maj og juni 2025. Efter første invitation til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen har skolechefer, der på det givne tidspunkt ikke havde svaret, modtaget op til fire påmindelser.

77 kommunalt ansatte med ansvar for eller relevant viden om kommunens specialundervisningstilbud har besvaret spørgeskemaet. Antallet af besvarelser er rensset for respondenter, der kun har besvaret en ikke-substantiel del af skemaet. Konkret har vi medtaget delvise besvarelser, hvor respondenter har besvaret substantielle spørgsmål for undersøgelsen, mens respondenter, der kun har besvaret baggrundsspørgsmål, er frasorteret det endelige datagrundlag. Det resulterer i en svarprocent på 78,5 pct.

Figur 5.1 viser fordeling af respondenternes stillingsbetegnelse.



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvilken af disse stillingsbetegnelser passer bedst på dig?" N = 77.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

5.1.3 Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale og skoleledere

Spørgeskemaundersøgelser til pædagogisk personale og skoleledere er gennemført på almene folkeskoler i udvalgte kommuner og i udvalgte specialundervisningstilbud. Undersøgelsen omfatter:

- Ledere på skolerne
- Lærere og pædagoger på skolerne.

17 kommuner og 39 specialundervisningstilbud har deltaget. Samlet har 1.447 fra det pædagogiske personale fordelt på hhv. 939 i almene tilbud og 508 i specialundervisningstilbud deltaget, mens 133 skoleledere fordelt på hhv. 83 i almenskoler og 50 i specialundervisningstilbud har deltaget i undersøgelsen. 65 pct. af datagrundlaget for det pædagogiske personale udgøres dermed af lærere og pædagoger i almenskoler, mens de resterende 35 pct. udgøres af lærere og pædagoger i specialundervisningstilbud. For skoleledere gælder det, at 62 pct. af datagrundlaget udgøres af skoleledere af almentilbud, mens 38 pct. udgøres af skoleledere i specialundervisningstilbud.

Udvikling og pilotafprøvning af spørgeskemaet til pædagogisk personale og skoleledere

I forbindelse med udviklingen af spørgerammerne til det pædagogiske personale og skolelederne foretog vi otte indledende interview med hhv. en skolechef, to PPR-leder/medarbejder, tre specialklasselærere og to lærere med henblik på at kvalificere input til spørgeskemaundersøgelsen.

I maj 2025 foretog vi forud for spørgeskemaundersøgelsen en pilotafprøvning af spørgeskemaet til pædagogisk personale og skoleledere. Formålet var at undersøge respondenternes oplevelse med både indholdet i spørgsmålene og længden af spørgeskemaet. Pilotafprøvningen blev foretaget både kvantitativt og efterfølgende kvalitativt gennem opfølgende interview med en skoleleder, en lærer i specialundervisningstilbud og tre lærere i almenskoler.

Udvælgelse og indsamling

Udvælgelsen af almene folkeskoler har fundet sted på kommuneniveau, og vi har rekrutteret 17 kommuner, hvori samtlige almene folkeskoler er blevet inviteret til at deltage i undersøgelsen. I første omgang inviterede vi 30 kommuner til at deltage i undersøgelsen. Denne stikprøve blev foretaget ved stratificeret, tilfældig udvælgelse baseret på Danmarks Statistiks kommunegrupper¹⁸. I løbet af

¹⁸ <https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/kommunegrupper>.

rekrutteringsprocessen har vi imidlertid forsøgt at rekruttere alle landets kommuner på nær kommuner, som deltog i den første VIBUS-undersøgelse, og et udvalg af kommuner, som ligeledes deltog i udvalgte undersøgelser. Dette for at minimere den kommunale belastning ved at deltage i mange undersøgelser¹⁹.

I september 2024 inviterede vi således ad to omgange et udvalg af kommuner inden for kommunegrupperingerne baseret på den samlede populationsfordeling af kommunerne. De enkelte kommuner er inden for deres grupperinger randomiseret udvalgt. De udvalgte kommuner modtog først en invitationsmail og blev efterfølgende kontaktet telefonisk, hvis ikke de svarede på den første henvendelse på mail.

Den stratificerede og tilfældige udvælgelse på baggrund af de fem kommunegrupperinger er med til at sikre, at udvalget baseres på forskelligartede kommuner, hvorfor stikprøvens repræsentativitet styrkes. Hvis kommunerne ønskede at deltage i undersøgelsen, er de kommunale forvaltninger vendt tilbage med kontaktoplysninger på pædagogisk personale, herunder lærere og pædagoger samt ledere på samtlige almene folkeskoler i kommunen. Disse kontaktoplysninger bestod af navn og mailadresse.

Specialskoler og øvrige specialundervisningstilbud er ikke stratificeret udvalgt til undersøgelsen. Her er alle specialskoler og øvrige specialundervisningstilbud identificeret ved hjælp af institutionsregisteret og efterfølgende blevet inviteret til at deltage i undersøgelsen. Hvis skolerne har ønsket at deltage i undersøgelsen, er enten skolelederen eller den kommunale forvaltning vendt tilbage med kontaktoplysninger på skolens pædagogiske personale, herunder lærere, pædagoger og ledere. 30 specialundervisningstilbud vendte tilbage på vores direkte henvendelse med ønske om at deltage. Derudover har 9 specialundervisningstilbud deltaget gennem vores rekruttering af kommuner. Dermed har 39 specialundervisningstilbud deltaget i undersøgelsen. Disse fordeler sig på 31 specialskoler, 7 behandlings- og specialundervisningstilbud og 1 specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem.

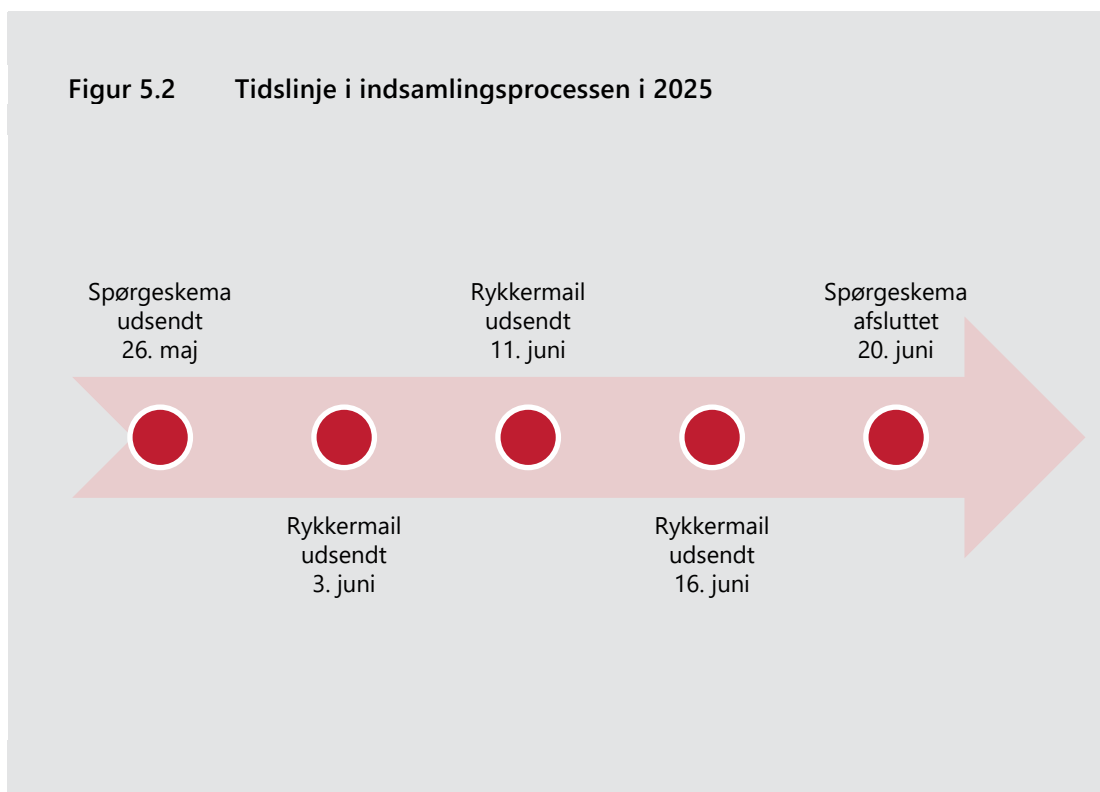
Vi har modtaget mailadresser på 6.642 medarbejdere, herunder både ledere og pædagogisk personale på både almene folkeskoler og specialskoler. Alle disse har modtaget et link til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen direkte i deres mailpostkasse. Nogle af maillisterne har ikke indeholdt oplysninger om stillingsbetegnelser, hvilket betyder, at det for nogle af respondenterne ikke har været muligt at identificere, om de var pædagogisk personale eller skoleledere, før de havde svaret på spørgeskemaet. I nogle tilfælde har maillisterne også indeholdt mailadresse på skolernes sekretariat mv. Dette har vi yderligere taget højde for i spørgeskemaet ved at filtrere dem ud på baggrund af stillingskategori. Derudover har der på maillisterne været flere ugyldige mailadresser fx på medarbejdere, der ikke længere

¹⁹ En liste over kommuner, der i forvejen deltog i andre undersøgelser, blev leveret af BUVM.

arbejdede på skolerne. I tilfælde, hvor respondenterne har tilbagemeldt, at de ikke har været inden for målgruppen, eller hvor vi har modtaget besked om, at mail-adressen har været ugyldig, er disse frafaldet fra undersøgelsen. Dette drejer sig om 402 respondenter.

I nogle tilfælde har kommunen anbefalet, at spørgeskemaet blev sendt rundt til medarbejderne på skolerne via Aula, da hoveddelen af kommunikationen foregår her, og underviserne ikke aktivt bruger deres arbejdsmail i de tilfælde, de overhovedet har en. I disse tilfælde har vi via Aula tilsendt medarbejderne et selvoprettelseslink, som medarbejderne kunne tilgå. Ved selvoprettelse som respondent har medarbejderne skullet svare på, hvilken kommune de arbejder i, og hvilken skole de er ansat på. 668 respondenter har besvaret spørgeskemaet via selvoprettelseslinkene.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i maj og juni 2025. I løbet af indsamlingsperioden har vi løbende udsendt målrettede påmindelser til både medarbejdere og ledere. I tilfælde med selvoprettelseslink har vi via Aula sendt en målrettet mail til skolelederen med en forespørgsel om at påminde medarbejderne. Tidslinje over indsamlingsprocessen kan ses i Figur 5.2.



Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Antallet af besvarelser er renset for respondenter, der kun har besvaret en ikke-substantiel del af skemaet. Konkret har VIVE medtaget delvise besvarelser, hvor

respondenten har besvaret substantielle spørgsmål for undersøgelsen, mens respondenter, der kun har besvaret baggrundsspørgsmål, er frasorteret det endelige datagrundlag.

Repræsentativitet

Som tidligere beskrevet i rekrutteringsafsnittet har VIVE fokuseret på at få et bredt udsnit af kommuner med i undersøgelsen under de forudsætninger, der har været med bl.a. henblik på de frasorterede kommuner, som allerede deltog i andre undersøgelser. I udvælgelsen af kommuner har der været fokus på at få kommuner med fra de fem kommunegrupper identificeret af Danmarks Statistik. Det er vigtigt for undersøgelsens repræsentativitet, at der er indsigter fra kommuner med forskellige karakteristika, da der kan være forskellige indsigter alt efter, hvor kommunen ligger.

Tabel 5.1 Fordeling af deltagende kommuner mellem kommunegrupper

Land- og bykommuner	Antal
Hovedstadskommuner	4
Storbykommuner	0
Provinskommuner	3
Oplandskommuner	6
Landkommuner	4
I alt	17

Anm.: Opdelingen er baseret på Danmarks Statistiks kommunegrupper.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Vi ender med at have en bred fordeling af kommuner på de fem overordnede kommunegrupper med en lille overrepræsentation af oplandskommuner. Som tidligere beskrevet har udvælgelsen af kommunerne været begrænset af hensynet til den samlede belastning af sektoren. En særlig bemærkning knytter sig til storbykommuner. I kommunegruppen for storbykommuner findes tre kommuner, og de har alle været deltagende i andre projekter og er dermed ikke en del af gruppen af mulige kommuner i denne undersøgelse. Dermed har det ikke været muligt at få storbykommuner med i nærværende undersøgelse.

Samme opdeling er foretaget for de specialundervisningstilbud, der deltager i undersøgelsen. Tabel 5.2 opdeler således specialundervisningstilbud i undersøgelsen efter, om de geografisk ligger i en land- eller bykommune.

Tabel 5.2 Geografi for deltagende specialundervisningstilbud opdelt i land- og bykommuner

Land- og bykommuner	Antal
Hovedstadskommuner	14
Storbykommuner	0
Provinsbykommuner	8
Oplandskommuner	9
Landkommuner	9
I alt	39

Anm.: Vi har gjort brug af opdelingen af land- og bykommuner fra Danmarks Statistik.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Vi kan udlede, at der er bred geografisk spredning i forhold til, om specialundervisningstilbuddene ligger i en land- eller bykommune, mens de findes underrepræsenteret i storbykommuner.

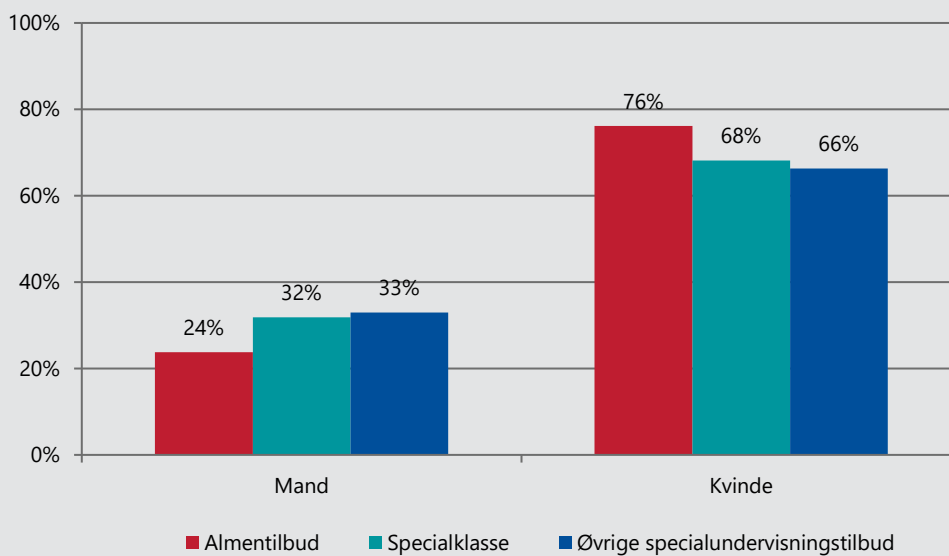
Det har ikke været muligt i undersøgelsen at undersøge repræsentativiteten i spørgeskemaundersøgelsen blandt det pædagogiske personale eller skolelederne på hhv. individ- eller skoleniveau. Vi har fra kommunerne modtaget mailadresser på medarbejdere på kommunens skoler, men ikke information om medarbejdernes køn, stilling og andre karakteristika (jf. ovenfor). Dette har kun de deltagende respondenter svaret på i spørgeskemaundersøgelsen. Det er derfor heller ikke muligt at koble medarbejderne med andre baggrundskarakteristika fx gennem registerdata. Det er således ikke muligt at undersøge, hvorvidt den udtrukne stikprøve er repræsentativ i forhold til den fulde population af pædagogisk personale og skoleledere, eller om de, der har deltaget i undersøgelsen, er repræsentative i forhold til den udtrukne stikprøve af pædagogisk personale og skoleledere, når vi måler på individuelle karakteristika. Det samme gælder på skoleniveau, da vi ikke har information om, hvilken skole de deltagende respondenter arbejder på.

Karakteristik på respondenterne

Vi har i vores spørgeskemaer til skolechefer og det pædagogiske personale stillet en række forskellige baggrundsspørgsmål. I det følgende beskriver vi dermed respondenternes karakteristika.

Figur 5.3 viser, at størstedelen af det pædagogiske personale er kvinder i både almen- og specialundervisningstilbud. Andelen af mænd er dog lidt højere i specialundervisningstilbuddene sammenlignet med almenskolerne.

Figur 5.3 Kønsfordeling blandt pædagogisk personale (pct.)

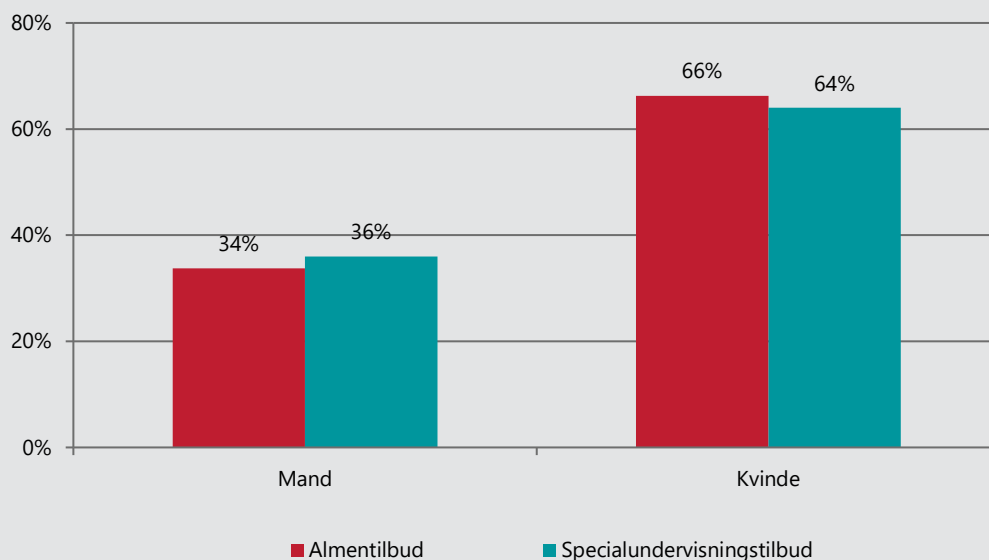


Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit køn?" N (almentilbud) = 938, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Figur 5.4 viser, at det samme billede gør sig gældende for skolelederne. Også her ser vi en overvægt af kvinder i både almen- og specialundervisningstilbuddene. Her er der stort set ingen forskel i kønsfordelingen mellem almen- og specialundervisningstilbuddene.

Figur 5.4 Kønsfordeling blandt skoleledere (pct.)



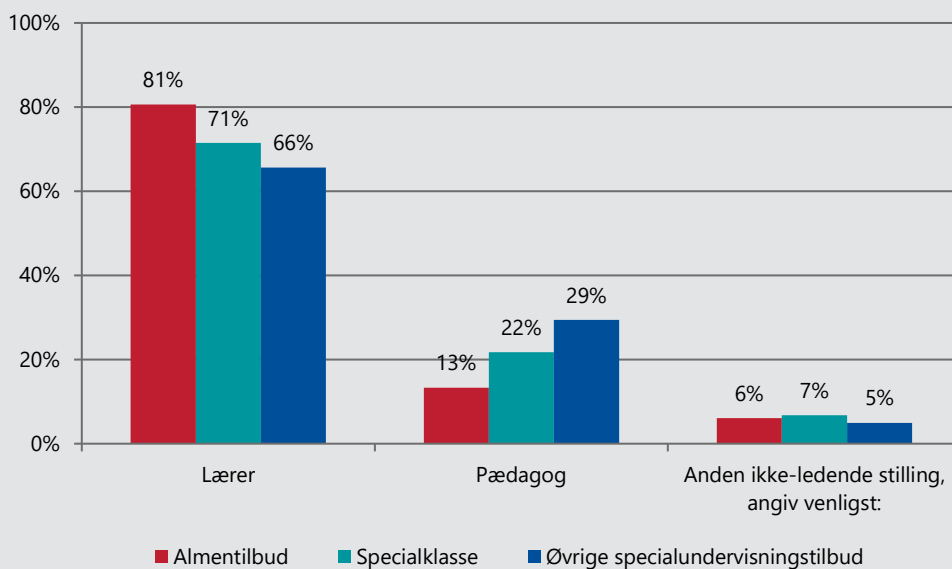
Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit køn?" N (almentilbud) = 83, N (almentilbud) = 50.

Note.: Af diskretionshensyn har det ikke været muligt at opdele specialundervisningstilbuddene i forskellige typer af specialundervisningstilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt skoleledere i maj/juni 2025.

Størstedelen af det pædagogiske personale, som har deltaget i undersøgelsen, er ansat som lærere. Dette fremgår af Figur 5.5. En mindre del er ansat som pædagoger eller i anden ikke-ledende stilling, fx pædagogmedhjælper. Sammenlignet med almentilbudene er der dog blandt respondenterne en større andel af det pædagogiske personale i specialklasser og øvrige specialundervisningstilbud, der er ansat som pædagoger.

Figur 5.5 Stillingsbetegnelse hos det pædagogiske personale (pct.)



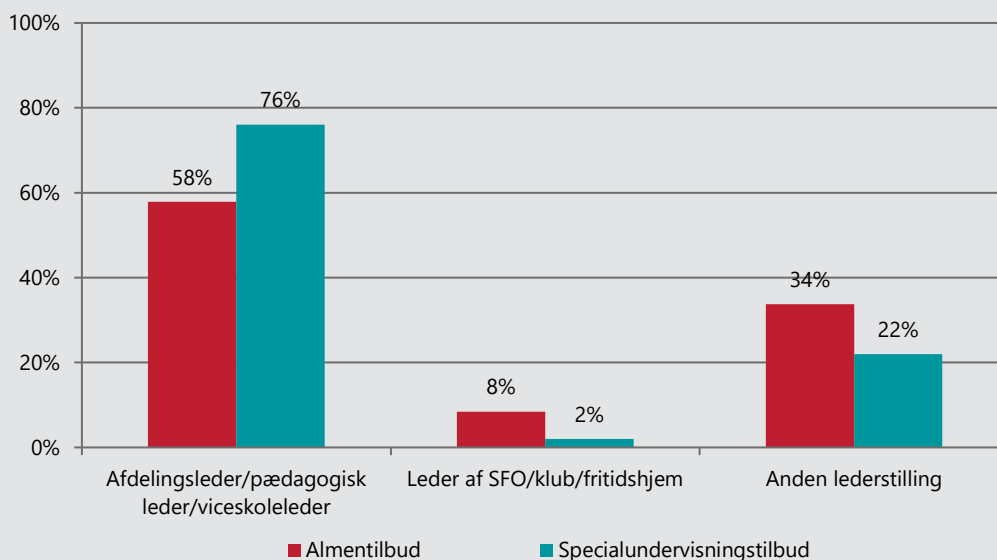
Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvilken af de angivne stillingsbetegnelser passer bedst på dig? Hvis du varetager flere stillingsbetegnelser, bedes du vælge din primære stilling." N (almentilbud) = 939, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Note: Af diskretionshensyn er det ikke muligt at opdele respondenterne i specialundervisningstilbud i forskellige tilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Størstedelen af lederne er ansat som afdelingsleder, pædagogisk leder eller viceskoleder. Dette gælder særligt for specialundervisningstilbuddene. I almenskolerne er en lidt større andel af respondenterne ansat som leder af SFO, klub eller fritidshjem sammenlignet med specialundervisningstilbuddene.

Figur 5.6 Stillingsbetegnelse blandt ledere (pct.)



Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvilken af de angivne stillingsbetegnelser passer bedst på dig? Hvis du varetager flere stillingsbetegnelser, bedes du vælge din primære stilling." N (almentilbud) = 83, N (specialundervisningstilbud) = 50.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt skoleledere i maj/juni 2025.

5.2 Kvalitative interview

Den kvalitative del af undersøgelsen er baseret på interview med skoleledelse, lærere, pædagoger og forældre til elever med særlige behov for støtte på udvalgte skoler og på interview med skolechefer (inkl. et par interview med PPR-ledere) på forvaltningsniveau og også på observationer.

De kvalitative interview og observationer er gennemført med henblik på at undersøge, hvilke særlige behov for støtte eleverne har, hvilke pædagogiske/didaktiske tilgange der anvendes, samt eventuelle forhold af betydning for skolernes arbejde med at imødekomme elevernes særlige behov for støtte i specialundervisningstilbud og den almene undervisning. I den forbindelse er hensigten med de kvalitative interview også at belyse det fremadrettede perspektiv i forhold til at imødekomme elevernes særlige behov for støtte, herunder udfordringer og mulige løsninger.

Datagrundlag

De kvalitative interview er gennemført i 8 udvalgte kommuner på hhv. forvaltningsniveau og 10 skoler. På forvaltningsniveau er interviewene gennemført med

skolechefer og i et par tilfælde også med PPR-ledere, hvis skolecheferne har valgt at inddrage dem. Datagrundlaget stammer fra 7 specialundervisningstilbud og 6 almene grundskoler. Flere af specialundervisningstilbuddene er placeret på de almene grundskoler, hvilket er grunden til, at datagrundlaget er højere end antal skoler. På skolerne blev interviewene gennemført blandt skoleledere, lærere, pædagoger og forældre til elever med særlige behov for støtte.

Tabel 5.3 **Oversigt over gennemførte interview opdelt på gruppe- og enkeltinterview**

	Skolechefer (og PPR-ledere)	Skoleledelse	Pædagoger	Lærere	Forældre
Gruppeinterview	2	4	8	9	
Enkeltinterview	6	7	2	5	7
I alt	8	11	10	14	7

Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Udvælgelse af kommuner og skoler

Til de kvalitative interview har vi rekrutteret kommuner, som også har deltaget i vores spørgeskemaundersøgelse. Vi kontaktede 18 kommuner, hvoraf 8 takkede ja til at deltage. Vi bad skolecheferne i de deltagende kommuner om at finde en almenskole, som havde lyst til at deltage. Det måtte gerne være en almenskole med et tilknyttet specialundervisningstilbud, da ikke alle kommuner har en specialskole. Et væsentligt opmærksomhedspunkt i forbindelse med rekrutteringsprocessen er derfor, at skolecheferne i et vist omfang har haft indflydelse på, hvilke skoler der har deltaget. I de deltagende kommuner med specialskoler valgte vi selv at tage kontakt til specialskolerne.

I vores rekruttering af skoler har vi afgrænset specialundervisningstilbud til at omfatte specialundervisningstilbud på almenskoler (fx specialklasser eller lignende) eller specialskoler. Specialundervisningstilbud på almenskoler er afgrænsede tilbud, som i varierende grad har tilknytning til almenskolen. På nogle almenskoler er specialundervisningstilbuddet fx placeret dør om dør med almenklasserne, og eleverne kan i et vist omfang indgå i almenundervisningen fx et par timer om ugen, hvis det vurderes at give mening. På andre almenskoler er specialundervisningstilbuddene placeret i en anden bygning, hvor eleverne i mindre grad har noget med eleverne fra almenskolen at gøre. Interview med specialundervisningstilbud på almenskoler bidrager med et indblik i skolernes erfaringer med at integrere et sådant tilbud i en almen kontekst, og hvordan støtten i almen- og specialundervisningstilbud adskiller sig fra hinanden.

I de kommuner, hvor vi har indsamlet data på alment skoler og i specialundervisningstilbud på alment skoler, har det således været på den samme skole. Vi har i det omfang, det har været muligt, forsøgt at opdele interviewene, så vi har talt med både ledelse, lærere, pædagoger og forældre fra både alment delen og specialdelen. Det har været udfordrende at gennemføre interviewene på de alment skoler, hvis specialundervisningstilbud i højere grad er en integreret del af deres skole, fx hvis skolelederen er skoleleder for både alment- og specialdelen, eller i enkelte tilfælde hvis lærerne og pædagogerne arbejder på tværs af de to tilbud.

Vores interview tager dermed udgangspunkt i 6 alment skoler, 5 specialundervisningstilbud på alment skoler og 2 specialskoler, dvs. hvad der svarer til 6 alment tilbud og 7 specialundervisningstilbud. Tabel 5.4 viser, hvordan skolerne fordeler sig i de deltagende kommuner.

Tabel 5.4 Oversigt over de repræsenterede skoler og tilbud

Kommune	Alment skole	Specialundervisningstilbud på alment skole	Specialskole
Kommune 1	x	x	x
Kommune 2		x	
Kommune 3	x	x	
Kommune 4	x	x	
Kommune 5	x		
Kommune 6	x		
Kommune 7	x		x
Kommune 8		x	

Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Udvælgelse af interviewpersoner

I perioden april-juni 2025 gennemførte vi 50 interview. På tværs af kommunerne har følgende grupper deltaget i interviewene:

- Skolechefer (og PPR-ledere)
- Skoleledelse
- Lærere
- Pædagoger
- Forældre til elever med særlige behov for støtte.

Vores vurdering er, at ovenstående grupper kan være med til at tegne et billede af kommunernes organiseringsformer, elevernes særlige behov for støtte, pædagogiske og didaktiske tilgange samt muligheder og udfordringer i forhold til fremadrettet at kunne imødekomme elevernes særlige behov for støtte.

Gennemførelse af interview

Forvaltningsinterview med skolechefer (og PPR-ledere) er gennemført som onlineinterview over Zoom, da det har gjort gennemførelsen mere fleksibel. Interview med skoleledelse, lærere og pædagoger er gennemført ude på skolerne med undtagelse af et par skoler, som foretrak at gennemføre dem online over Zoom. Vi forsøgte i det omfang, det var muligt, at imødekomme skolernes ønsker for at højne sandsynligheden for deltagelse. Samtlige interview med forældre er gennemført telefonisk eller online over Zoom alt efter forældrenes ønsker ligeledes for at gøre det fleksibelt og højne sandsynligheden for deres deltagelse.

Interview med skoleledelse, lærere og pædagoger er gennemført som fokusgruppeinterview. Vi har som udgangspunkt gennemført interview med lærere og pædagoger adskilt, da der kan være forskelle i måden, de arbejder på, og hvilken rolle de har. Der har dog været interview, hvor skolerne har ønsket at slå de to grupper sammen, så det blev til fokusgruppeinterview med både lærere og pædagoger, idet de nogle steder arbejder tæt sammen og varetager nogle af de samme opgaver. Det ønske valgte vi at imødekomme.

Vi har haft som ambition at skabe en tryk og respektfuld ramme for interviewene, særligt interviewene med forældrene, som vi har været bevidste om kan imødesæ særlige spørgsmål. For at skabe en sådan ramme har vi indledt alle interview med en introduktion af os selv og projektet, hvor vi har forsøgt at tydeliggøre, at data behandles fortroligt, og at der ikke fremgår navne i vores afrapportering. Derudover har vi forud for alle interview udsendt et oplysningsbrev, hvoraf det fremgår, hvad formålet med projektet er, og hvordan vi behandler deltagernes personoplysninger.

Tabel 5.5 viser, hvem vi har interviewet, omfanget af interviewene og hvad de handlede om.

Tabel 5.5 Oversigt over interviewpersoner, interviewform og temaer

Informanter	Type af interview	Omfang	Temaer	Antal interview og interviewpersoner
Skolechefer (og PPR-ledere)	Enkelt- og fokusgruppeinterview	Ca. 1 time	<ul style="list-style-type: none"> Beskrivelse og vurdering af kommunens tilbud til elever med særlige behov for støtte Visitationsproces og identifikation af særlige støttebehov Forhold af betydning for imødekomme af elevers støttebehov 	8 interview 10 personer
Skoleledelse	Enkelt- og fokusgruppeinterview	Ca. 1 time	<ul style="list-style-type: none"> Kendetegn ved skolens elever Ledelsens rolle i forhold til at understøtte personalet Skolens erfaringer med at imødekomme elevers støttebehov Forhold af betydning for imødekomme af elevers støttebehov 	11 interview 15 personer
Lærere	Enkelt- og fokusgruppeinterview	Ca. 1 time	<ul style="list-style-type: none"> Pædagogiske/didaktiske tilgange Erfaringer med at imødekomme elevers støttebehov Lærernes rolle i arbejdet med at imødekomme støttebehov Forhold af betydning for imødekomme af elevers støttebehov 	14 interview 22 personer
Pædagoger	Enkelt- og fokusgruppeinterview	Ca. 1 time	<ul style="list-style-type: none"> Pædagogiske/didaktiske tilgange Erfaringer med at imødekomme elevers støttebehov Pædagogernes rolle i arbejdet med at imødekomme støttebehov Forhold af betydning for imødekomme af elevers støttebehov 	10 interview 14 personer
Forældre	Enkeltinterview	Ca. 30 minutter	<ul style="list-style-type: none"> Kendetegn ved deres barns støttebehov Erfaringer med støttetilbud og indsatser 	7 interview 7 personer

Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Analysestrategi og kodning

Alle interview er optaget på diktafon og transskriberet ved hjælp af det AI-baserede transskriberingsværktøj Dictus. De transskriberede interview er efterfølgende blevet gennemlæst og anonymiseret. Alle navne, stednavne osv. er anonymiseret.

De transskriberede interview er kodet med afsæt i undersøgelsens temaer og spørgsmål for hver enkelt gruppe af informanter. Gennem kodning af data har vi dannet os et overblik samt systematiseret og kategoriseret tekststykker fra interviewene, så vi har kunnet finde mønstre og forstå datamaterialet mere dybdegående. De kodede data er analyseret kvalitativt, og vi har udvalgt centrale citater, som indgår i analysen.

5.3 Kvalitative observationer

Ud over de kvalitative interview bygger det kvalitative datagrundlag også på observationer i klasser på de skoler, som vi har gennemført interview på.

Observationerne er gennemført med henblik på at få en mere dybdegående indsigt i de pædagogiske/didaktiske tilgange, som lærerne og pædagogerne anvender, og få en forståelse af eleverne og deres særlige behov for støtte. Det har derudover været en måde for os til at få adgang til elevernes perspektiver som alternativ til at gennemføre elevinterview. Vi vurderede, at det var en mere hensigtsmæssig måde at undersøge deres perspektiver på, da det er en sårbar elevgruppe. Derudover er fokus for den kvalitative dataindsamling i høj grad lærernes og pædagogernes arbejde med at imødekomme elevernes særlige behov for støtte samt den pædagogiske og didaktiske gennemførelse af undervisningen, hvorfor vi fandt observationer nærliggende til at bidrage med øget viden om netop det.

Datagrundlag

De kvalitative observationer er gennemført på seks skoler i de otte deltagende kommuner, hvor vi har observeret både almenklasser og specialundervisningstilbud. Af hensyn til eleverne har det ikke været muligt at observere i alle specialundervisningstilbud, da de nogle steder vurderede, at eleverne ville blive påvirkede af vores tilstedeværelse i klassen. På de skoler, hvor observationer ikke var muligt, valgte vi at imødekomme deres ønske om ikke at gennemføre observationer og i stedet holde os til at gennemføre interview. Datagrundlaget for observationerne stammer dermed fra tre alment skoler, tre specialundervisningstilbud på alment skoler og en specialskole.

Tabel 5.6 Oversigt over skoler, hvor vi har gennemført observationer

Kommune	Almenskole	Specialundervisningstilbud på almenskole	Specialskole
Kommune 1	x	x	x
Kommune 2		x	
Kommune 3		x	
Kommune 4			
Kommune 5	x		
Kommune 6	x		
Kommune 7			
Kommune 8			

Kilde: VIVEs egen dataindsamling, 2025.

Gennemførelse af observationer

Vi har gennemført observationer i klasser på de skoler, hvor vi gennemførte interview. Det var klasser, som de interviewede lærere og/eller pædagoger var tilknyttet, så der var sammenhæng mellem vores interview og observationer. Vi observerede en skoledag, og observationerne blev gennemført samme dag som interviewene med skoleledelsen og det pædagogiske personale. Vi fulgte typisk 1-2 klasser i de fag, de havde i løbet af dagen.

Formålet med observationerne var at få indsigt i, hvordan lærerne og pædagogerne i praksis imødekommer elevernes særlige behov for støtte, herunder hvilke pædagogiske/didaktiske metoder der anvendes, hvordan støtten er organiseret, og hvordan støtten fungerer i forhold til klassen og de enkelte elever. Derudover har observationerne fungeret som et supplement til interviewene i vores dataindsamlingsproces, idet de har bidraget med en kontekstforståelse af det, vi har talt med interviewpersonerne om. Observationerne anvendes således til at understøtte og supplere vores interview med skoleledere, lærere, pædagoger og forældre ved at åbne feltet op og kvalificere den viden, vi får fra interviewene.

I forbindelse med gennemførelsen af observationerne har vi gjort os en række overvejelser i forhold til ikke at udstille eller entydigt observere udvalgte elever i klassen. Vi har derfor lagt eksplicit vægt på at fortælle lærerne, pædagogerne, forældrene og eleverne, at vi ikke var i klassen for at observere enkelte elever, men i højere grad for at se, hvordan lærerne og pædagogerne arbejder. I den forbindelse bad vi skolelederen sende et oplysningsbrev til forældrene på Aula forinden observationerne. I oplysningsbrevet blev forældrene informeret om, at vi ville komme på besøg i klassen, og hvad formålet med besøget var. Således var både elever og forældre informeret og fik mulighed for at tilkendegive, hvis de ikke ønskede, at deres

barn på nogen måde indgik i observationerne. Vi fik dog ingen indvendinger fra nogen forældre eller elever.

Tilgang til observationer

I forhold til denne undersøgelses formål har vi vurderet, at deltagerobservation var mest hensigtsmæssigt (Brinkmann & Tanggaard, 2020), idet vi ønskede at tage del i og blive klogere på praksis.

Vi er gået til observationerne med en eksplorativ tilgang, hvor vi har anvendt en semistruktureret observationsguide med overordnede temaer til at blive klogere på praksis. Temaerne for observationsguiden var hhv. 'Rammer for undervisningen (indretning, sanse- og stemningsindtryk)', 'Aktiviteter i undervisningen (indhold af undervisningen, opførelse og interaktion mellem elever og undervisere)' og 'Støtte i klassen (pædagogisk/didaktiske tilgange og redskaber, elevernes respons på støtte)'. Observationsguiden har haft til formål at strukturere vores observationer, samtidig med at vi har haft en åbenhed over for nye temaer, der måtte dukke op. Vi har i løbet af observationerne taget noter i kort form i en udprintet observationsguide, hvor vi har skrevet så nøjagtigt som muligt. Hurtigst muligt efter observationerne har vi indskrevet noterne på computer, hvor vi har udfoldet dem og beskrevet mere detaljeret, hvad vi iagttog.

Analysestrategi og kodning

Observationerne har først og fremmest dannet grundlag for de kvalitative interview og har givet os adgang til at få blik for nogle ting, som vi ikke ville kunne have fået blik for udelukkende med interview. Derudover indgår observationerne i afrapporteringen, hvor vi har udvalgt centrale passager og anvendt dem i analysen. Alle navne, stednavne osv. er anonymiseret.

Feltnoterne er kodet baseret på undersøgelsens temaer og spørgsmål. Vi har gennemlæst feltnoterne og identificeret relevante tematikker, som vi har kategoriseret på tværs af materialet. Analyserne fra observationerne sammenholdes med analyserne fra interviewene, så de supplerer hinanden.

Bilag 1 Supplerende figurer og tabeller

Kapitel 2

Bilagstabel 1.1 Regionale specialundervisningstilbud opdelt på regioner

Regionalt ejede specialundervisningstilbud	Antal tilbud	Andel tilbud
Region Hovedstaden	3	14 pct.
Region Sjælland	4	19 pct.
Region Syddanmark	3	14 pct.
Region Midtjylland	9	43 pct.
Region Nordjylland	2	10 pct.
I alt	21	

Anm.: Specialundervisningstilbud, der står registreret som regionalt ejet i institutionsregisteret.

Kilde: Institutionsregisteret (Styrelsen for It og Læring).

Bilagstabel 1.2 Oversigt over specialundervisningstilbud i landets 98 kommuner

Kommune	Folkeskoler med specialklasser	Frie og private grundskoler	Specialskoler for børn	Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem	Behandlings- og specialundervisningstilbud
Aabenraa Kommune	3	1	1	1	0
Aalborg Kommune	18	0	4	0	0
Aarhus Kommune	23	1	4	1	0
Albertslund Kommune	2	0	2	0	1
Allerød Kommune	3	0	2	0	0
Assens Kommune	5	0	1	1	1
Ballerup Kommune	2	1	2	0	0
Billund Kommune	3	0	0	0	1
Bornholms Regionskommune	0	2	2	0	0
Brøndby Kommune	3	0	0	0	0
Brønderslev Kommune	4	0	0	1	1
Dragør Kommune	1	0	0	0	0
Egedal Kommune	3	0	0	0	2
Esbjerg Kommune	8	1	0	0	0
Faaborg-Midtfyn Kommune	4	7	1	4	1
Favrskov Kommune	6	1	1	1	0
Faxe Kommune	2	0	3	0	2

Kommune	Folkeskoler med specialklasser	Frie og private grundskoler	Specialskoler for børn	Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem	Behandlings- og specialundervisningstilbud
Fredensborg Kommune	2	1	1	1	2
Fredericia Kommune	1	0	5	0	0
Frederiksberg Kommune	4	0	1	0	3
Frederikshavn Kommune	6	0	1	0	0
Frederikssund Kommune	4	0	4	2	1
Furesø Kommune	5	0	0	0	1
Gentofte Kommune	4	0	1	0	1
Gladsaxe Kommune	6	0	2	0	1
Glostrup Kommune	3	0	3	0	1
Greve Kommune	3	0	2	0	4
Gribskov Kommune	5	4	6	1	2
Guldborgsund Kommune	8	1	0	0	1
Haderslev Kommune	6	1	5	2	0
Halsnæs Kommune	3	0	0	1	1
Hedensted Kommune	4	0	0	2	2
Helsingør Kommune	8	0	0	0	1
Herlev Kommune	2	0	1	0	1
Herning Kommune	9	4	1	1	1
Hillerød Kommune	2	1	2	2	4
Hjørring Kommune	0	1	1	0	0
Holbæk Kommune	9	0	2	1	14
Holstebro Kommune	4	0	1	2	0
Horsens Kommune	0	0	6	0	2
Hvidovre Kommune	4	0	1	1	1
Høje-Taastrup Kommune	5	0	1	0	3
Hørsholm Kommune	1	0	1	0	0
Ikast-Brande Kommune	6	3	1	1	0
Ishøj Kommune	2	0	1	0	0
Jammerbugt Kommune	5	0	0	3	1
Kalundborg Kommune	4	1	5	0	0
Kerteminde Kommune	3	1	0	0	0
Kolding Kommune	4	0	4	1	0

Kommune	Folkeskoler med specialklasser	Frie og private grundskoler	Specialskoler for børn	Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem	Behandlings- og specialundervisningstilbud
Københavns Kommune	13	1	11	1	22
Køge Kommune	5	0	3	0	1
Langeland Kommune	1	0	1	0	0
Lejre Kommune	2	0	2	1	2
Lemvig Kommune	3	0	0	0	0
Lolland Kommune	2	0	5	1	0
Lyngby-Taarbæk Kommune	2	0	3	0	3
Mariagerfjord Kommune	3	1	1	1	0
Middelfart Kommune	3	0	2	2	1
Morsø Kommune	3	0	1	1	0
Norddjurs Kommune	3	1	1	1	0
Nordfyns Kommune	0	0	2	0	0
Nyborg Kommune	1	1	2	0	0
Næstved Kommune	13	2	1	4	5
Odder Kommune	1	0	0	1	0
Odense Kommune	11	2	2	0	1
Odsherred Kommune	4	0	1	3	2
Randers Kommune	10	0	2	0	0
Rebild Kommune	4	1	1	0	1
Ringkøbing-Skjern Kommune	3	1	2	0	0
Ringsted Kommune	4	0	2	1	2
Roskilde Kommune	8	0	4	0	3
Rudersdal Kommune	2	0	0	1	3
Rødovre Kommune	2	0	5	0	2
Samsø Kommune	1	0	0	0	0
Silkeborg Kommune	7	0	1	2	1
Skanderborg Kommune	4	0	2	0	0
Skive Kommune	2	0	4	0	1
Slagelse Kommune	7	0	4	3	1
Solrød Kommune	2	0	0	0	0
Sorø Kommune	4	0	1	1	1
Stevns Kommune	3	0	1	1	1
Struer Kommune	2	1	0	1	0

Kommune	Folkeskoler med specialklasser	Frie og private grundskoler	Specialskoler for børn	Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem	Behandlings- og specialundervisningstilbud
Svendborg Kommune	4	1	2	1	1
Syddjurs Kommune	0	1	3	0	0
Sønderborg Kommune	3	0	3	0	0
Thisted Kommune	5	0	0	0	0
Tårnby Kommune	3	0	1	0	1
Tønder Kommune	3	2	0	0	0
Vallensbæk Kommune	1	1	2	0	0
Varde Kommune	2	0	1	0	0
Vejen Kommune	2	0	0	0	0
Vejle Kommune	13	0	1	2	0
Vesthimmerlands Kommune	3	1	1	0	0
Viborg Kommune	5	1	1	1	0
Vordingborg Kommune	4	1	3	0	1
Ærø Kommune	1	0	0	0	0

Anm.: Læsø Kommune og Fanø Kommune er ikke medtaget, da de ingen specialundervisningstilbud har.

Note: Der er et vist forbehold i forhold til opgørelsen af frie og private grundskoler. Frie grundskoler organiserer egen specialundervisning og egne inklusionstiltag. Hvis en fri grundskole har en høj andel elever, der modtager specialundervisning, kan skolen søge om at blive certificeret med en særlig undervisningsprofil hos BUVM. For at skolerne kan blive certificeret, skal skolerne leve op til krav om faglig kvalitet og specialpædagogisk indsats²⁰. Selvom det fremgår, at en skole er blevet certificeret som en fri grundskole med en særlig undervisningsprofil, er det dog ikke muligt at bestemme, hvordan den enkelte skole har organiseret sin specialundervisning og sine inklusionstiltag. Yderligere er frie grundskoler med mindst 10 pct. af børn, der modtager specialundervisning, medtaget.

Kilde: Institutionsregisteret, interne lister fra BUVM og STUK.

Bilagstabel 1.3 Oversigt over specialundervisningstilbud i hver region

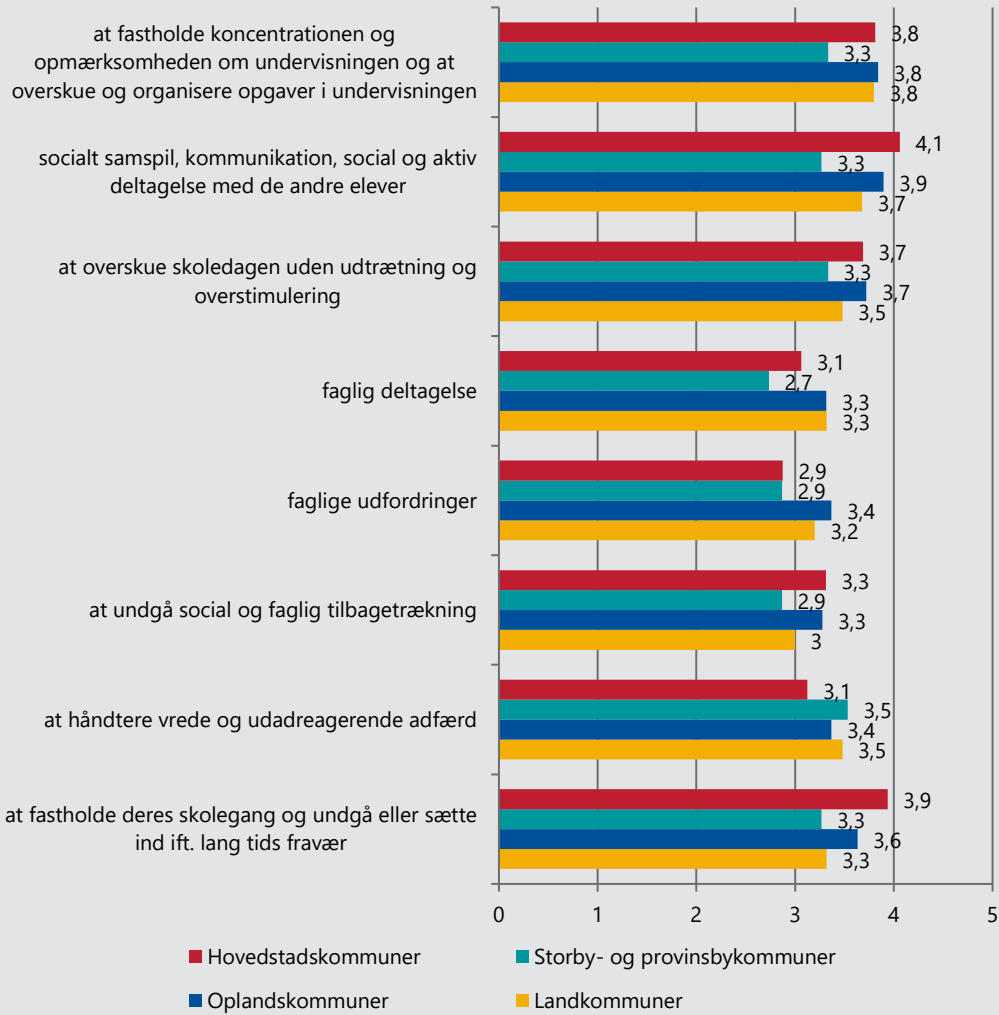
Region	Behandlings- og specialundervisningstilbud	Folkeskoler med specialklasser	Frie og private grundskoler	Specialskoler for børn	Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem
Region Hovedstaden	57	97	12	55	10
Region Midtjylland	7	93	16	30	14
Region Nordjylland	3	51	4	10	6
Region Sjælland	40	84	5	39	16
Region Syddanmark	6	81	17	33	14

Kilde: Institutionsregisteret, interne lister fra BUVM og STUK. Yderligere har vi taget kontakt til foreningen FRISKOLERNE, KL og Efter-skoleforeningen. For at sikre større nøjagtighed af dækningen af specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem (SBU) og behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS) har vi også medtaget databaserne Landsorganisationen for sociale tilbud (LOS) og Social- og Boligstyrelsens tilbudsportal.

²⁰ <https://uvm.dk/grundskole/frie-grundskoler/om-frie-grundskoler/frie-grundskoler-med-en-saerlig-specialundervisningsprofil/om-frie-grundskoler-med-en-saerlig-specialundervisningsprofil/>.

Bilagsfigur 1.1 Skolechefernes vurdering af typer af særlige behov for støtte blandt elever i kommunen opdelt på kommunegrupper

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



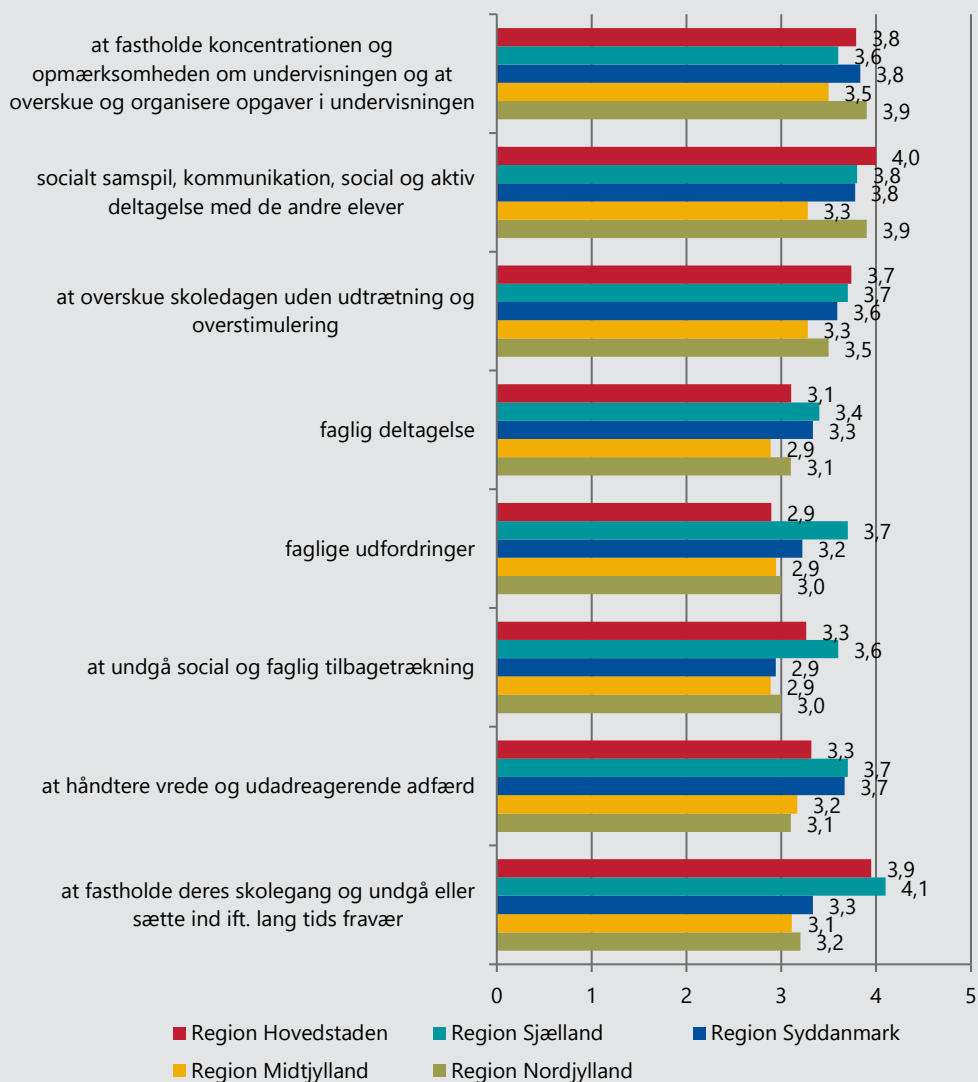
Anm.: Spørgsmålsformulering: "I hvor høj grad vurderer du, at eleverne i din kommune har følgende typer af særlige behov?" N (hovedstadskommuner) = 16, N (storby- og provinskommuner) = 17, N (oplandskommuner) = 19, N (landkommuner) = 25.

Note: På en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke', og 5 er 'i meget høj grad'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.2 Skolechefernes vurdering af typer af særlige behov for støtte blandt elever i kommunen opdelt på regioner

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



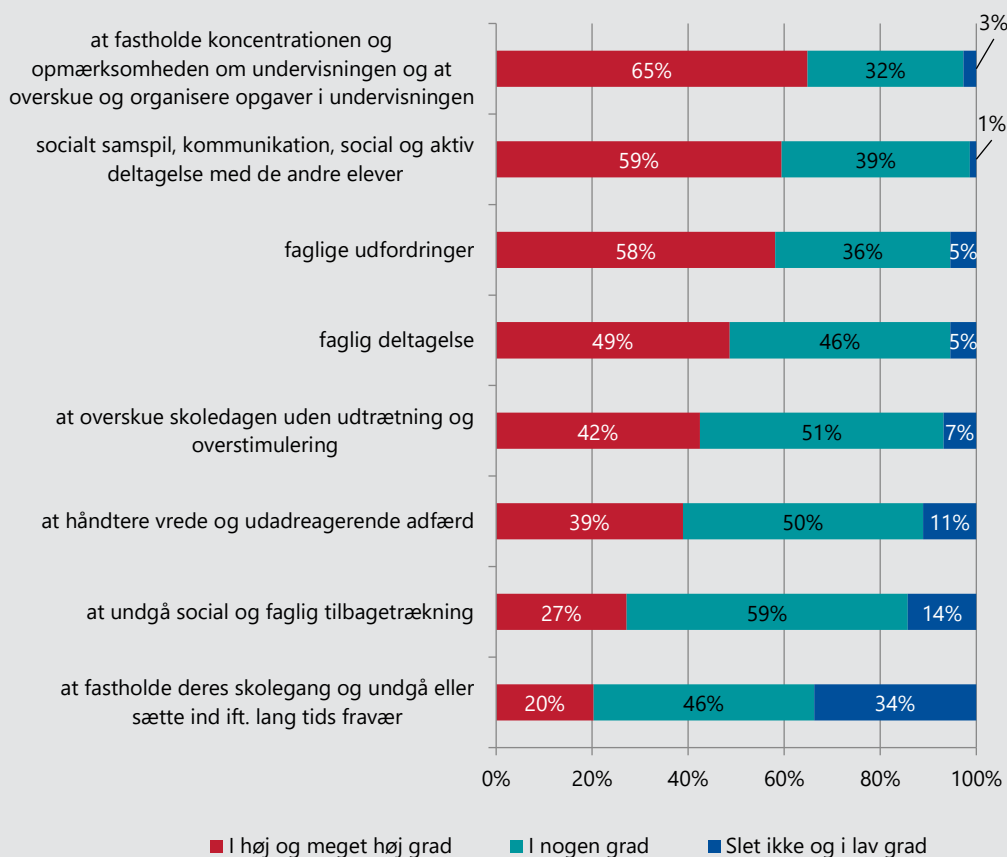
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvor høj grad vurderer du, at eleverne i din kommune har følgende typer af særlige behov?" N (Region Hovedstaden) = 20, N (Region Sjælland) = 10, N (Region Syddanmark) = 18, N (Region Midtjylland) = 19, N (Region Nordjylland) = 10.

Note: På en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke', og 5 er 'i meget høj grad'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.3 Kommunernes vurdering af, i hvilken grad deres samlede tilbud dækker behov hos børn og unge med forskellige typer af særlige behov for støtte (pct.)

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



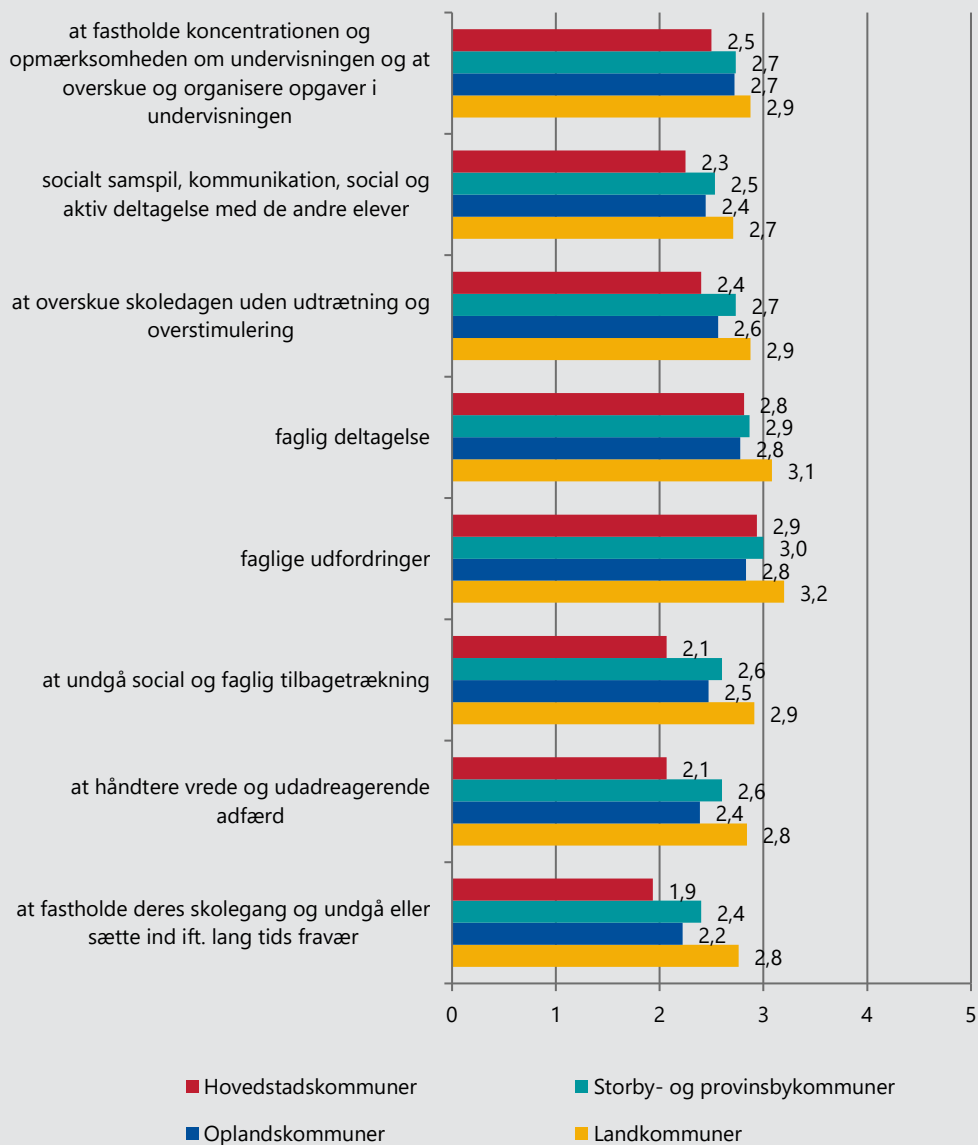
Anm.: Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at kommunens samlede specialundervisningstilbud og støtteformer dækker behovene hos børn og unge med følgende typer af særlige behov?" Kommunerne har vurderet for støttebehov, som de har angivet, at elever i kommunen har. N = 70-74.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.4 Kommunernes kapacitet til at dække elevernes særlige behov for støtte opdelt på kommunegrupper

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



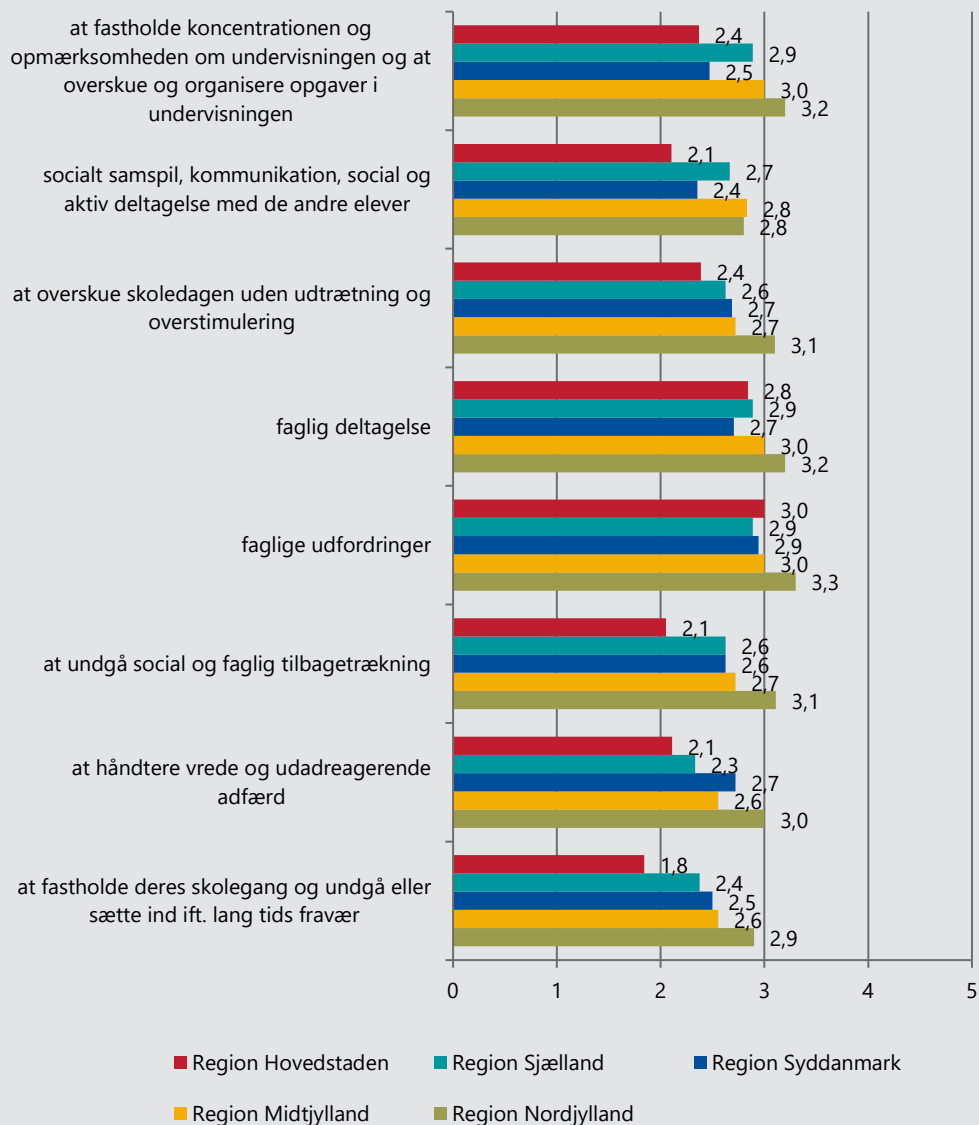
Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvordan har kapaciteten været i din kommune de seneste 3 år i forhold til at støtte elever med følgende behov?" Kommunerne har vurderet for støttebehov, som de har angivet, at elever i kommunen har. N (hovedstadskommuner) = 16, N (storby- og provinskommuner) = 17, N (oplandskommuner) = 19, N (landkommuner) = 25.

Note: På en skala fra 1-5, hvor 1 er 'vi har slet ikke haft tilstrækkeligt med kapacitet/pladser til antallet af elever i målgruppen', og 5 er 'vi har i høj grad haft overkapacitet/pladser i forhold til antallet af elever i målgruppen'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.5 Kommunernes kapacitet til at dække elevernes særlige behov for støtte opdelt på regioner

Elever, som har behov for støtte i forhold til ...

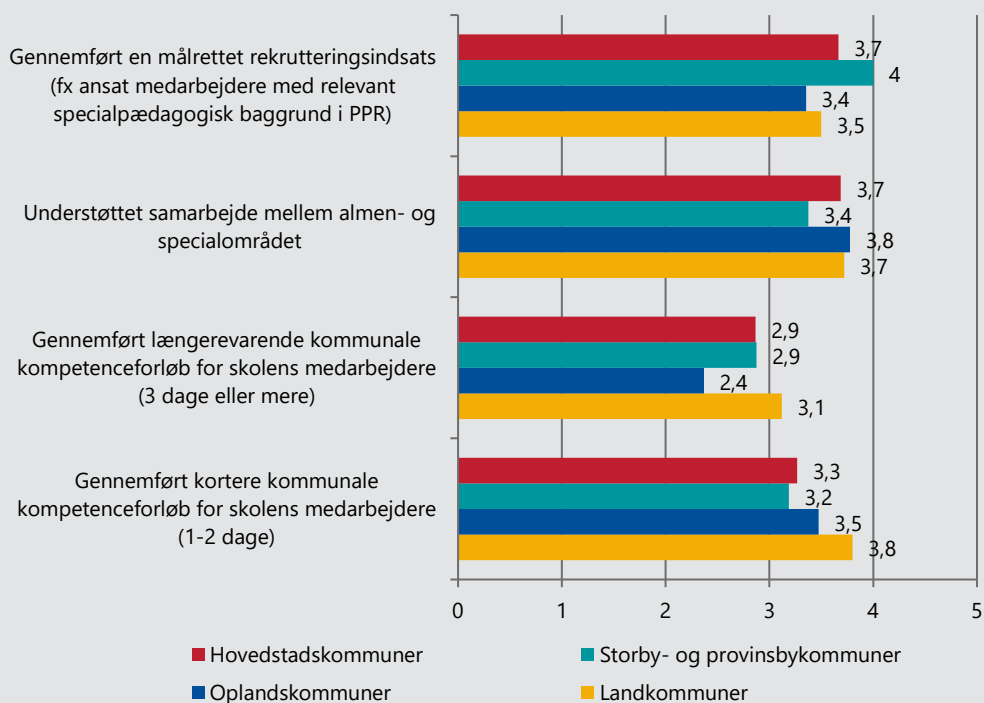


Anm.: Spørgsmålsformulering: "Hvordan har kapaciteten været i din kommune de seneste 3 år i forhold til at støtte elever med følgende behov?" Kommunerne har vurderet for støttebehov, som de har angivet, at elever i kommunen har. N (Region Hovedstaden) = 20, N (Region Sjælland) = 10, N (Region Syddanmark) = 18, N (Region Midtjylland) = 19, N (Region Nordjylland) = 10.

Note: På en skala fra 1-5, hvor 1 er 'vi har slet ikke haft tilstrækkeligt med kapacitet/pladser til antallet af elever i målgruppen', og 5 er 'vi har i høj grad haft overkapacitet/pladser i forhold til antallet af elever i målgruppen'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.6 Kommunernes understøttelse af skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte (inden for det seneste år) opdelt på kommunegrupper

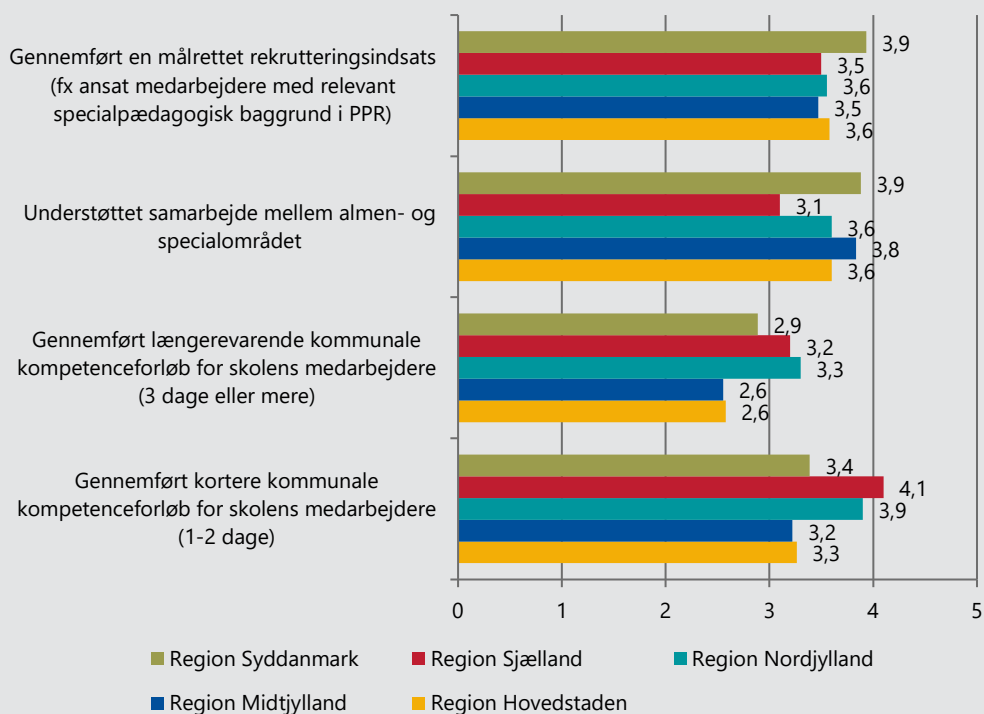


Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad har I inden for det seneste ar som kommune gjort folgende for at understotte skolernes arbejde med elever med støttebehov?" N (hovedstadskommuner) = 16, N (storby- og provinskommuner) = 17, N (oplandskommuner) = 19, N (landkommuner) = 25.

Note: På en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke', og 5 er 'i meget høj grad'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.7 Kommunernes understøttelse af skolernes arbejde med elever med særlige behov for støtte (inden for det seneste år) opdelt på regioner

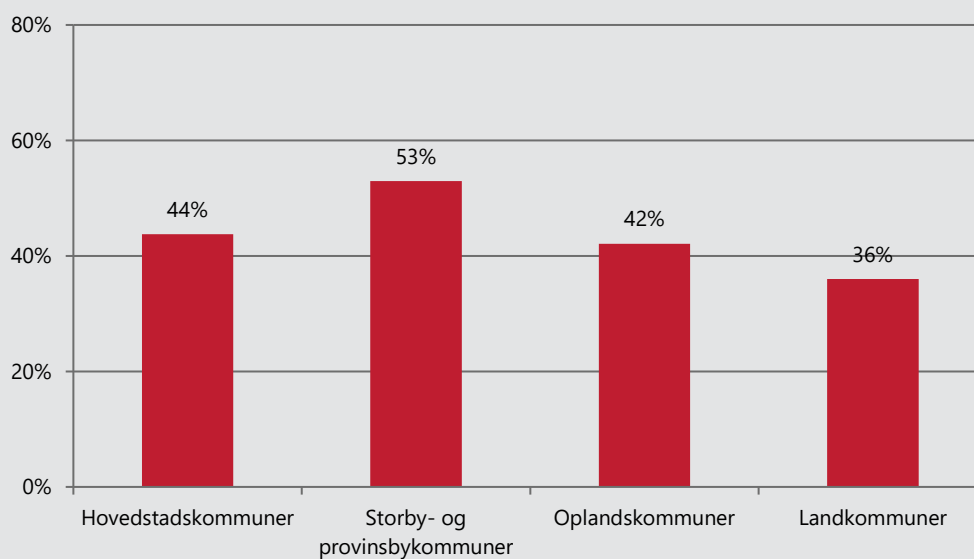


Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad har I inden for det seneste ar som kommune gjort folgende for at understotte skolernes arbejde med elever med støttebehov?" N (Region Hovedstaden) = 20, N (Region Sjælland) = 10, N (Region Syddanmark) = 18, N (Region Midtjylland) = 19, N (Region Nordjylland) = 10.

Note: På en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke', og 5 er 'i meget høj grad'. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

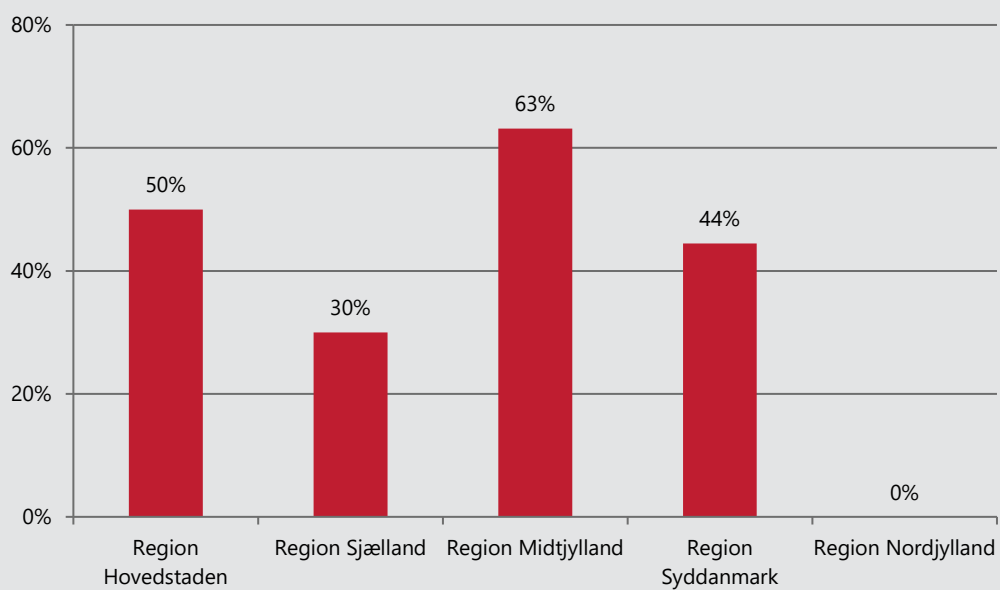
Bilagsfigur 1.8 Kommuner med kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet opdelt på kommunegrupper (pct.)



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Har kommunen et kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet?" N (hovedstadskommuner) = 16, N (storby- og provinskommuner) = 17, N (oplandskommuner) = 19, N (landkommuner) = 25.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

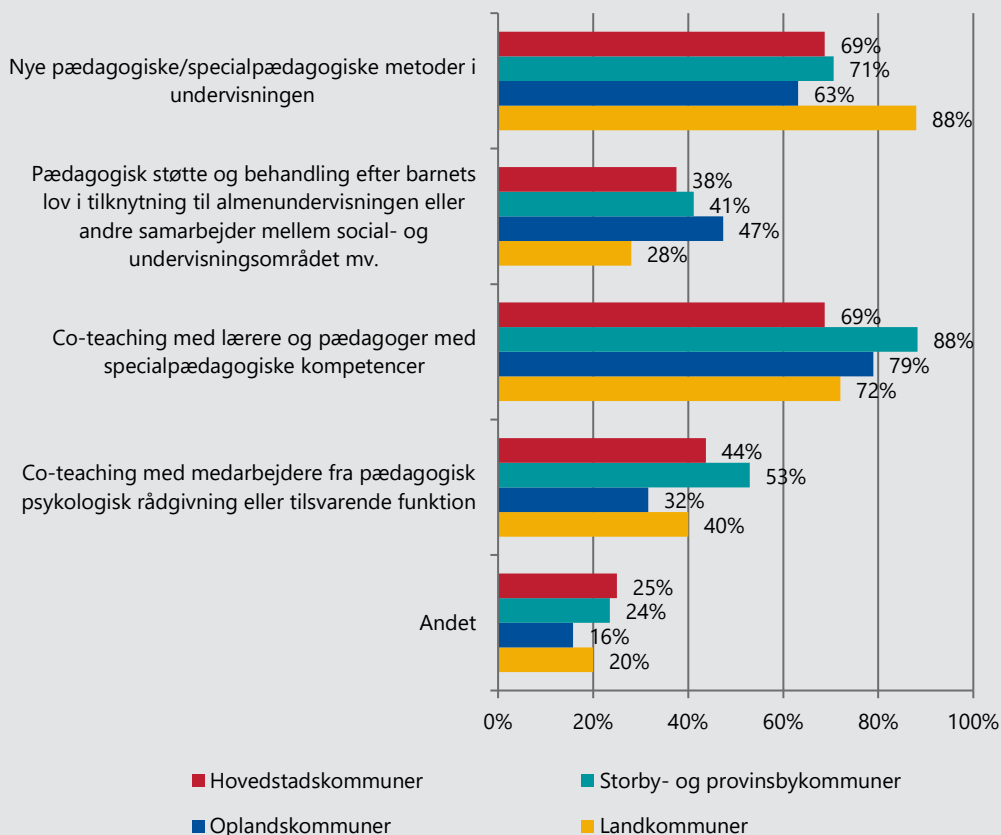
Bilagsfigur 1.9 Kommuner med kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet opdelt på regioner (pct.)



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Har kommunen et kommunalt ressourcecenter på specialundervisningsområdet?" N (Region Hovedstaden) = 20, N (Region Sjælland) = 10, N (Region Syddanmark) = 18, N (Region Midtjylland) = 19, N (Region Nordjylland) = 10.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

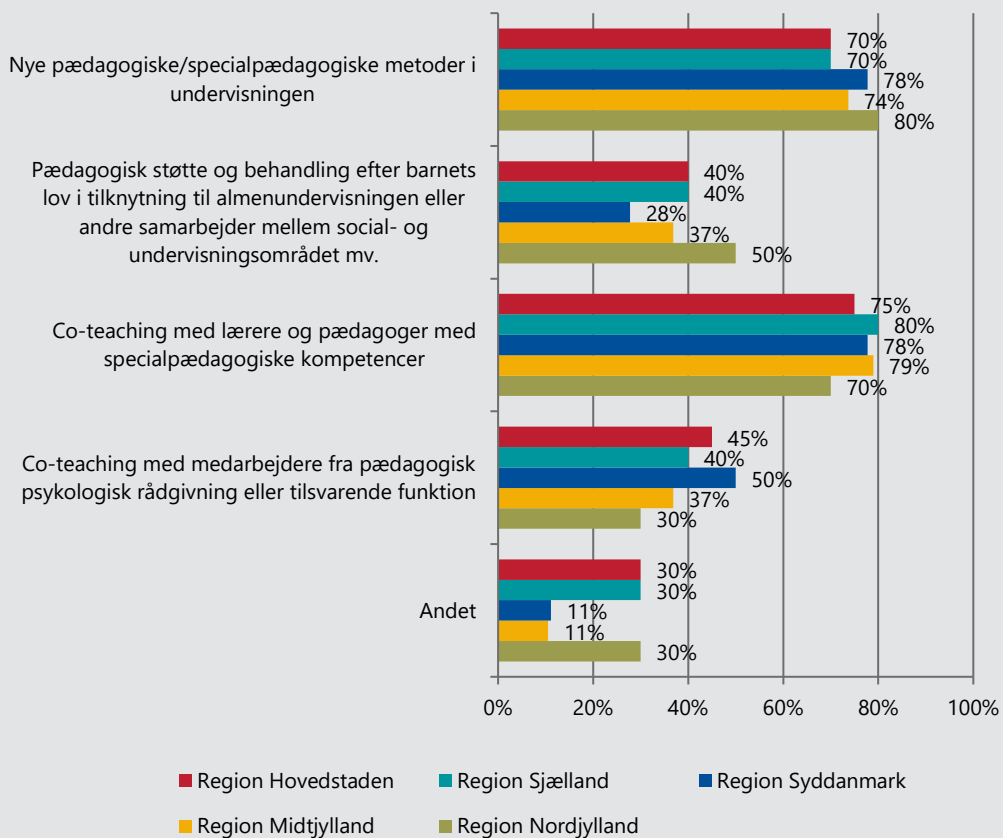
Bilagsfigur 1.10 Kommunale tiltag for at understøtte specialpædagogiske og tværsektorielle indsatser i undervisningen opdelt på kommunegrupper (pct.)



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Har I arbejdet med følgende for at understøtte specialpædagogiske og tværsektorielle indsatser i almenundervisningen?" N (hovedstadskommuner) = 16, N (storby- og provinskommuner) = 17, N (oplandskommuner) = 19, N (landkommuner) = 25.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.11 Kommunale tiltag for at understøtte specialpædagogiske og tværsektorielle indsatser i undervisningen opdelt på regioner (pct.)

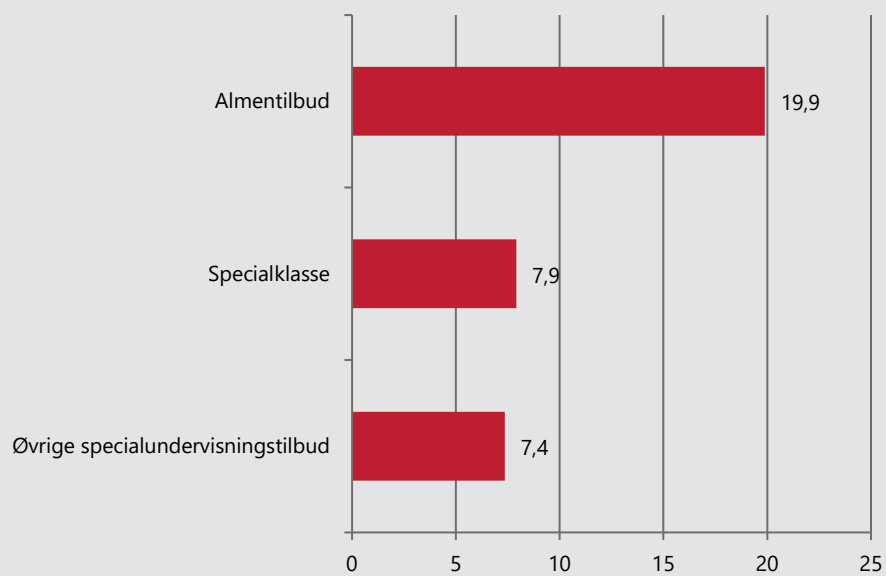


Anm.: Spørgsmålsformulering: "Har I arbejdet med følgende for at understøtte specialpædagogiske og tværsektorielle indsatser i almenundervisningen?" N (Region Hovedstaden) = 20, N (Region Sjælland) = 10, N (Region Syddanmark) = 18, N (Region Midtjylland) = 19, N (Region Nordjylland) = 10.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt kommunale skolechefer i maj/juni 2025.

Kapitel 3

Bilagsfigur 1.12 Antal elever i den klasse, hvor lærere og pædagoger oftest underviser/deltager i undervisningen

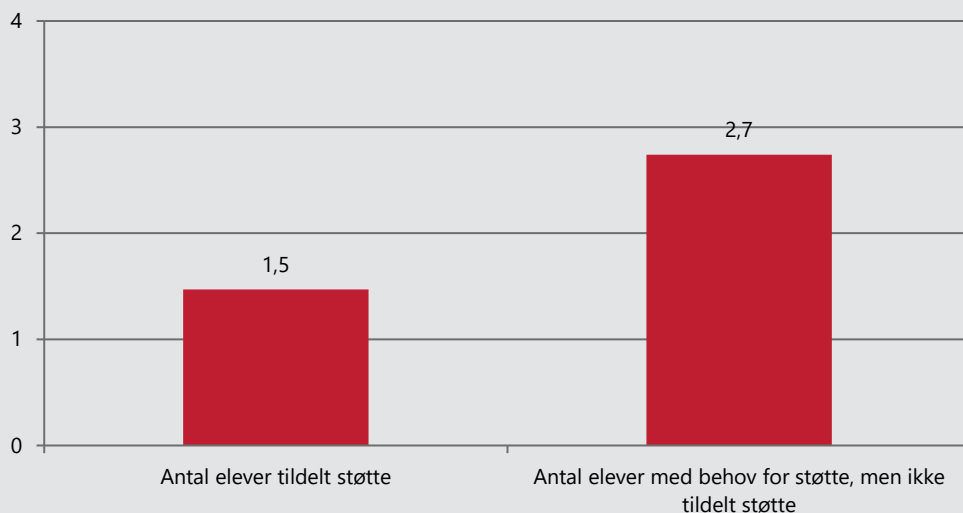


Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvor mange elever underviser du i alt i den klasse, hvor du har flest undervisningstimer/oftest deltager i undervisningen? Hvis du ikke helt husker det præcise antal, så skriv dit bedste bud." N (almentilbud) = 939, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.13 **Antal elever, som har fået tildelt støtte, og antal elever, der har et særligt behov for støtte, men som ikke har fået tildelt støtte**

Pædagogisk personale i almene tilbud.

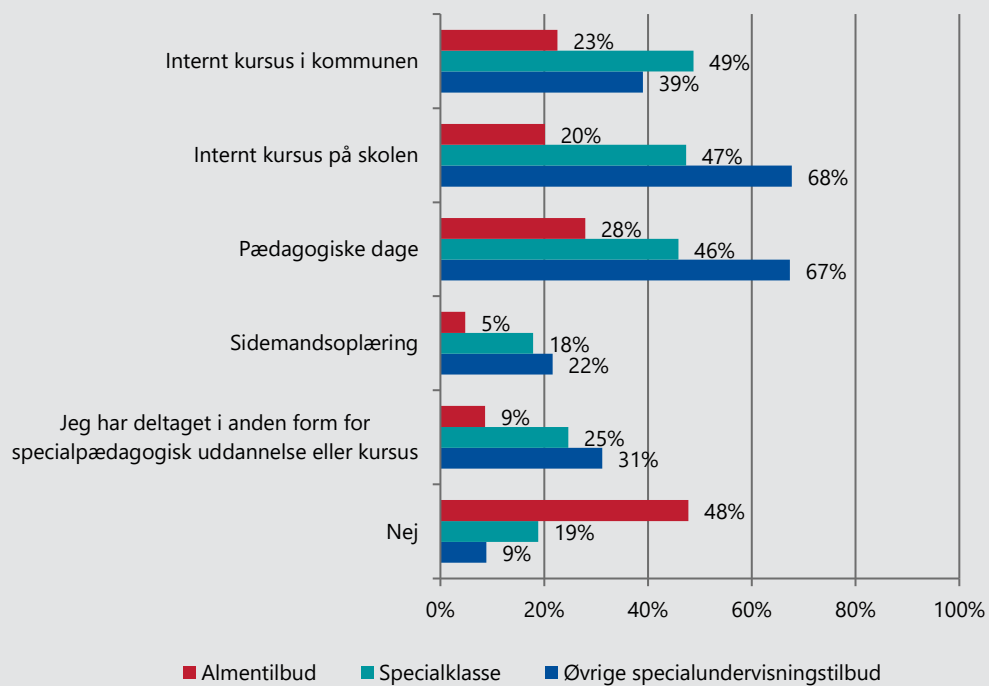


Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvor mange af disse elever har fået tildelt støtte? Med tildelt støtte mener vi elever, som har fået bevilget anden pædagogisk bistand eller specialundervisning og dermed modtager støtte mindre end 9 timer eller mindst 9 timer pr. uge (hvilket svarer til 12 lektioner). Hvis du ikke helt husker det præcise antal, så skriv dit bedste bud." og "Hvor mange af disse elever vurderer du har et støttebehov, men ikke har fået tildelt støtte?" Det pædagogiske personale har svaret med udgangspunkt i eleverne i den klasse, hvor de har flest timer. N = 939.

Note: Spørgsmålet er udelukkende stillet til pædagogisk personale i almene tilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.14 Har lærere og pædagoger deltaget i andre former for specialpædagogisk uddannelse eller kurser (pct.)?

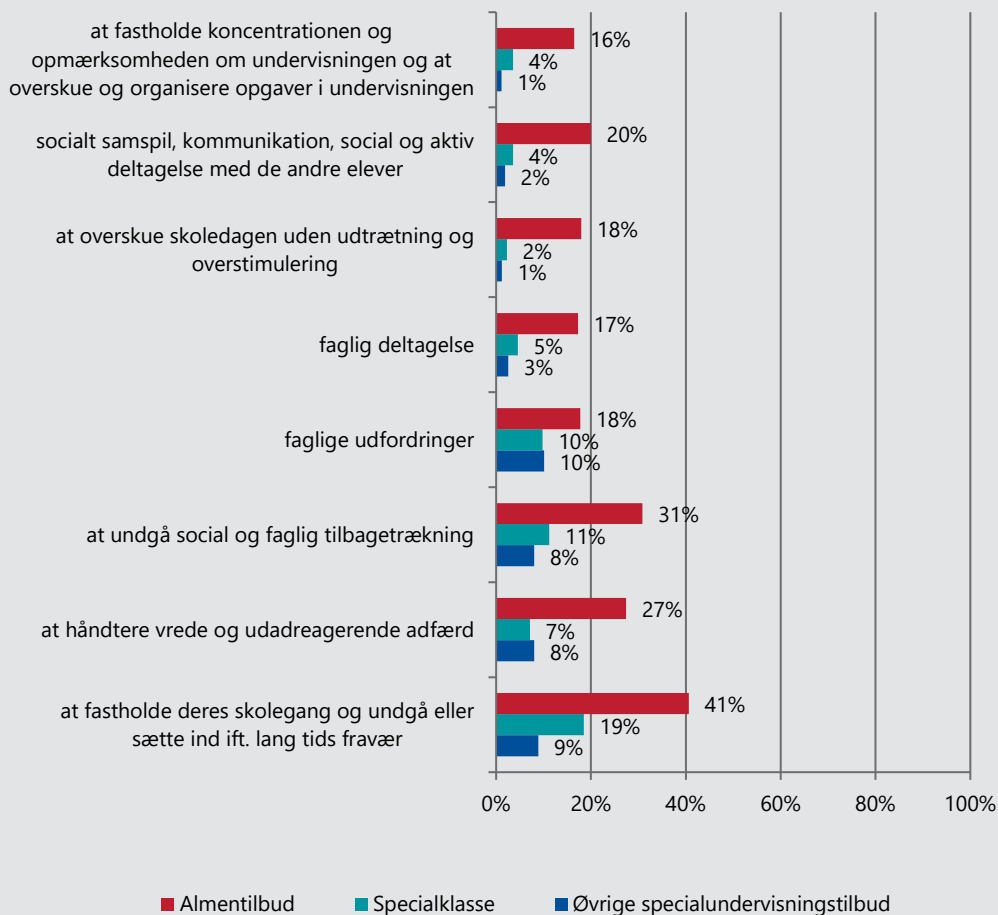


Anm.: Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i andre former for specialpædagogisk uddannelse eller kurser til undervisning af elever med særlige behov i kommunen eller på skolen? For eksempel interne forløb i kommunen eller på skolen, pædagogiske dage, sidemandsoplæring eller lignende." N (almentilbud) = 939, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.15 Det pædagogiske personales vurdering af deres kompetencer til at understøtte forskellige særlige behov for støtte i undervisningen (pct.)

Andel, der har angivet 'i lav grad' eller 'slet ikke'. Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



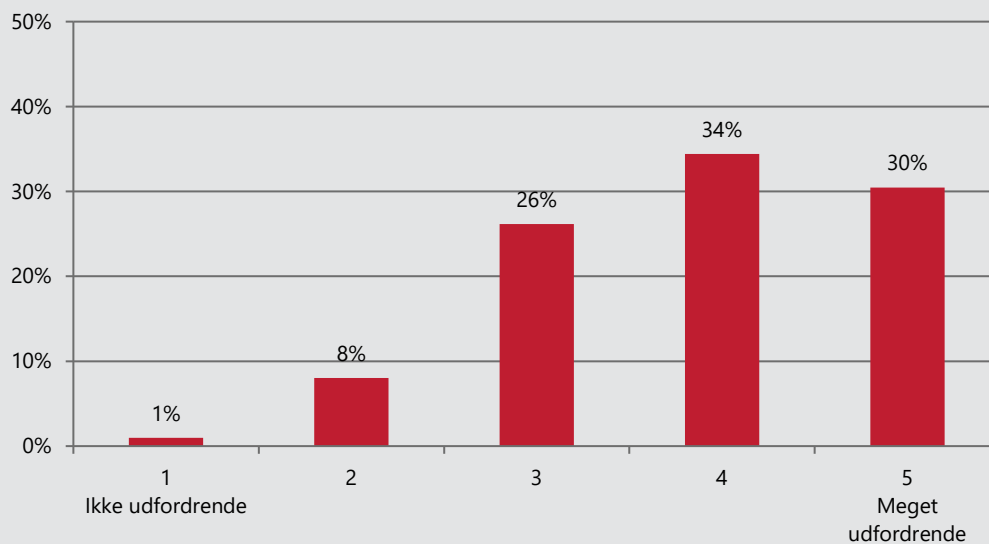
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at du selv har kompetencerne til at understøtte de følgende typer af særlige behov?" Det pædagogiske personale har svaret med udgangspunkt i eleverne i den klasse, hvor de har flest timer. N (almentilbud) = 228-801, N (specialklasse) = 107-196, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 187-270.

Note: Respondenterne har svaret for særlige behov for støtte, de tidligere har angivet i Figur 3.1, hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.16 Lærere og pædagoger i almentilbudens vurdering af, hvor udfordrende det er at tilpasse undervisning til elever med særlige behov for støtte (pct.)

Pædagogisk personale i almentilbud.

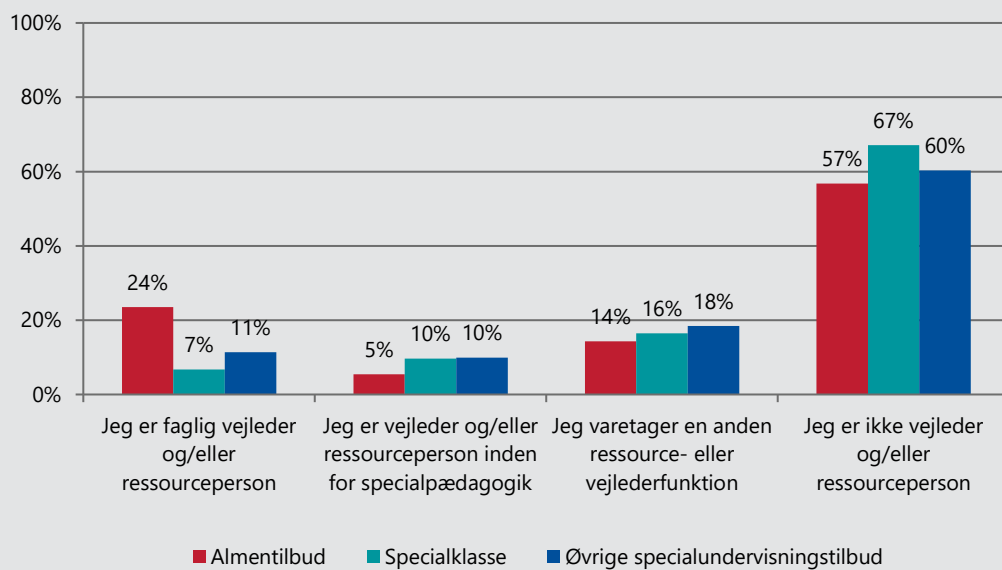


Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvor udfordrende finder du det at tilpasse undervisningen til elever med særlige behov?" N = 834.

Note: Spørgsmålet er kun stillet til pædagogisk personale i almentilbud. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.17 Lærere og pædagogers varetagelse af ressource- eller vejlederfunktioner (pct.)



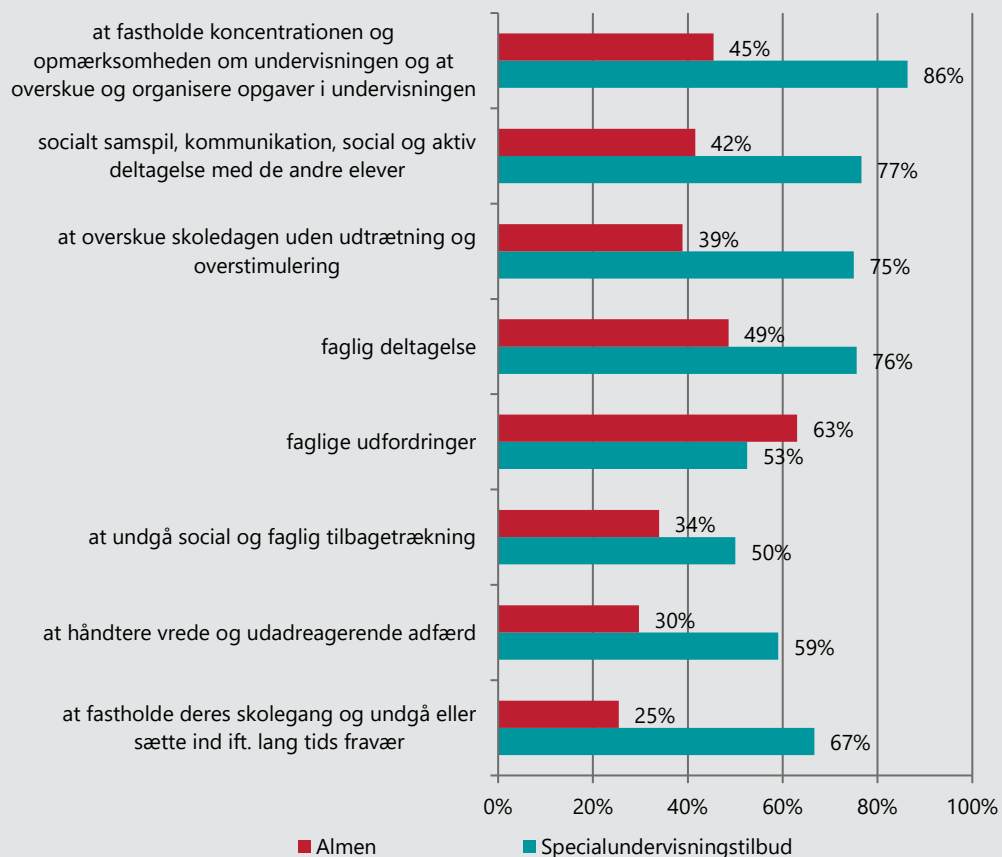
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Varetager du en ressource- eller vejlederfunktion, eller har du andet ansvar på skolen?" N (almentilbud) = 939, N (specialklasse) = 207, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 282.

Note: Respondenterne har svaret for særlige behov for støtte, de tidligere har angivet, hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.18 Ledernes vurdering af medarbejdernes kompetencer til at understøtte følgende typer af særlige behov i undervisningen (pct.)

Andel, der har angivet 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



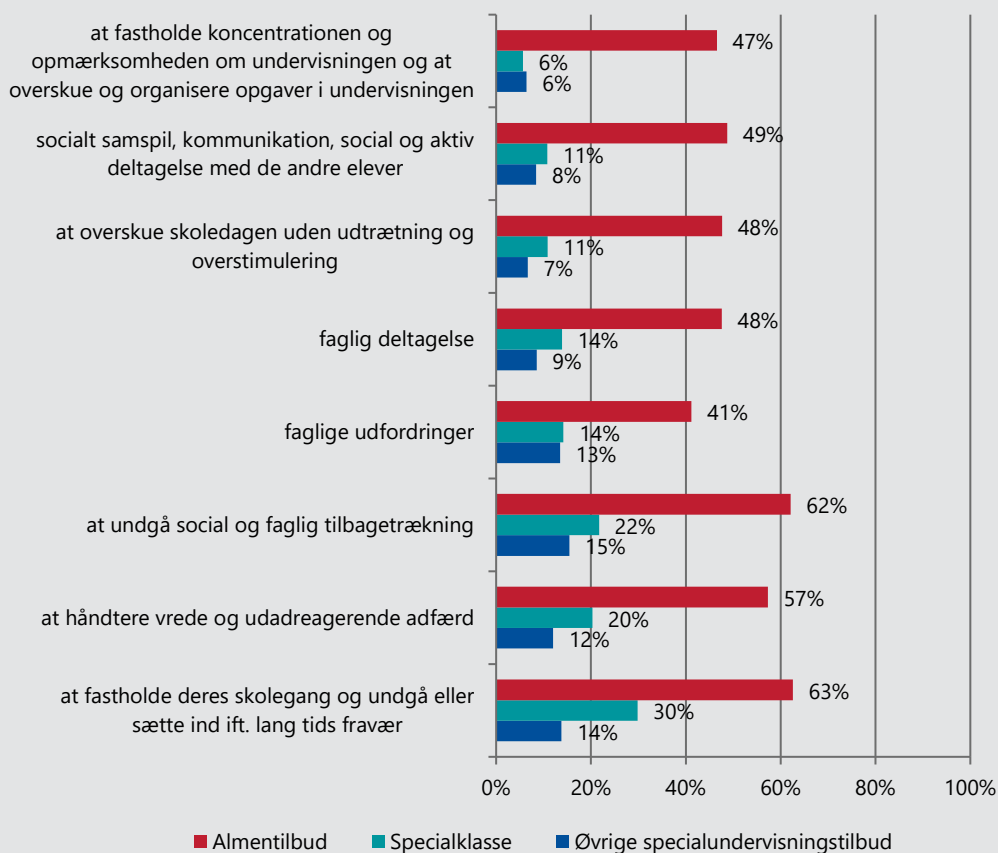
Anm.: Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at medarbejderne i de klasser, du er ansvarlig for, har kompetencerne til at understøtte de følgende typer af særlige behov?" N (almentilbud) = 56-77, N (specialundervisningstilbud) = 39-47.

Note: Af diskretionshensyn er ledere af specialundervisningstilbud samlet i én gruppe. Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt skoleledere i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.19 Det pædagogiske personales vurdering af ressourcer til at imødekomme forskellige særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har angivet 'i lav grad' eller 'slet ikke'. Elever, som har behov for støtte i forhold til ...



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at du i undervisningen har ressourcerne (fx tid, forberedelse og hjælpemidler) til at understøtte elever med følgende typer af særlige behov? (Vurder hvert enkelt nedenstående særlige behov ud fra skala til venstre)." N (almentilbud) = 227-797, N (specialklasse) = 106-195, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 188-272.

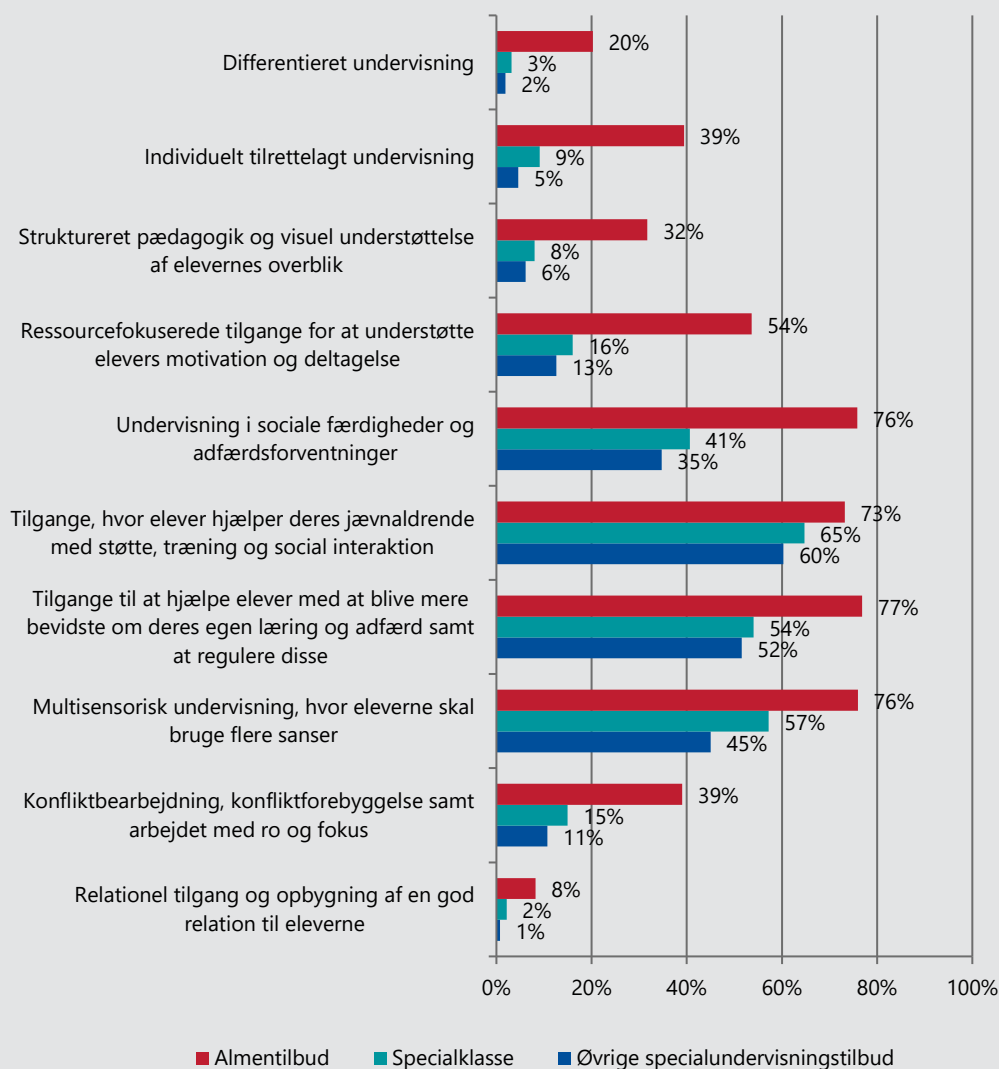
Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Respondenterne har svaret for særlige behov for støtte, de tidligere har angivet i Figur 3.1, hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Kapitel 4

Bilagsfigur 1.20 Pædagogiske og didaktiske tilgange, som pædagogisk personale anvender i undervisningen af elever med særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har svaret 'aldrig', 'sjældnere', 'et par gange om året', '3-6 gange om året' og 'et par gange om måneden'.



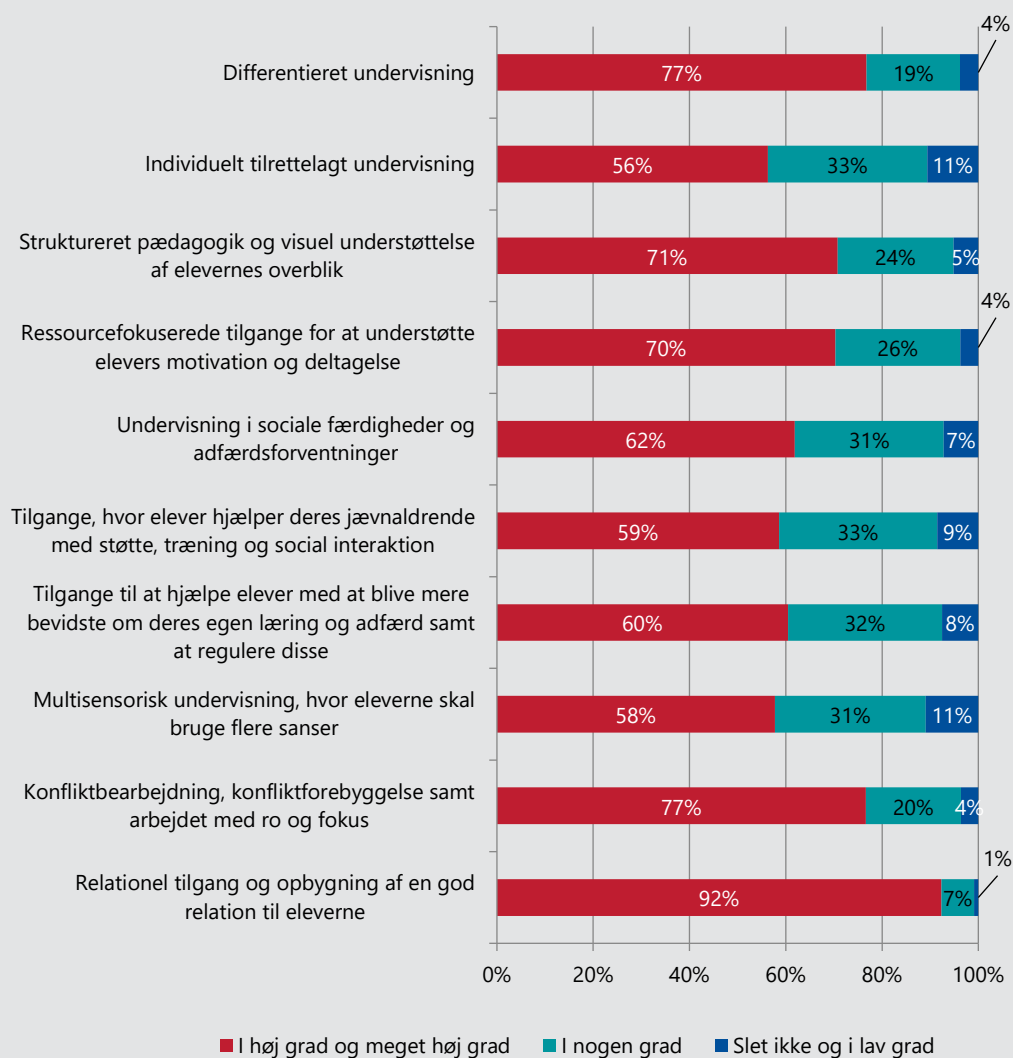
Anm.: Spørgsformulering: "Hvor ofte har du inden for det seneste år anvendt følgende pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen eller til at støtte elever med særlige behov?" N (almentilbud) = 874, N (specialklasse) = 187, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 262.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.21 Pædagogiske og didaktiske tilgange, det pædagogiske personale vurderer fremmer et inkluderende læringsmiljø for alle elever

Pædagogisk personale i alment skoler.



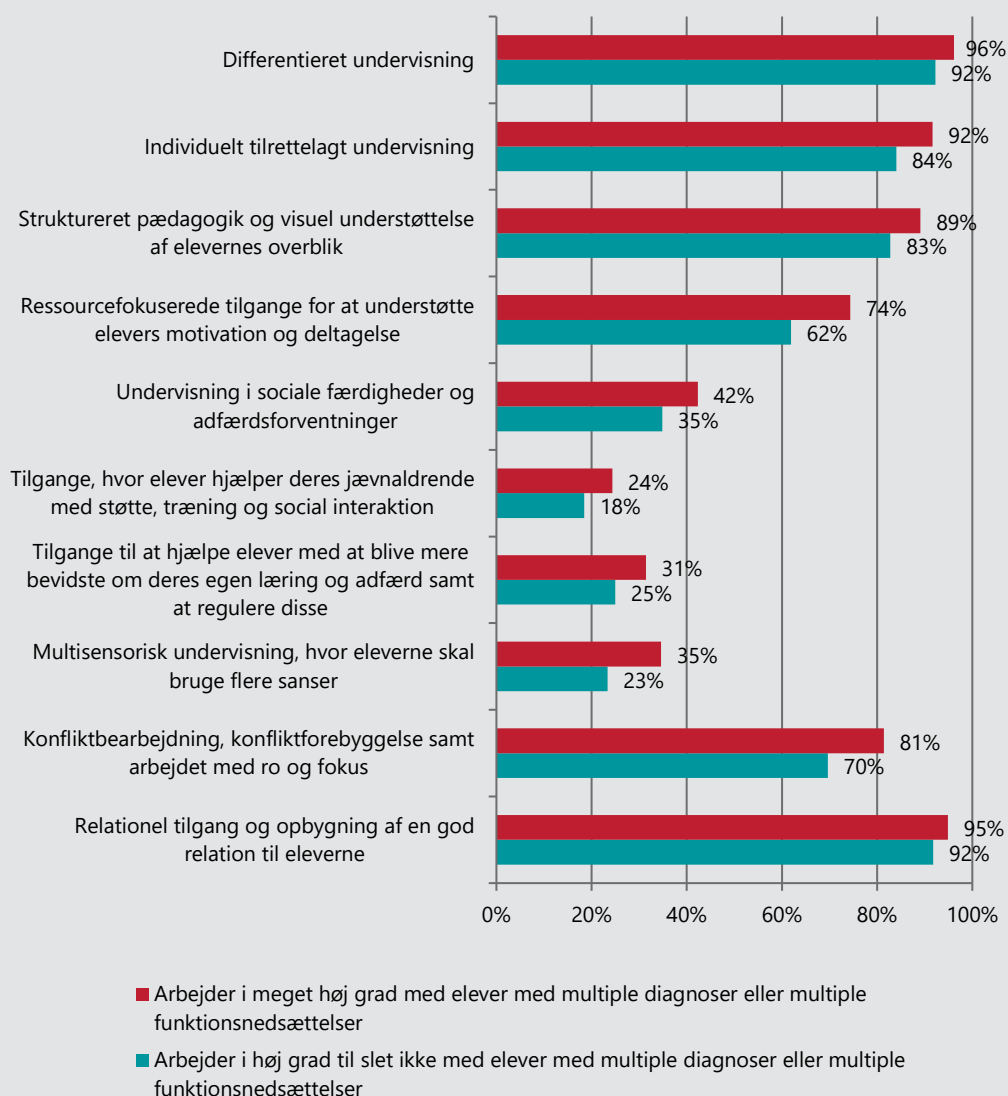
Anm.: Spørgsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at følgende pædagogiske og didaktiske tilgange fremmer et inkluderende læringsmiljø for alle elever i din(e) klasse(r)?" N = 530-799.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Spørgsmålet er udelukkende stillet til lærere og pædagoger i almentilbud. Respondenterne har svaret for organiseringsformer, de har angivet anvendes 'et par gange om året' til 'hver dag eller flere gange om ugen', hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.22 Pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen eller til støtte af elever med særlige behov opdelt på, i hvor høj grad personalet arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser (pct.)

Andel, der har svaret 'hver dag eller flere gange om ugen'.



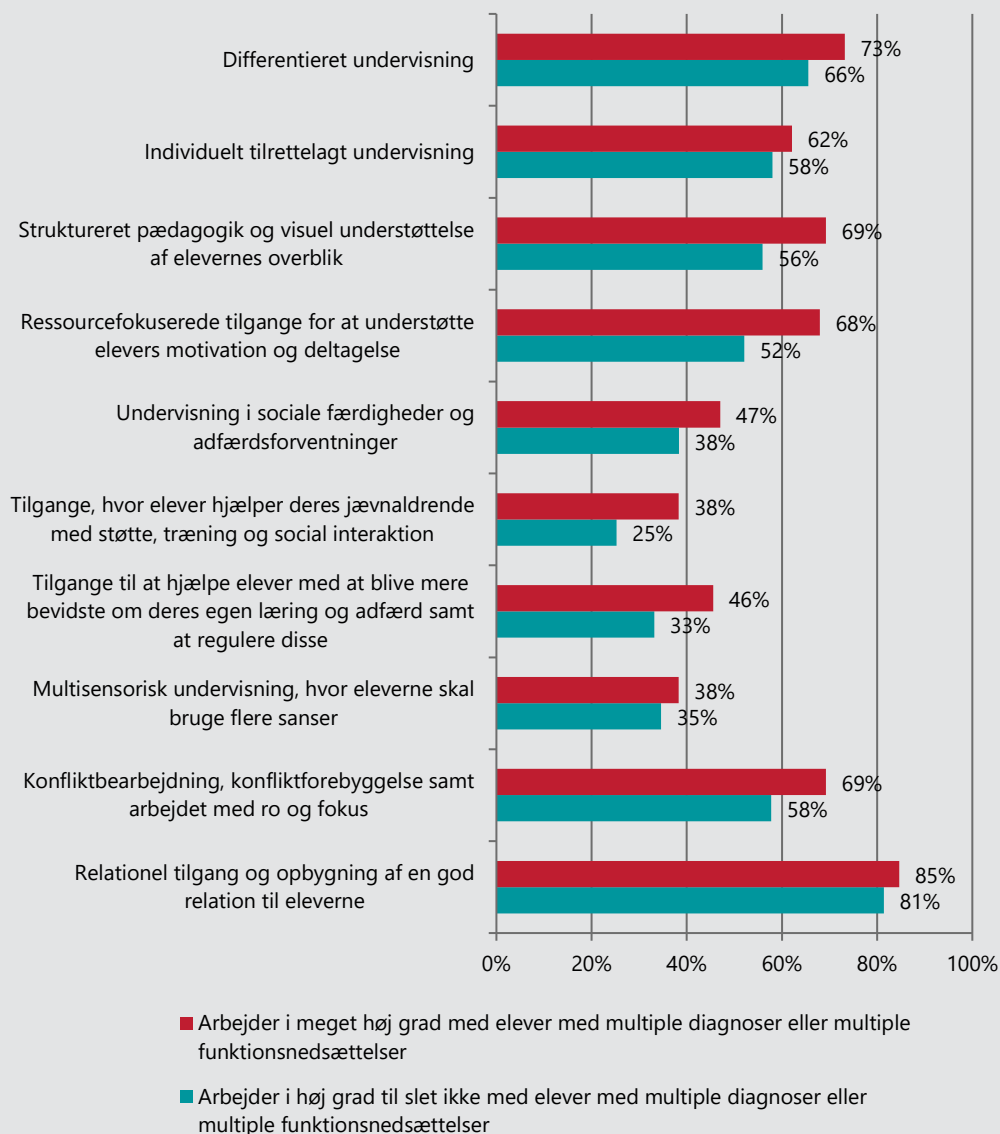
Anm.: Spørgsformulering: "Hvor ofte har du inden for det seneste år anvendt følgende pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen eller til at støtte elever med særlige behov?" N (arbejder i meget høj grad med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 156, N (arbejder i høj grad til slet ikke med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 244.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Analysen er kun foretaget for pædagogisk personale i specialundervisningstilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.23 Pædagogiske og didaktiske tilgange, der fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov opdelt på, i hvor høj grad personalet arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser (pct.)

Andel, der har svaret 'i meget høj grad'.



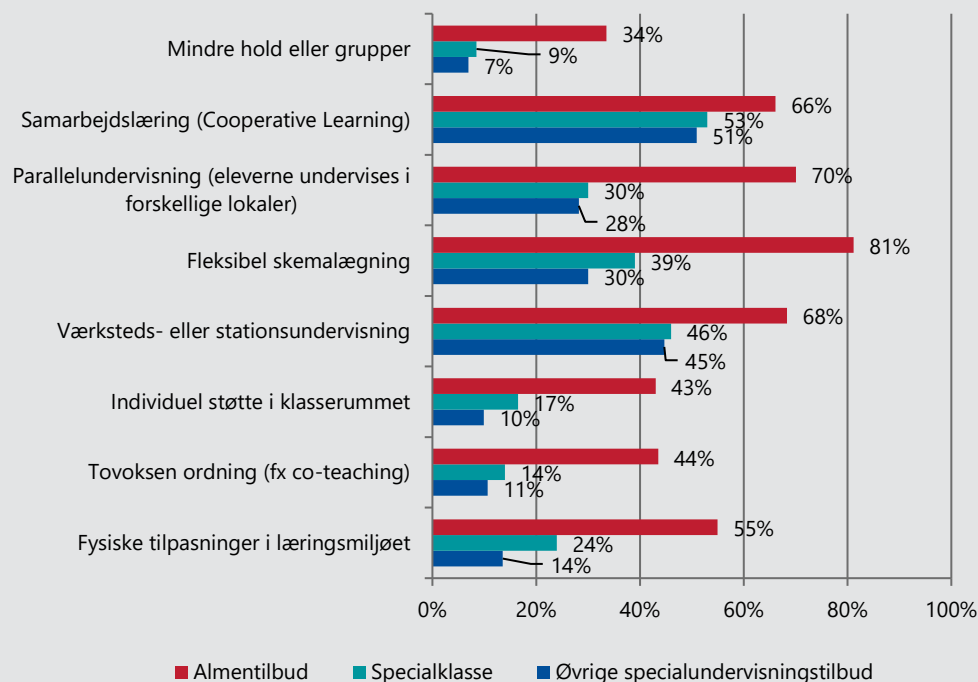
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at følgende pædagogiske og didaktiske tilgange fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov i din(e) klasse(r)?" N (arbejder i meget høj grad med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 107-156, N (arbejder i høj grad til slet ikke med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 186-242.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Analysen er kun foretaget for pædagogisk personale i specialundervisningstilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.24 Organiseringsformer, som pædagogisk personale anvender i undervisningen af elever med særlige behov for støtte (pct.)

Andel, der har svaret 'aldrig', 'sjældnere', 'et par gange om året', '3-6 gange om året' og 'et par gange om måneden'.



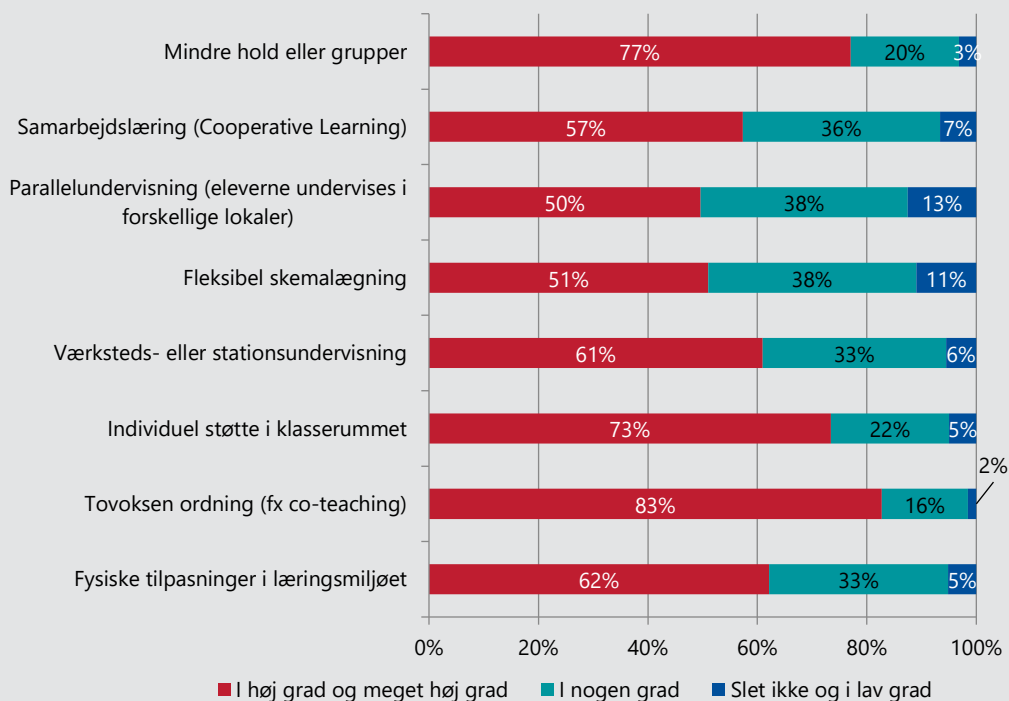
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvor ofte har du/l arbejdet med følgende organiseringsformer i undervisningen af elever med særlige behov inden for det seneste år, hvor du modtager og/eller giver støtte?" N (almentilbud) = 909, N (specialklasse) = 200, N (øvrige specialundervisningstilbud) = 272.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.25 Organiseringsformer, som pædagogisk personale vurderer fremmer et inkluderende læringsmiljø for alle elever (pct.)

Almentilbud.



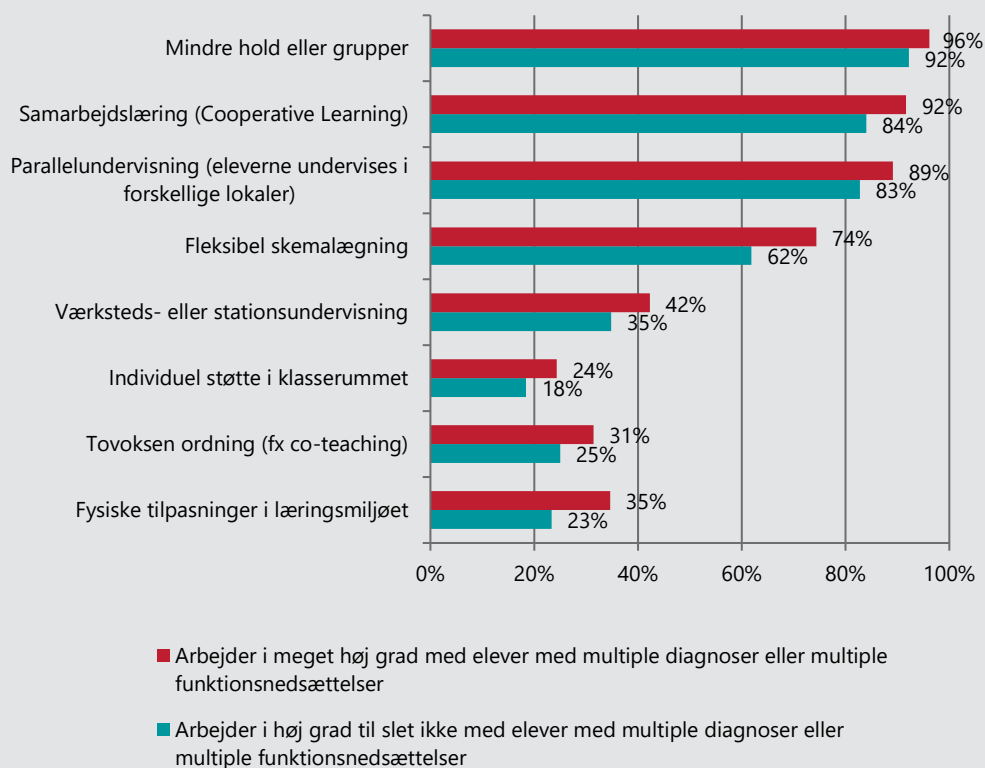
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at følgende organiseringsformer fremmer et inkluderende læringsmiljø for alle elever i din(e) klasse(r)?" N = 392-815.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Spørgsmålet er udelukkende stillet til lærere og pædagoger i almentilbud. Respondenterne har svaret for organiseringsformer, de har angivet anvendes 'et par gange om året' til 'hver dag eller flere gange om ugen', hvorfor N varierer.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.26 Organiseringsformer i undervisningen eller til støtte af elever med særlige behov opdelt på, i hvor høj grad personalet arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser (pct.)

Andel, der har svaret 'hver dag eller flere gange om ugen'.



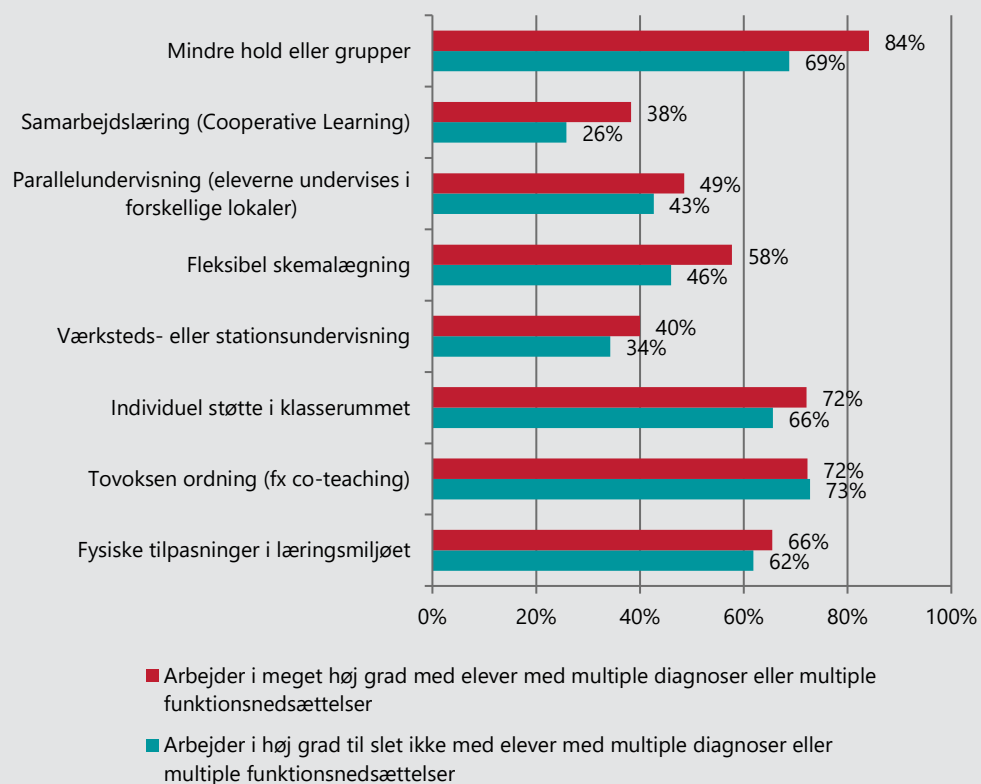
Anm.: Spørgsmaalsformulering: "Hvor ofte har du/l arbejdet med følgende organiseringsformer i undervisningen af elever med særlige behov inden for det seneste år, hvor du modtager og/eller giver støtte?" N (arbejder i meget høj grad med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 156, N (arbejder i høj grad til slet ikke med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 244.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Analysen er kun foretaget for pædagogisk personale i specialundervisningstilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

Bilagsfigur 1.27 Organiseringsformer, der fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov opdelt på, i hvor høj grad personalet arbejder med elever med multiple diagnoser og funktionsnedsættelser (pct.)

Andel, der har svaret 'i meget høj grad'.



Anm.: Spørgsmaalsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at følgende organiseringsformer fremmer faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov i din(e) klasse(r)?" N (arbejder i meget høj grad med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 115-154, N (arbejder i høj grad til slet ikke med elever med multiple diagnoser eller multiple funktionsnedsættelser) = 182-240.

Note: Respondenter, der har svaret 'ved ikke', indgår ikke i analysen. Analysen er kun foretaget for pædagogisk personale i specialundervisningstilbud.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling blandt pædagogisk personale i maj/juni 2025.

VIVÉ