

Niels Egelund, Thomas Nordahl, Ole Hansen,  
Pia Guttorm Andersen og Lars Qvortrup

# **Portræt af elever med særlige behov**

*Supplerende undervisning og special-  
undervisning i 13 kommuner*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning  
NCS #1 · 2017

Aarhus Universitetsforlag  
Nationalt Center for Skoleforskning

Niels Egelund, Thomas Nordahl, Ole Hansen,  
Pia Guttorm Andersen og Lars Qvortrup

# **Portræt af elever med særlige behov**

*Supplerende undervisning og special-  
undervisning i 13 kommuner*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning  
NCS #1 · 2017

Aarhus Universitetsforlag  
Nationalt Center for Skoleforskning

# Indhold

Forord 4

**Indledning** 6

Baggrund 6

Datakilder og metode 8

**Resultater** 15

Typer af støtteforanstaltninger 15

Typer af vanskeligheder 18

Elevernes funktion 20

Forældrenes uddannelsesniveau 24

Forældrenes funktion 26

**Diskussion** 28

Litteratur 31

Appendiks I 33

Appendiks II 60

Appendiks III 70

## Forord

Hermed foreligger den første forskningsrapport i e-bogsserien *Empirisk skole- og dagtilbudsforskning*, som udgives af NCS, Nationalt Center for Skoleforskning (dagtilbud og skoler) i samarbejde med Aarhus Universitetsforlag.

NCS blev åbnet i august 2016, og centret er i dag ramme for cirka ti forskningsprojekter og/eller forskningsbaserede udviklingsprojekter. NCS arbejder med empirisk skole- og dagtilbudsforskning i et såkaldt "school effectiveness"-perspektiv, dvs. med sigte på at bidrage til viden om forholdet mellem på den ene side pædagogiske, ledelsesmæssige, institutionelle og politiske indsatser og på den anden side børns og elevers læring, trivsel og udvikling.

Nærværende rapport handler om elever, som modtager supplerende undervisning eller specialundervisning. Der er ikke siden den såkaldte inklusionslov i 2012 gennemført systematiske undersøgelser af disse elever. Det råder denne rapport bod på: Hvor mange elever modtager supplerende undervisning? Hvem er de? Hvordan trives denne elevgruppe? Det er nogle af de spørgsmål, som rapporten besvarer.

Rapporten er udarbejdet af Niels Egelund, Thomas Nordahl, Ole Hansen, Pia Guttorm Andersen og Lars Qvortrup. Niels Egelund har foretaget analyser og skrevet rapporten. Thomas Nordahl har stået for indsamling af data og indledende databearbejdning. Ole Hansen har haft kontakten til specialskoler og specialklasser. Pia Guttorm Andersen har stået for logistik i forbindelse med samarbejdet med de kommuner, som har bidraget med data. Lars Qvortrup er projektleder og har skrevet det indledende afsnit om kortlægningsundersøgelsen samt bistået med kommentering af analyser og rapport samt korrektur.

Data stammer fra det store skoleudviklingsprojekt Program for Læringsledelse, der er støttet af A.P. Møller Fonden. I projektet deltager 13 kommuner med i alt ca. 240 skoler, knap 80.000 elever og forældre samt ca. 10.000 fagprofessionelle. Det betyder, at vi har et meget omfattende datagrundlag. Men det betyder også, at data ikke er fuldt ud repræsentativt for den danske folkeskole.

Jeg vil gerne sige tak til alle, der har bidraget med data, til kommunerne og til COK (Center for Offentlig Kompetenceudvikling) for et godt samarbejde. Jeg er sikker på, at rapportens resultater kan bruges til at styrke indsatsen for elever med særlige behov, både i Program for Læringsledelse og i andre skoler og kommuner i Danmark.

God fornøjelse med læsningen.

Lars Qvortrup  
Leder af NCS

# Indledning

Ændringen af specialundervisningsbegrebet i 2012 medførte, at støtte til elever med særlige behov med et ressourceforbrug på under ni ugentlige timer fik betegnelsen supplerende undervisning eller anden faglig støtte. En sådan støtte kræver ikke nødvendigvis en pædagogisk psykologisk vurdering, og støtten er ikke nødvendigvis rettet mod en bestemt elev, men kan dække grupper af elever eller klassen som helhed. Der er ikke siden ændringen gennemført systematiske undersøgelser af elever med supplerende undervisning eller sammenligninger med de elever, der får specialundervisning i specialtilbud. Denne rapport råder bod på dette.

Rapportens undersøgelse dækker tretten kommuner og omfatter knap 70.000 elever, ca. 10 % af eleverne i den danske folkeskole. Undersøgelsen viser, at elevgruppen med supplerende undervisning er lidt større end den gruppe, der tidligere fik specialundervisning som støtte til almenundervisningen. Den viser også, at der især ved autismespektrumforstyrrelser (ASF), ADHD og adfærdsproblemer er en meget betydelig overvægt af drenge. Et andet vigtigt resultat er, at elever med støtte trives dårligere og især har meget lavere tilpasning til skolens normer, selvkontrol, motivation og arbejdsindsats samt skolefaglige præstationer end elever uden støtte. Endelig har deres forældre en svagere uddannelsesmæssig baggrund, og de føler sig i mindre grad i stand til at hjælpe deres børn.

## Baggrund

Regeringen gennemførte i foråret 2012 med bred tilslutning i Folketinget en ændring af folkeskoleloven, der afgrænser specialundervisning til at være undervisning i specialskoler og specialklasser samt undervisning i den almindelige folkeskole, hvor eleven får støtte i mindst ni

## Indholdsfortegnelse

ugentlige timer. Elever med særlige behov, der ikke kræver støtte i mindst ni ugentlige timer, kan modtage supplerende undervisning eller anden faglig støtte. Den elevgruppe, der modtager specialundervisning, skal som tidligere have foretaget en pædagogisk psykologisk vurdering gennem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Elevgruppen, som modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte, behøver ikke nødvendigvis at have foretaget en pædagogisk psykologisk vurdering. Lovændringens formål har været at give kommunerne mulighed for større fleksibilitet i forbindelse med at tilrettelægge en inkluderende undervisning, idet tildeling af supplerende tilbud nu er skolelederens ansvar.

Baviskar m.fl. (2015) og Dyssegaard og Egelund (2015) har i en undersøgelse fra 2015 fulgt udviklingen i tolv kommuner over tre skoleår, og de viser, at der har fundet en markant omstilling sted. De viser imidlertid også, at omstillingen har givet udfordringer, især i forbindelse med at der i ti ud af de tolv kommuner blev indført økonomiske incitamenter for inklusion. Det giver lav gennemskuelighed, da det i mange tilfælde ikke er muligt at følge ressourcerne ud til den supplerende undervisning. Hertil kommer, at ressourcerne opleves for beskedne til at dække behovene.

I det såkaldte "Panelprojekt", hvor knap 9.000 folkeskoleelever på mellemtrin og udskoling er blevet fulgt gennem tre skoleår (Nielsen og Rangvid 2016), har det vist sig, at elever, der er blevet tilbageført fra specialtilbud fra 2014 og frem, ikke har oplevet en markant ringere trivsel ved overgangen til almenklasser, lige som det ikke har berørt klassens øvrige elever væsentligt. En betydelig del af de tilbageførte elever må formodes at modtage supplerende undervisning, men det viste sig, at de i mange tilfælde ikke oplever at have fået støtte, muligvis fordi støtten er givet til en større gruppe elever eller til klassen som helhed. Undersøgelsen viste i øvrigt, at lærerne oplever, at 8 % af det samlede elevtal ikke får den støtte, de har behov for. Undersøgelsen viste endvidere det interessante resultat, at de elever, som får en eller anden form for støtte i almenundervisningen, men ikke har været segregeret, faktisk har en ringere trivsel end de tilbageførte elever. Dette peger på, at

## Indholdsfortegnelse

elever, som er tilbageført til almenundervisningen, får ekstra positiv opmærksomhed.

Af den seneste opgørelse fra Danmarks Statistik (2015) af specialundervisningen fremgår det, at der på opgørelsesdagen i 2014 var 4,4 %, som modtog specialundervisning i en eller anden form. For 2013 var tallet 4,5 % og for 2012 5,4 %. Går man et år yderligere tilbage til 2011, ligger opgørelsen forud for ændringen i folkeskoleloven, og der var andelen 10,8 %. De fleste af de elever, der i 2014 fik specialundervisning, gik i specialklasser og specialskoler. Kun 0,26 % af eleverne i normalklasser fik specialundervisning som supplement til almenundervisningen. Lovændringen har dermed medført det markante skift, der var tiltænkt, men der eksisterer ingen samlet viden om andelen af de elever i almenskolerne, som modtager supplerende undervisning i under ni timer, idet denne ikke registreres i Danmarks Statistik.

Der er dermed en mangel på viden om de elever, som modtager supplerende undervisning og anden faglig støtte, og det er denne forskningsrapports ærinde at råde bod på det. Eleverne som modtager supplerende undervisning vil blive sammenlignet med elever, som ikke modtager nogen form for støtte, og med elever i specialklasser og specialskoler. Der vil blive inddraget oplysninger fra en lang række datakilder for at få den bedst mulige belysning af området.

## Datakilder og metode

De data, der ligger til grund for rapportens analyser, stammer fra et forsknings- og udviklingsprojekt, som gennemføres af et partnerskab bestående af tretten kommuner, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK). Disse har i fællesskab skabt skoleudviklingsprogrammet ”Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling” (PFL). Partnerskabet bag programmet repræsenterer med de tretten deltagende kommuner over 200 skoler (matrikler), knap 80.000 folkeskoleelever og ca. 10.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger, skole-

## Indholdsfortegnelse



ledelse), dvs. ca. 10 % af det samlede antal folkeskoler, fagprofessionelle, forældre og elever i Danmark.

De tretten kommuner er: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland. Programmet støttes af A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal, i daglig tale A.P. Møller Fonden. Forsknings- og udviklingsprojektet er siden september 2016 også en del af aktiviteterne ved Nationalt Center for Skoleforskning, der er placeret ved DPU, Aarhus Universitet.

Data er indsamlet i forbindelse med Program for Læringsledelses første kortlægningsundersøgelse, som blev gennemført i de tretten kommuner i uge 38-41 (21. september-11. oktober) 2015. Der vil videre blive foretaget en kortlægningsundersøgelse i efteråret 2017 og efteråret 2019.

Kortlægningsundersøgelsen har seks informantgrupper:

- Elever fra 0.-10. klasse
- Pædagoger
- Lærere
- Kontaktlærere/klasseledere (som besvarer spørgsmål vedrørende hver enkelt elev)
- Ledelse
- Forældre

Der er tale om et meget stort datagrundlag. Det samlede antal respondenter og svarprocenter for hver respondentgruppe er som følger:

**Tabel 1. Respondentgrupper, antal respondenter og svarprocenter**

Kortlægning	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Elev	76.835	69.921	91 %
Klasselærer	76.849	74.127	96,5 %
Forældre	76.835	41.712	54,3 %
Lærer	6.981	6.160	88,2 %
Pædagog	2.105	1.720	81,7 %
Skoleledelse	695	630	90,6 %

Kilde: Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

Kortlægningens variable (jf. Appendiks III) indgår i følgende temaområder:

- **Elevedata**
  - Trivsel
  - Adfærd
  - Relationer mellem elever
  - Relationer mellem elever og klasselærer
  - Undervisning
  - Forventning om mestring
  - Klasselærerdato
  - Elevernes tilpasning
  - Elevernes skolefaglige præstationer
- **Lærerdato**
  - Lærerkompetence
  - Samarbejde om undervisningen
  - Samarbejde om eleverne
  - Undervisning

- **Pædagogdata**
  - Pædagogkompetence
  - Samarbejde
  - Forhold til eleverne
  - Det pædagogiske arbejde
- **Forældredata**
- **Piger og drenge i kommunen**
  - Social og faglig funktion – vurderet af lærerne
  - Trivsel – vurderet af eleverne
- **Minoritetsproglige og dansksproglige elever**
  - Social og faglig funktion – vurderet af lærerne
  - Trivsel – vurderet af eleverne

Operationaliseringen af de enkeltvariable, der indgår i de tematiske områder, er foretaget på baggrund af faktorer, som ifølge pædagogisk forskning har betydning for elevernes trivsel, læring og udvikling (Nordahl m.fl. 2012). Måleinstrumenterne, der er anvendt i kortlægningsundersøgelsen, er inspireret af måleinstrumenter, som tidligere er brugt i en række undersøgelser i både danske og norske skoler (Nordahl m.fl. 2010; Nordahl m.fl. 2013). En fortegnelse over de variable, der indgår i de tematiske områder i nærværende rapport, er opført i Appendiks II.

Måleinstrumenterne i kortlægningsundersøgelsen er udviklet for at dække hovedbegreber og underbegreber ved hjælp af repræsentative spørgsmål. Indholdet i spørgeskemaerne er valgt ud fra, hvilket meningsindhold der bedst belyser den undersøgte problemstilling. Hensigten med faktoranalyserne (jf. Appendiks III) er derfor at komme frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser. Der er i kortlægningsundersøgelsen taget udgangspunkt i faktorstrukturer baseret på tidligere brug af måleinstrumenter (Ogden 1995; Nordahl 2000 og 2005; Sunnevåg og Aasen 2009; Nordahl m.fl. 2012). Baseret på disse faktorstrukturer er der udformet

delskalaer eller faktorer af dataene. Der er desuden udviklet sumscorer; dvs. summen af alle spørgsmålene inden for et tema eller hovedbegreb. For at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer og sumscorer er, er der endvidere foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach's Alpha (jf. Appendiks III).

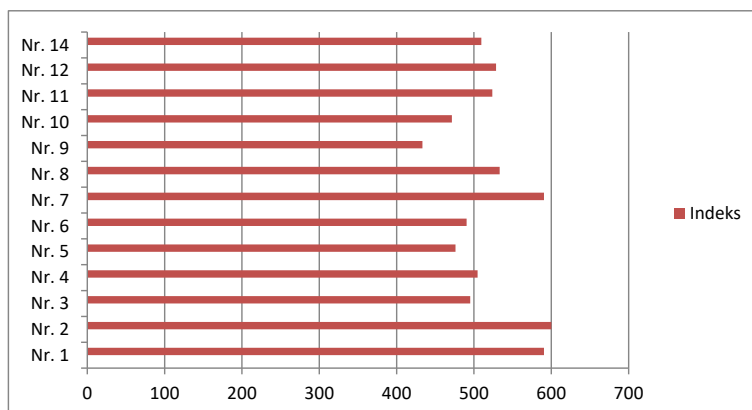
I undersøgelsen anvendes elektroniske spørgeskemaer, som er delt op i to hovedområder. Det ene område er relateret til *kontekstuelle variable* i skolen såsom læringsmiljø, undervisning, relationer, trivsel, specialundervisning og skolekultur, mens det andet omhandler *individvariable* såsom adfærd, social kompetence og elevens skolefaglige kompetence.

Kortlægningsværktøjet for elever fra 0.-3. klasse er bygget op over samme principper og design som det, LSP gennem nogle år har brugt for både 4-5-årige dagtilbudsbørn og for børn i de første skoleklasser. Børnene hører spørgsmålene, som også er illustreret ved hjælp af en tegning. De svarer ved at klikke på én af tre eller fire mulige smileys. Dette spørgeskema rummer 29 udsagn, som den enkelte elev selv skal besvare. Der er i datamaterialet god dokumentation for, at børn som informanter er rimeligt pålidelige. Således viser analyser af børnenes svar, at disse fordeler sig i overensstemmelse med normalfordelingskurver, hvilket indikerer, at der ikke er tale om væsentlig systematisk bias i børnenes svar, omend der er to tilfælde, hvor pålideligheden og sammenhængen ligger lidt under grænsen på 0,70. Statistisk set kan man derfor stole på børnenes svar, selv om de i nogle tilfælde repræsenterer en anden opfattelse af virkeligheden end den, de voksne har. Når der kommer kritiske eller kontroversielle fund frem i materialet, bør de derfor diskuteres og tages alvorligt – også når børnene er informanter.

For eleverne i 4.-10. klasse er spørgeskemaet udformet som 86 tekstbaserede spørgsmål, som den enkelte elev selv skal svare på. Elever med læsevanskeligheder kan få hjælp med oplæsning af dette tekstbaserede spørgeskema via et oplæsningsprogram. Lærere, pædagoger, skoleledere og forældre har også besvaret elektroniske spørgeskemaer.

I den helt overvejende del af de indgående variable er der ved operationaliseringen anvendt en femtrinsskala, hvor respondenterne har skullet tage stilling til nogle udsagn. Som eksempel kan man nævne elevernes skolefaglige præstationer, hvor klasselærerne/kontaktlærerne har vurderet hver enkelt elevs skolefaglige præstationer på en skala, som går fra ”meget høj”, ”høj”, ”middel”, ”lav” til ”meget lav”. Ved hvert enkelt tema indgår der fra tre til tretten spørgsmål, og temaets værdi beregnes ved et gennemsnit af de indgående variable. Det skal bemærkes, at spørgsmålene i nogle tilfælde er ”vendt”, f.eks. variabelen om forekomst af undervisnings- og læringshæmmende adfærd, hvor en høj værdi betyder, at der er meget lidt undervisnings- og læringshæmmende adfærd. Høje værdier er dermed altid positive, mens lave værdier er negative.

Data stammer fra tretten kommuner fordelt over hele Danmark og kan derfor antages at give et godt billede af forholdene omkring specialundervisning og supplerende undervisning, men de kan ikke betragtes som repræsentative, dels fordi kommunerne selv har meldt sig til at være med, dels fordi der ikke indgår data fra nogen af Danmarks seks største byer. Sidstnævnte betyder sandsynligvis, at der i de tretten kommuner er en underrepræsentation af ghettoområder. Transport-, Bygnings- og Boligministeriet har pr. 1. december 2016 opdateret listen over udsatte boligområder i Danmark, og af denne fremgår, at fem af de tretten kommuner hver har et ghettoområde, mens fem af de seks største kommuner har to ghettoområder hver. Hvis man ser på de tretten kommuners socioøkonomiske indeks, ses det, at tre kommuner ligger betragteligt over gennemsnittet (mere end 75 point), mens kun en ligger væsentligt under gennemsnittet (70 point). Qvortrup m.fl. (2017) har givet en samlet rapportering fra den første dataindsamling.

**Figur 1. Kommunernes socioøkonomiske indeks: Kommunespredning**

**Kilde:** Det socioøkonomiske indeks er et nøgletal, der måler kommunens relative udgiftsbehov i forhold til andre kommuner på basis af en række socioøkonomiske kriterier, der indgår med forskellig vægt i beregningen. Det er kriterier som f.eks. "Antal 20-59-årige uden beskæftigelse" og "Antal psykiatriske patienter". Den præcise definition kan findes i Social- og Indenrigsministeriets publikation "Kommunal Udligning og Generelle Tilskud 2008", side 40. I grafen er indekset omregnet til 500-pointskalaen, hvor 500 er gennemsnit og 1 standardafvigelse er 100 point og spejlvendt den, således at kommuner med et relativt højt socioøkonomisk udgiftsbehov ligger lavt og omvendt.

**Note:** Den kommune, der oprindeligt havde nummeret 13, udgik og optræder derfor ikke på indekset.

I nærværende analyse, der giver et portræt af de elever, der i 2015 modtog supplerende undervisning eller anden faglig støtte, specialundervisning i specialklasser eller i specialskoler, indgår oplysninger fra eleverne, klasselærerne/kontaktlærerne og forældrene.

# Resultater

## Typer af støtteforanstaltninger

Kortlægningen udgør første mulighed for at få et overblik over, hvor mange elever der modtager supplerende undervisning og sammenligne disse elever med elever, der ikke får nogen form for støtte, og med elever, der får specialundervisning i henholdsvis specialklasse og specialskole. Det skal dog nævnes, at ikke alle kommuner har valgt at gennemføre kortlægninger af elever i specialklasser og -skoler, lige som nogle elever er undtaget fra kortlægningen på grund af deres handicap.

Ifølge Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (2016) går 4,7 % af de danske elever i specialtilbud, mens det kun er 3,1 % af kortlægningens elever, der går i specialtilbud, og der ”mangler” derfor antageligt omkring 1,5 %, som af forskellige grunde er undtaget. Det kan ikke udelukkes, at der også er sket en vis undtagelse af elever, som modtager supplerende undervisning og anden faglig støtte.

**Tablet 2. Andele af elever med og i forskellige typer af støtteforanstaltninger**

Type af støtte	Antal elever	Andel elever
Supplerende undervisning under ni timer i alt	8.019	10,8 %
Segregeret specialundervisning,	2.432	3,1 %
Specialklasse	1.333	1,7 %
Specialskole	1.099	1,4 %

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

**Note:** Segregeret specialundervisning omfatter elever i specialklasse og elever i specialskole

Tabel 2 viser, at i alt 10,8 % af eleverne i kortlægningen modtog supplerende undervisning. Man skal naturligvis være forsigtig med at sammenligne kortlægningens elever med tal for Danmarks som helhed, da kortlægningens elever ikke udgør et repræsentativt sample, men det er dog informativt at sammenligne for at få en baggrund at vurdere kortlægningens resultater ud fra. I 2011 fik 10,2 % specialundervisning i en eller anden form (Danmarks Statistik 2015), og 5,4 % gik på samme tidspunkt i specialskoler eller specialklasser (Undervisningsministeriet 2016), hvorfor 4,8 % må have fået specialundervisning som supplement til almenundervisningen. Den øgede inklusion siden 2012 og den større fleksibilitet omkring tildeling af supplerende undervisning og anden faglig støtte må derfor betyde, at en større andel af elever modtager støtte i almenundervisningen.

Danmarks Statistik (2015) viser, at for landet som helhed er forekomsten af specialundervisningen mindst i børnehaveklassen med 2,1 %, hvorefter den stiger næsten lineært til 5,7 % i 9. klasse. For 10. klasse er andelen 7,2 %. Hvad angår sidstnævnte tal er øgningen i procentandel naturlig, da det kun er ca. halvdelen af folkeskolens elever, der fortsætter i 10. klasse, og det er vel at mærke ofte elever, der har brug for et ekstra år til at modnes og afklares. Forekomsten af supplerende undervisning, andel af elever i specialklasser og specialskoler i Program for Læringsledelse er vist i tabel 3.



**Tabel 3. Typer af støtteforanstaltninger og klasstrin for elever i kortlægningen**

Klasstrin	Andel supplerende undervisning	Andel specialklasse	Andel specialskole
0	6,3 %	1,2 %	1,2 %
1	8,5 %	1,1 %	0,8 %
2	11,4 %	1,1 %	1,1 %
3	13,4 %	1,4 %	1,1 %
4	12,9 %	1,9 %	1,3 %
5	13,0 %	2,2 %	1,3 %
6	11,7 %	1,6 %	1,6 %
7	9,3 %	2,0 %	1,5 %
8	10,3 %	2,1 %	2,1 %
9	10,1 %	2,9 %	2,2 %
10	17,5 %	6,3 %	6,5 %

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

**Note:** Kategorien Segregeret specialundervisning i Tabel 2 indgår ikke i de senere analyser, hvor elever i specialklasser og specialskoler dækkes separat.

For supplerende undervisning gælder, at andelen også er mindst i børnehaveklassen med 6,3 %. Derefter ses en stigning, der når toppen i 3.-5. klasse med ca. 13 %. Der sker derefter en lille reduktion, og i 9. klasse er andelen på 10,1 %. For 10. klasse er andelen 17,5 %, og her skal man igen være opmærksom på, at kun ca. en fjerdedel fortsætter i kommunale 10. klasser, og en anden fjerdedel fortsætter i 10. klasse på efterskoler, der ikke indgår i kortlægningen. Omkring halvdelen af 9. classes elever fortsætter i gymnasiale uddannelser. Andelen i specialklasse og specialskole viser også en stigning med øget elev alder. Begge starter med 1,2 % i børnehaveklassen og når 2-3 % i 9. klasse. For 10. klasse er andelen godt 6 %.

## Typen af vanskeligheder

I tabel 4 er der foretaget en opgørelse over, hvor mange af kortlægningens elever der har forskellige typer af vanskeligheder. Spørgeskemaet har været udformet, så elevens klasselærer/kontaktlærer kun har skullet angive den type af vanskeligheder, der er den mest fremtrædende i de tilfælde, hvor der har været flere typer af vanskeligheder. Kategorien "andre vanskeligheder" dækker over motoriske problemer, særlige sundhedsvanskeligheder, sproglige vanskeligheder m.m.

**Tabel 4. Andelen af elever i kortlægningen med forskellige typer af vanskeligheder**

Type af udfordring	Antal elever	Andel elever
Hørehæmmet	296	0,4 %
Synsproblemer	364	0,5 %
ASF	970	1,4 %
ADHD	1186	1,7 %
Adfærdsproblemer, ikke ADHD	4485	6,3 %
Specifikke indlæringsvanskeligheder	3522	4,9 %
Generelle indlæringsvanskeligheder	2230	3,1 %
Andre vanskeligheder	4132	5,8 %
Ingen udfordringer	54394	76,0 %

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

**Note:** Kun én type af vanskeligheder – den mest fremtrædende – indgår i kortlægningen

Tabellen viser, at 24,0 % af eleverne har mindst en type af vanskeligheder. Den hyppigst forekommende er adfærdsvanskeligheder (men ikke ADHD) med 6,3 % fulgt af specifikke indlæringsvanskeligheder med 4,9 % og generelle indlæringsvanskeligheder med 3,1 %. ADHD og ASF er relativt sjældne med henholdsvis 1,7 % og 1,4 %. Kun sjældent mødes synsproblemer og hørehæmning med henholdsvis 0,5 % og 0,4 %.

Det kan nævnes, at der for flere typer af vanskeligheder er en betydelig forskel i kønnenes repræsentation, i nogle endda særdeles bety-

## Indholdsfortegnelse

delig. Mens der for hørehæmning og synshæmning ikke er statistisk betydende forskelle, er 80,5 % af eleverne med ASF drenge. Af eleverne med ADHD er 80,1 % drenge. For adfærdsproblemer, men ikke ADHD er 75,1 % drenge. Ved specifikke indlæringsvanskeligheder og generelle indlæringsvanskeligheder er henholdsvis 67,4 % og 62,0 % drenge. Ved andre vanskeligheder er 58,6 % drenge. Gruppen uden udfordringer tæller 46,9 % drenge og dermed 53,1 % piger. Baggrunden for denne forskel vil søges afdækket i en senere analyse af kortlægningens elever.

Hvis man ser på, hvor hyppigt de enkelte typer af vanskeligheder optræder for elever med supplerende undervisning og for elever i henholdsvis specialklasser og specialskoler, får man det billede, der er vist i tabel 5. Det viser sig, at der først og fremmest er forskelle, hvad angår ASF, specifikke indlæringsvanskeligheder og generelle indlæringsvanskeligheder. Elever med ASF og elever med generelle indlæringsvanskeligheder er hyppigst repræsenteret i specialskoler. Modsat er elever med specifikke indlæringsvanskeligheder hyppigst repræsenteret i gruppen med supplerende undervisning.

Elever med ASF og generelle indlæringsvanskeligheder har behov for ganske gennemgribende specialpædagogiske indsatser, mens specifikke indlæringsvanskeligheder lettere kan støttes eller afhjælpes med støtte til almenundervisningen. Den sidste kolonne i tabellen viser, hvor hyppigt – eller sjældent – der angives at være vanskeligheder hos elever, der hverken modtager supplerende undervisning, er i specialklasse eller specialskole. Det ses her, at adfærdsproblemer uden ADHD samt specifikke indlæringsvanskeligheder er de hyppigst forekommende, og at der nu – som tidligere – er 80 % af eleverne, som ikke har en eller anden form for vanskeligheder.

**Tabel 5. Typer af vanskeligheder hos elever i forskellige støtteforanstaltninger**

Type af udfordring	Supplerende undervisning	Specialklasse	Specialskole	Andre elever
Hørehæmmet	0,7 %	0,1 %	0,1 %	0,4 %
Synsproblemer	0,3 %	0,1 %	0,1 %	0,5 %
ASF	7,3 %	15,5 %	20,7 %	1,0 %
ADHD	7,8 %	15,0 %	13,3 %	1,3 %
Adfærdsproblemer, ikke ADHD	13,4 %	11,8 %	14,1 %	5,8 %
Specifikke indlæringsvanskeligheder	20,9 %	10,4 %	2,7 %	3,8 %
Generelle indlæringsvanskeligheder	18,5 %	32,7 %	43,6 %	2,1 %
Andre vanskeligheder	14,4 %	10,8 %	4,8 %	5,1 %
Ingen udfordringer	14,6 %	3,0 %	0,5 %	80,0 %

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

## Elevernes funktion

I det følgende foretages en analyse af, hvorledes elever i forskellige støtteforanstaltninger og med forskellige typer af vanskeligheder fungerer i skolen med hensyn til trivsel, adfærd, relationer mellem elev og lærere, relationer mellem eleverne og deltagelse i undervisningen for 0.-3. klasse og med hensyn til faglig trivsel, social trivsel, undervisnings- og læringshæmmende adfærd, social isolation, udadreagerende adfærd, alvorlige adfærdsproblemer, tilpasning til skolens normer, selvkontrol, selvhævdelse samt motivation og arbejdsindsats for 4.-10. klasse.

Analyserne bygger på gennemsnittet af sumscorer for de enkelte variabelområder, og der er suppleret med middelfejl. Sumscorerne er transformeret ind på en skala, hvis minimum er 1, og maksimum er 4. Hvis forskellen mellem to gennemsnit er større end summen af deres middelfejl, kan forskellen med rimelig stor sikkerhed antages at være statistisk signifikant. Når middelfejl anvendes som tommelfingerregel – som det også gøres i PISA-undersøgelserne – er det, fordi det giver et enkelt overblik. Brugen af lineære statistiske metoder er beskrevet i Appendiks III, og baggrunden for de enkelte variable og deres indhold er der redegjort for i Appendiks II til denne rapport.

## Indholdsfortegnelse

**Tabel 6. Elevernes funktion i forskellige typer af støtteforanstaltninger, 0.-3. klasse (gennemsnit og middelfejl)**

Funktion	Supplerende undervisning	Specialklasse	Specialskole	Andre elever
Trivsel	3,30 (0,011)	3,38 (0,031)	3,32 (0,035)	3,40 (0,003)
Adfærd	3,18 (0,011)	3,22 (0,032)	3,06 (0,038)	3,35 (0,003)
Elev-lærer relation	3,66 (0,011)	3,75 (0,029)	3,67 (0,033)	3,72 (0,003)
Elev-elev relation	3,56 (0,011)	3,59 (0,033)	3,51 (0,037)	3,65 (0,003)
Undervisning	3,34 (0,012)	3,41 (0,036)	3,28 (0,047)	3,50 (0,003)

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

**Note:** Signifikans er ikke markeret med fx stjerner, idet formålet med tabellen er at foretage sammenligninger mellem flere af de fire elevgrupper i tabellen.

Hvad trivsel angår, ligger eleverne med supplerende undervisning signifikant under gennemsnittet for elever, der ikke får nogen form for støtte. Specialklasseelevernes trivsel er ikke signifikant forskellig fra gennemsnittet for elever uden støtte, mens specialskoleeleverne ligger signifikant lavere end gennemsnittet for elever uden støtte.

Når det gælder adfærd, har alle tre grupper af elever med støtte eller specialundervisning en markant signifikant dårligere funktion, og det er mest markant for specialskoleelevernes vedkommende. Elev-lærer relationen er signifikant bedst for specialklasseeleverne, mens den for elever med supplerende undervisning og i specialskoler er signifikant lavest. Relationen mellem eleverne er lavere i de tre støtte- eller specialundervisningsformer end for elever, der ikke får nogen form for støtte.

**Tablet 7. Elevernes funktion i forskellige typer af støtteforanstaltninger, 4.-10. klasse (gennemsnit og middelfejl)**

Funktion	Supplerende undervisning	Specialklasse	Specialskeole	Andre elever
Faglig trivsel	2,98 (0,009)	2,98 (0,022)	2,96 (0,024)	3,13 (0,003)
Social trivsel	3,50 (0,010)	3,48 (0,021)	3,48 (0,024)	3,68 (0,003)
Undervisnings- og lærings-hæmmende adfærd	3,87 (0,009)	3,80 (0,023)	3,73 (0,027)	4,12 (0,003)
Social isolation	4,28 (0,012)	4,24 (0,027)	4,20 (0,031)	4,50 (0,003)
Udadreagerende adfærd	4,12 (0,012)	4,03 (0,027)	3,96 (0,033)	4,36 (0,003)
Alvorlige adfærdsproblemer	4,80 (0,006)	4,76 (0,016)	4,70 (0,021)	4,91 (0,001)
Støtte og interesse fra læreren	3,39 (0,009)	3,40 (0,023)	3,46 (0,024)	3,38 (0,003)
Retfærdighed og ligeværd	3,16 (0,009)	3,24 (0,020)	3,25 (0,023)	3,20 (0,003)
Læringskultur	3,06 (0,010)	3,07 (0,024)	3,04 (0,027)	3,13 (0,003)
Sociale relationer	3,32 (0,009)	3,26 (0,023)	3,26 (0,026)	3,46 (0,003)
Struktur	4,03 (0,011)	4,07 (0,027)	4,14 (0,031)	3,94 (0,003)
Feedback	3,45 (0,014)	3,49 (0,031)	3,50 (0,037)	3,27 (0,004)
Matematik	3,80 (0,014)	3,76 (0,033)	3,74 (0,038)	3,96 (0,004)
Dansk	3,86 (0,014)	3,79 (0,034)	3,81 (0,039)	4,07 (0,004)
Naturfag	3,51 (0,014)	3,53 (0,036)	3,47 (0,042)	3,51 (0,004)
Forventning om mestring	2,88 (0,010)	2,91 (0,024)	2,92 (0,026)	3,10 (0,003)
Tilpasning til skolens normer	2,42 (0,008)	2,38 (0,017)	2,24 (0,019)	3,01 (0,003)
Selvkontrol	2,52 (0,009)	2,33 (0,020)	2,12 (0,022)	3,01 (0,003)
Positiv selvhævdelse	2,45 (0,006)	2,44 (0,015)	2,33 (0,016)	2,76 (0,002)
Motivation og arbejdsindsats	2,77 (0,011)	2,75 (0,027)	2,63 (0,030)	3,57 (0,004)
Skolefaglige præstationer	2,34 (0,008)	2,26 (0,022)	2,20 (0,027)	3,25 (0,003)

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

Tabellen viser, at der er meget markante forskelle mellem de elever, der modtager en eller anden form for støtte, og elever, som ingen støtte får. De største forskelle ses ved tilpasning til skolens normer, selvkontrol, motivation og arbejdsindsats samt skolefaglige præstationer. Hvad

## Indholdsfortegnelse

sidstnævnte angår, ligger 90,5 % af eleverne med en eller anden form for støtte under 50 percentilen for elever uden støtte. Det er værd at bemærke, at ved struktur og feedback ligger eleverne med støtte konsekvent højt. Dog er det måske ikke så overraskende, at der for denne elevgruppe lægges særlig vægt på struktur, og at der gives feedback i højere omfang end normalt. Den absolut højeste grad af struktur findes i specialskolerne. Ved selvkontrol findes der markante forskelle mellem de tre former for støtte, idet eleverne på specialskolerne udviser den laveste selvkontrol fulgt af specialklasseeleverne og derefter eleverne med supplerende undervisning. Samme mønster findes ved udadreagerende adfærd, tilpasning til skolens normer og skolefaglige præstationer.

Alt i alt gælder dermed, at eleverne med supplerende undervisning, i specialklasser eller på specialskoler har en dårligere funktion end gennemsnittet af de øvrige elever. Dette gælder især på det adfærdsmæssige område og på udbyttet af undervisning, mens det i mindre grad gælder for trivsel og relationer til lærerne.

Hvis man til sidst ser på typer af vanskeligheder og elevernes funktion, tegner der sig nogle interessante billeder. De er i Appendix I fremstillet i grafisk form, en for hver type af funktion. I det følgende bringes en oversigt over de funktionsmæssige forhold, der er karakteristiske for de enkelte typer af vanskeligheder.

Elever uden vanskeligheder har generelt det bedste funktionsniveau på alle områder i kortlægningen, mens elever med vanskeligheder har funktionsniveauer, der er i overensstemmelse med den vanskelighed, deres lærere har angivet for dem. Det er imidlertid stadig interessant at se, hvorledes eleverne med forskellige typer af vanskeligheder placerer sig i forhold til hinanden.

Hørehæmmede elever, elever med synsproblemer og ”andre vanskeligheder” placerer sig generelt højt med relativt få forskydninger hen over de forskellige funktionsområder. Hørehæmmede synes dog at have et lidt bedre funktionsniveau end elever med synsproblemer med undtagelse af relationer hos de yngste elever.

Elever med ASF ligger relativt lavt i relationer, deltagelse i undervisningen, trivsel, tilpasningen til skolens normer, selvkontrol, positiv selvhævdelse og motivation og arbejdsindsats.

Elever med ADHD har funktionsmæssigt mange ligheder med elever med ASF, men ligger især lavt ved deltagelse i undervisning, trivsel, social isolation, tilpasning til skolens normer, selvkontrol, positiv selvhævdelse samt motivation og arbejdsindsats.

For elever med adfærdsproblemer, men ikke ADHD er der meget lav placering i relationer, trivsel, undervisnings- og læringshæmmende adfærd, social isolation, udadreagerende adfærd, alvorlige adfærdsproblemer, tilpasning til skolens normer, selvkontrol samt motivation og arbejdsindsats.

Elever med specifikke indlæringsvanskeligheder ligger højt i relationer, social trivsel og adfærd, men noget lavere på funktionsområderne motivation og arbejdsindsats samt skolefaglige præstationer.

Elever med generelle indlæringsvanskeligheder placerer sig højt ved relationer til lærere, middel ved deltagelse i undervisning, faglig trivsel, undervisnings- og læringshæmmende adfærd, social isolation, alvorlige adfærdsproblemer og selvkontrol. De ligger lavt, hvad angår tilpasning til skolens normer, positiv selvhævdelse, motivation og arbejdsindsats og meget lavt i skolefaglige præstationer.

## **Forældrenes uddannelsesniveau**

Det skal om data fra forældre bemærkes, at svarprocenten kun er 54,3 %, og der er ikke muligheder for at foretage frafaldsanalyse, hvad der giver begrænsninger for mulighederne for at drage konklusioner. Det er f.eks. velkendt, at svarprocenten falder, jo lavere respondenternes uddannelsesniveau er.



**Table 8. Mødres uddannelsesniveau for elever med forskellige former for støtte og elever uden støtte**

Uddannelsesniveau, moder	Supplerende undervisning	Specialklasse	Specialskole	Elever uden støtte
Folkeskole	13,3 %	16,3 %	12,0 %	6,4 %
Erhvervsuddannelse	31,6 %	35,1 %	34,7 %	24,7 %
Gymnasial uddannelse	9,6 %	7,3 %	8,7 %	9,4 %
1-4 års videregående uddannelse	27,4 %	32,8 %	37,5 %	44,6 %
Mere end 4 års videregående uddannelse	9,0 %	8,4 %	7,1 %	14,8 %

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

Det gælder om mødrenes uddannelsesniveau, at der for alle tre typer af støtteformer er en ca. dobbelt så høj repræsentation af dem, der har folkeskole som højeste niveau. Modsvarende er der en knap halvt så hyppig forekomst af mødre med mere end fire års videregående uddannelse. Der er ingen markante forskelle mellem mødre til elever med supplerende undervisning, i specialklasser og specialskoler.

**Table 9. Fædres uddannelsesniveau for elever med forskellige former for støtte og uden støtte**

Uddannelsesniveau, fader	Supplerende undervisning	Specialklasse	Specialskole	Elever uden støtte
Folkeskole	8,6 %	19,8 %	18,1 %	9,4 %
Erhvervsuddannelse	40,1 %	51,0 %	47,3 %	40,8 %
Gymnasial uddannelse	5,8 %	3,2 %	4,7 %	5,7 %
1-4 års videregående uddannelse	30,0 %	19,4 %	23,1 %	29,4 %
Mere end 4 års videregående uddannelse	15,5 %	6,7 %	6,9 %	15,0 %

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

For fædrene er der stort set samme fordeling af uddannelsesniveau for elever med supplerende undervisning og elever uden nogen former for støtte. For elever i specialklasser og specialskoler er der en ca. dobbelt

## Indholdsfortegnelse

så høj forekomst af folkeskole og en ca. halvt så høj forekomst af mere end fire års videregående uddannelse.

Samlet set er der markante forskelle i forekomst af støtteforanstaltninger for ydergrupperne af uddannelsesniveau, men der er langt fra tale om et en-til-en-forhold i sammenhængen mellem støtte og forældrenes uddannelse, hvilket indikerer, at mange andre faktorer spiller ind. Endelig skal der tages højde for den usikkerhed, som den lave svarprocent giver.

### Forældrenes funktion

I følgende tabel findes en opgørelse af, hvorledes forældrene selv vurderer, at de fungerer i forhold til skolen. Igen skal der tages forbehold relateret til den lave svarprocent.

**Tabel 10. Forældres oplevelse af deres egen funktion i forhold til skolen for elever med forskellige former for støtte og uden støtte (gennemsnit og middelfejl)**

Funktion	Supplerende undervisning	Specialklasse	Specialskole	Elever uden støtte
Støtte i skolearbejdet	3,30 (0,006)	3,27 (0,017)	3,20 (0,018)	3,41 (0,002)
Information om og samarbejde med skolen	2,79 (0,008)	2,85 (0,023)	2,95 (0,021)	2,74 (0,002)
Kontakt mellem forældrene	2,47 (0,011)	2,10 (0,032)	2,13 (0,030)	2,65 (0,003)

**Kilde:** Kortlægningsundersøgelsen i Program for Læringsledelse

Det viser sig, at hvad støtte i skolearbejdet angår, føler de svarende forældre til elever med støtteforanstaltninger sig dårligere stillet end forældre til elever, der ikke modtager støtte. Det indikerer, at forældrene ikke i samme grad kan møde de særlige behov, deres børn har, som forældre til elever uden støttebehov kan. Også hvad information om og samarbejde med skolen angår, føler forældre til elever med støtte sig dårligere stillet end øvrige forældre. Når det gælder kontakten med de øvrige forældre, er støtteelevernes forældre også væsentligt dårligere

### Indholdsfortegnelse

stillet, ikke mindst når det gælder elever i specialklasser og specialskoler. Dette skyldes blandt andet, at den geografiske afstand til klassekammeraterne i de fleste tilfælde vil være øget betydeligt, idet specialtilbuddene dækker flere skoledistrikter. Stadig må der tages forbehold for den usikkerhed, som den lave svarprocent medfører.

## Diskussion

Portrættet af elever, som modtager supplerende undervisning, specialundervisning i specialklasser eller specialundervisning i specialskoler, i Program for Læringsledelse viser ved sammenligning med tal for folkeskolens elever først og fremmest, at mens det pr. 5. september 2011 var 10,2 % af alle folkeskolens elever, der modtog specialundervisning, var der i 2015 uge 38-41 for kortlægnings eleverne tale om en betydelig ændring, idet det nu var 10,8 %, som modtog supplerende undervisning eller anden faglig støtte, mens det næsten udelukkende var elever i specialklasser og specialskoler, som fik støtte i mere end ni timer om ugen.

Selv om kortlægnings eleverne ikke udgør et repræsentativt sample, er forskellene interessante, idet der ikke findes landsdækkende tal for supplerende undervisning. Kortlægningens elever i specialklasser og specialskoler androg tilsammen 3,1 %, hvortil kommer formentlig 1,5 %, der er undtaget fra at deltage i kortlægningen. Derved var det i 2015 i alt ca. 14,5 % elever, der modtog en eller anden form for støtte.

Ændringen i folkeskoleloven i 2012 har dermed betydet, at en større del af folkeskolens elever modtager en eller anden form for støtte, og det har formentlig sammenhæng med den øgede fleksibilitet, ændringen fra specialundervisning til supplerende undervisning og anden faglig støtte har medført. Hvor specialundervisning frem til 2012 har været knyttet til enkeltelever, kan supplerende undervisning og anden faglig støtte både gives til enkeltelever, grupper af elever eller til hele klasser, og tildelingen af støtten hviler på skoleledelsens skøn og ikke nødvendigvis på en pædagogisk psykologisk udredning.

Undersøgelsen af inklusionspanelet (Nielsen og Rangvid 2016) peger på, at lærerne på mellemtrin og overbygning har den subjektive vurdering, at der er 8 % af det samlede elevtal i almenklasser, der har

støttebehov, men ikke får støtte, og det tyder på, at 10,8 % plus 8 %, dvs. i alt 18,8 %, af alment skolerne elever har støttebehov. Hertil kommer omkring 4,5 % i segregerede foranstaltninger, hvilket betyder, at i alt omkring 23,3 % elever har støttebehov. Hvis dette tentativt sammenholdes med oplysninger fra klasselærere/kontaktlærere i Program for Læringsledelse om, at det er 24,0 % af eleverne, som har en eller flere typer af vanskeligheder, kan man se, at der er en ganske god sammenhæng mellem de to opgørelser.

For supplerende undervisning og anden faglig støtte gælder, at den følger mønsteret fra før 2012. For skoleåret 2011/2012 (Danmarks Statistik 2012) var 4 % af eleverne i børnehaveklassen henvist til specialundervisning. For 1. klassernes vedkommende var andelen af henviste elever 8 %, mens andelen i 2. klasserne var 10 %. Fra 4.-6. klasse lå andelen af specialundervisningshenviste elever på 13 %, mens andelen var lidt mindre på de ældste klassetrin fra 7.-10. klasse, hvor den lå omkring 11 %. Andelen angår alle former for specialundervisning, både specialundervisningsstøtte til elever i alment klasser og til elever i segregerede foranstaltninger. De segregerede former for specialundervisning viser den øgning med stigende klassetrin, der også tidligere har været velkendt.

Hvis man ser på typer af vanskeligheder, tegner specifikke indlæringsvanskeligheder og generelle indlæringsvanskeligheder sig for omkring 8 %, mens adfærdsproblemer samt ADHD dækker andre 8 %. Det er særligt sidstnævnte gruppe, der synes at udfordre lærerne mest, og hvor de savner kompetencer og redskaber (Dyssegaard og Egelund 2015; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). Elever med ASF og elever med generelle indlæringsvanskeligheder er relativt set overrepræsenterede i specialklasser, mens elever med specifikke indlæringsvanskeligheder er overrepræsenterede i den supplerende undervisning.

Funktionsniveauet for elever med de forskellige typer af vanskeligheder svarer til den klassifikation, som klasselærerne har tildelt dem, og funktionsniveauerne taget i betragtning virker det helt naturligt, at nogle elevtyper fortrinsvis modtager supplerende undervisning og anden faglig støtte, mens andre typisk placeres i specialskoler eller

specialklasser. Generelt set er det ikke overraskende, at eleverne med supplerende undervisning har de relativt højeste funktionsniveauer af de tre typer af støttegrupper, mens eleverne i specialklasser har de laveste funktioner. Støtte og interesse fra lærerens side og oplevelse af retfærdighed og ligeværd varierer heldigvis ikke, og man kan være tilfreds ved at se, at oplevelsen af struktur og feedback er højest for de elever, der modtager støtte i en af de tre former.

Med forbehold for indflydelsen fra forældrenes svarprocent på lige godt 50 % og de manglende muligheder for frafaldsanalyse gælder, at data viser en stærk statistisk sammenhæng mellem uddannelsesniveauet hos forældrene og modtagelse af supplerende undervisning eller specialundervisning ( $p < 0,001$ ), men som tabel 9 viser, er der langt fra en en-til-en-sammenhæng, hvad der er naturligt, da uddannelsesniveau kun er en af mange faktorer, som spiller ind i forhold til modtagelse af støtte.

Endelig er der set på forældrenes udsagn om deres egen funktion. Her gælder det, at forældre til elever med særlige behov ikke i samme grad som andre forældre oplever, at de er i stand til at støtte deres børn i skolearbejdet, lige som de har ringere kontakt med de øvrige forældre i deres barns klasse, end andre forældre har. Informationen om og samarbejdet med skolen er imidlertid bedre. Noget af denne forskel kan formentlig forklares ved, at eleverne i specialtilbud bor mere spredt end elever i almentilbud. Det er positivt, at specialtilbuddene formår at holde et højt informations- og samarbejdsniveau.

Alt i alt peger analysen på, at ca. hver femte elev har udfordringer i forbindelse med deres skolegang, og at skolen for at møde disse elever har sat støtteforanstaltninger i gang. Selv med støtteforanstaltninger tilpasset elevernes behov har mange elever dog stadig store vanskeligheder fagligt og socialt. I en kommende undersøgelse vil der blive foretaget en sammenligning mellem elever, der har samme typer og sværhedsgrader af vanskeligheder og enten modtager støtte eller ikke modtager støtte. Der vil endvidere blive set på, hvilke faktorer der "alt andet lige" er i stand til at forudsige det skolefaglige funktionsniveau hos elever, der modtager støtte og ikke modtager støtte.

# Litteratur

- Baviskar, S. Dyssegaard, C.B. Egelund, N. og de Montgomery, C. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. DPU, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C.B. og Egelund, N. (2015). *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion 2013-2015: en kvalitativ analyse*. DPU, Aarhus Universitet.
- Danmarks Statistik (2012). "Specialundervisning i grundskolen 2011/2012". *Nyt fra Danmarks Statistik*, nr. 337, 26. juni 2012.
- Danmarks Statistik (2015). "Specialundervisning i grundskolen 2014/2015". *Nyt fra Danmarks Statistik*, nr. 312, 23. juni 2015.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering*. Maj 2016.
- Nielsen, C.P. og Rangvid, B.S. (red.) (2016). *Inklusion i folkeskolen: sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet (16:29)*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problemferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen (Vol. 2005:19)*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A.M., og Kostøl, A.K. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. og Aasen, A.M. (2012a). *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011*. Dafolo.
- Nordahl, T. Qvortrup, L. Hansen, L. S. og Hansen O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for Forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

## Indholdsfortegnelse

- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.
- Qvortrup, L., Egelund, N. og Nordahl, T. (2017). *Læringsrapport 2015. Skoler. Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis*. Institut for Læring og Filosofi. FULM serien. Aalborg Universitet.
- Sunnevåg, A-K. og Aasen, A. (2010). *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Rapport (Høgskolen i Hedmark) 3 2010.



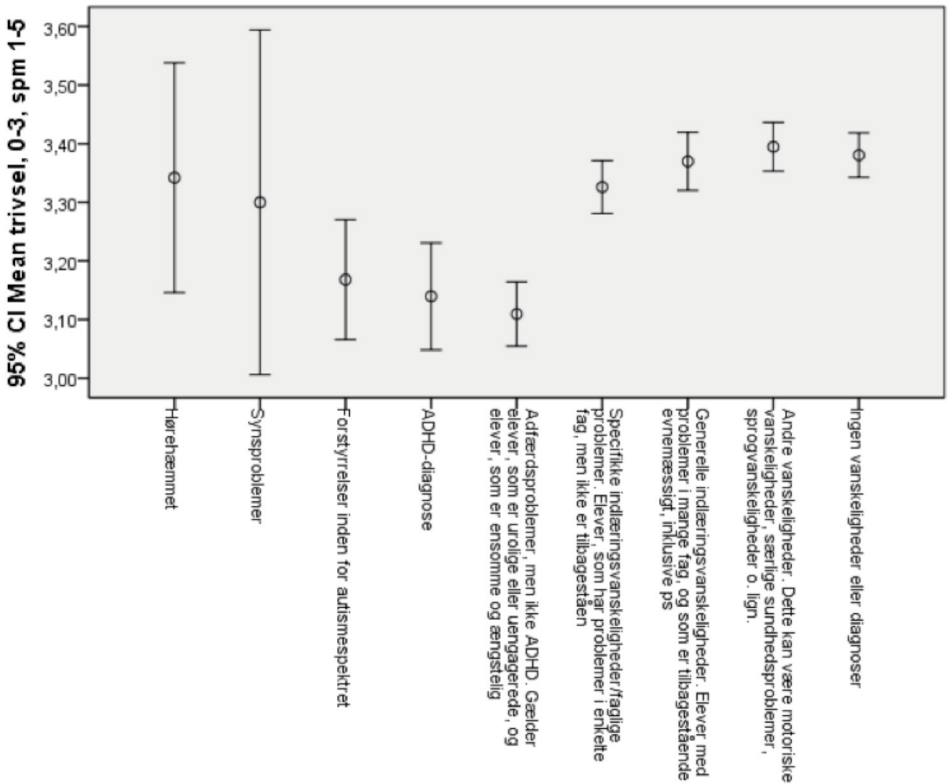
# Appendiks I

## **Typer af vanskeligheder og elevernes funktion i skolen**

Dette appendiks rummer 26 figurer, som illustrerer elevernes typer af vanskeligheder og elevernes funktion. Den vandrette akse angiver typen af vanskeligheder, mens den lodrette akse angiver den gennemsnitlige funktion, der er suppleret med lodrette linjer, der viser gennemsnittenes middelfejl. Middelfejlen påvirkes dels af antallet af elever i den pågældende vanskelighedskategori, dels af spredningen i elevernes funktion. Førstnævnte betyder, at især hørehæmmede og elever med synsproblemer vil have relativt store middelfejl, og der vil derfor ikke være en kommentering af disse elevers resultater i de 26 figurer.

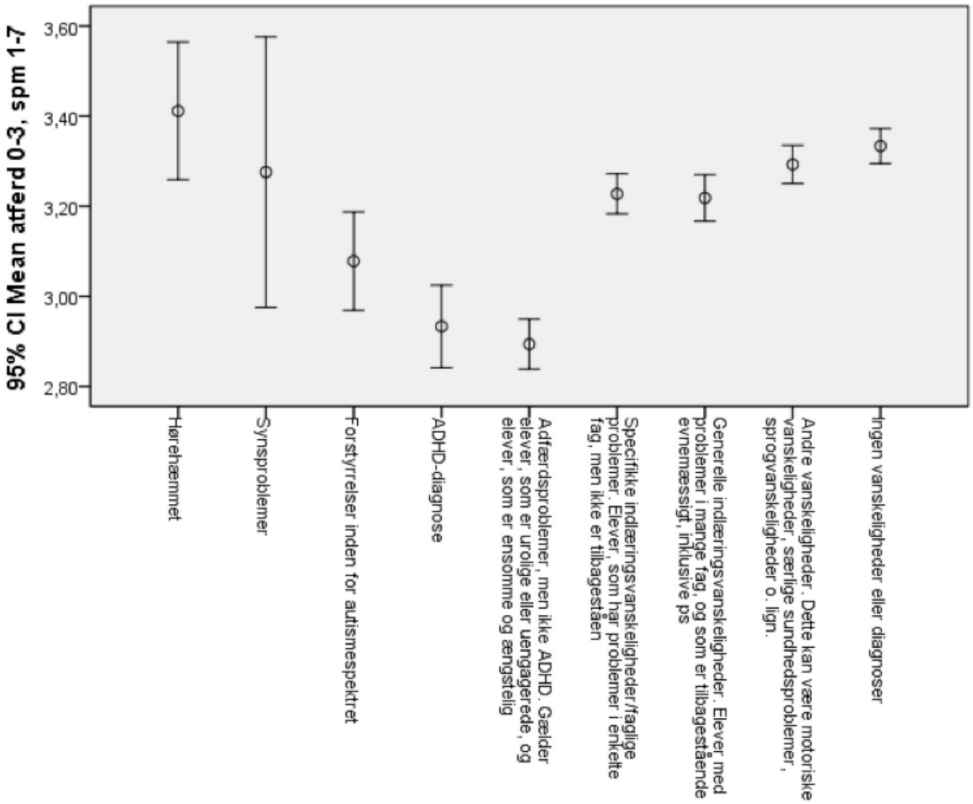
### Figur A1. Trivsel hos elever med forskellige typer af vanskeligheder, 0.-3. klasse

Figuren viser, at tre grupper af elever ligger signifikant lavt, nemlig elever med ASF, elever med ADHD og elever med adfærdsvanskeligheder uden ADHD, mens der ikke er signifikante forskelle de andre grupper imellem.



**Figur A2. Adfærd for elever med forskellige typer af vanskeligheder, 0.-3. klasse**

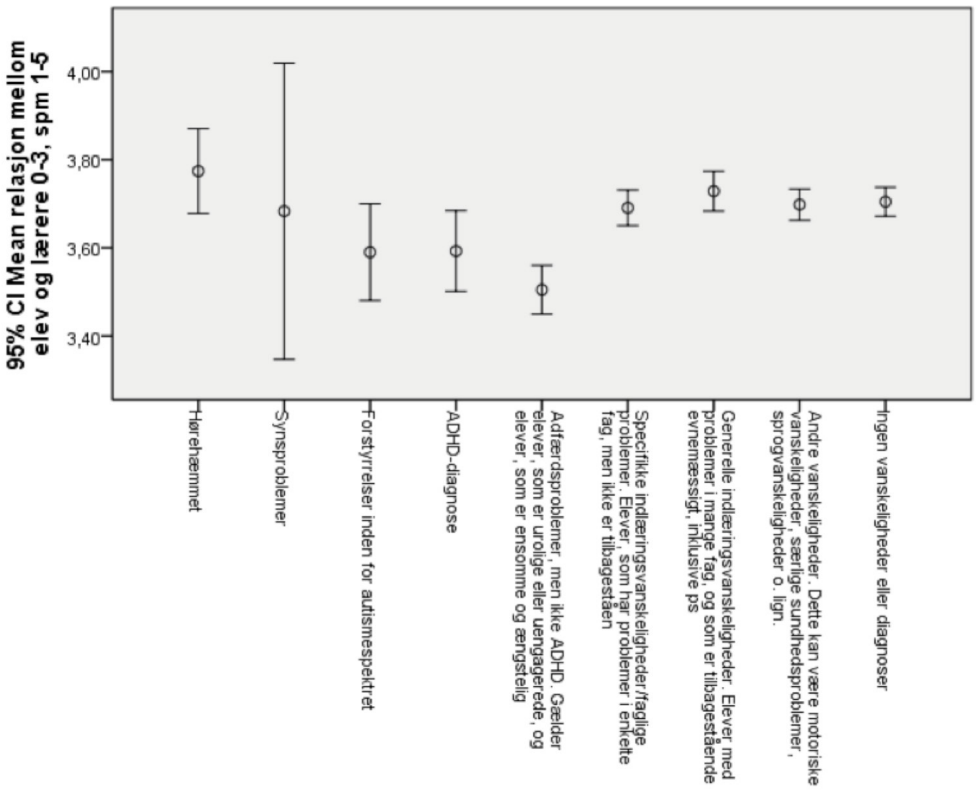
Også når det gælder adfærd skiller eleverne med ASF, ADHD og adfærdsproblemer uden ADHD sig ud med en mere problemfyldt funktion end elever med specifikke og generelle indlæringsvanskeligheder.



**Indholdsfortegnelse**

**Figur A3. Relation mellem elev og lærere for elever med forskellige typer af vanskeligheder, 0.-3. klasse**

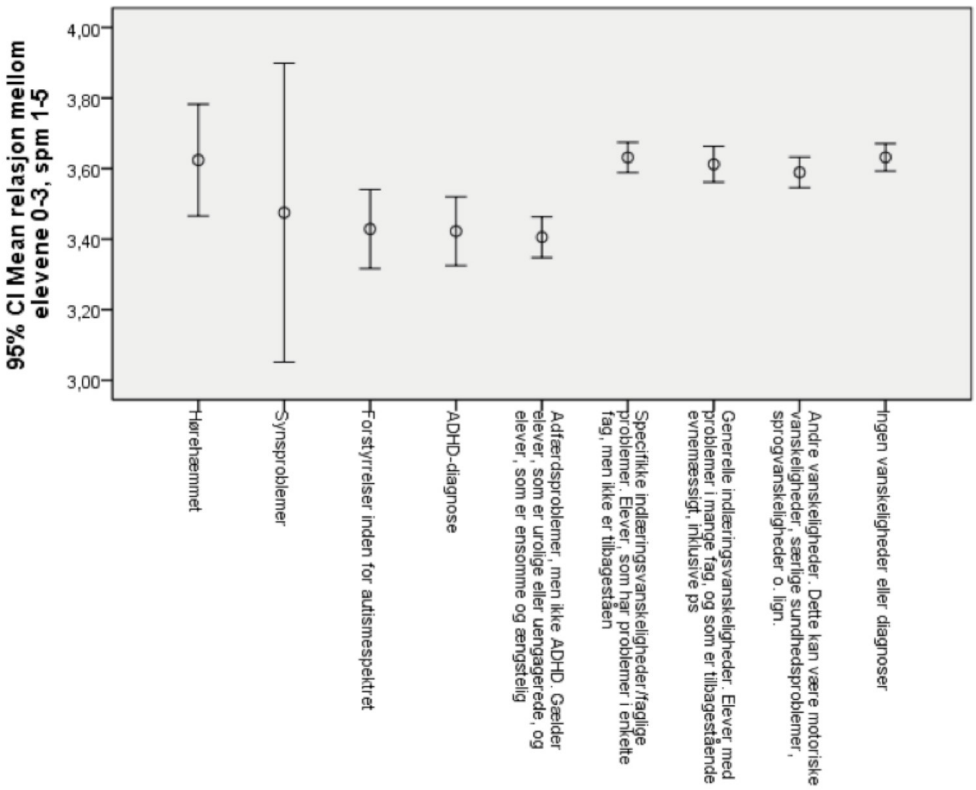
Når det gælder relationer, er der også en vis variation, og det bemærkes, at elever med adfærdsproblemer uden ADHD ligger markant lavere end elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, generelle indlæringsvanskeligheder, andre vanskeligheder eller uden vanskeligheder eller diagnoser.



**Indholdsfortegnelse**

**Figur A4. Relation mellem eleverne i forhold til forskellige typer af vanskeligheder, 0.-3. klasse**

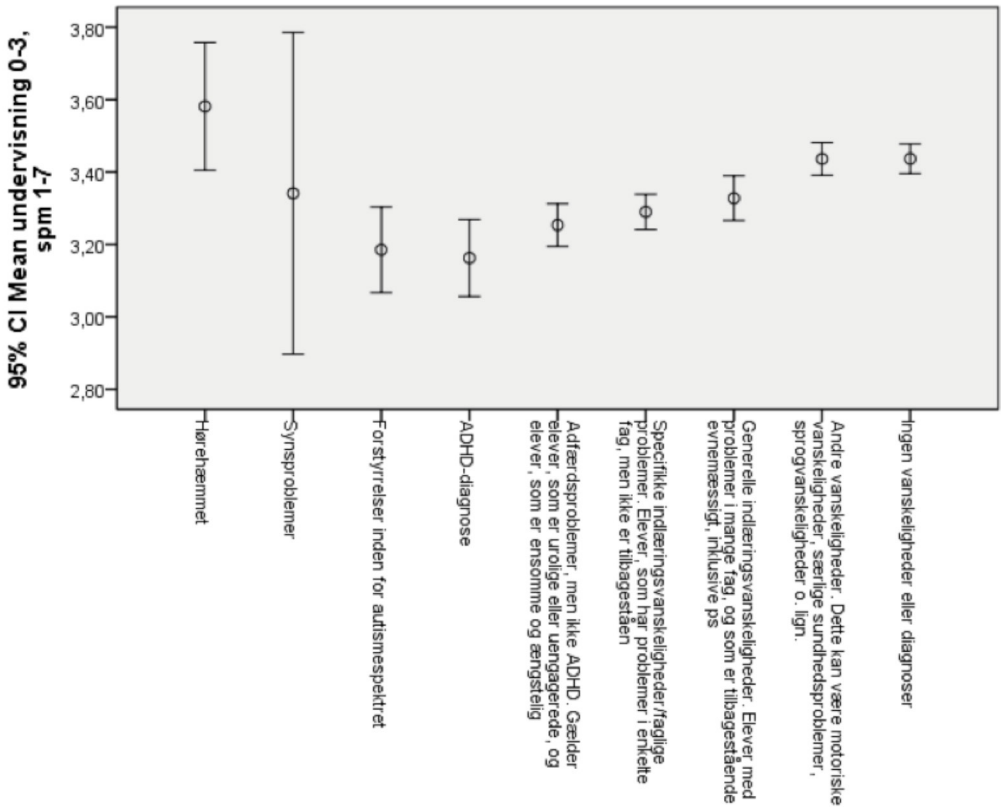
Når det gælder relationer mellem eleverne, ligger elever med ASF, ADHD og adfærdsvanskeligheder uden ADHD signifikant lavt i forhold til elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, generelle indlæringsvanskeligheder, andre vanskeligheder eller uden vanskeligheder eller diagnoser.



**Indholdsfortegnelse**

### Figur A5. Forholdet til undervisning for elever med forskellige typer af vanskeligheder, 0.-3. klasse

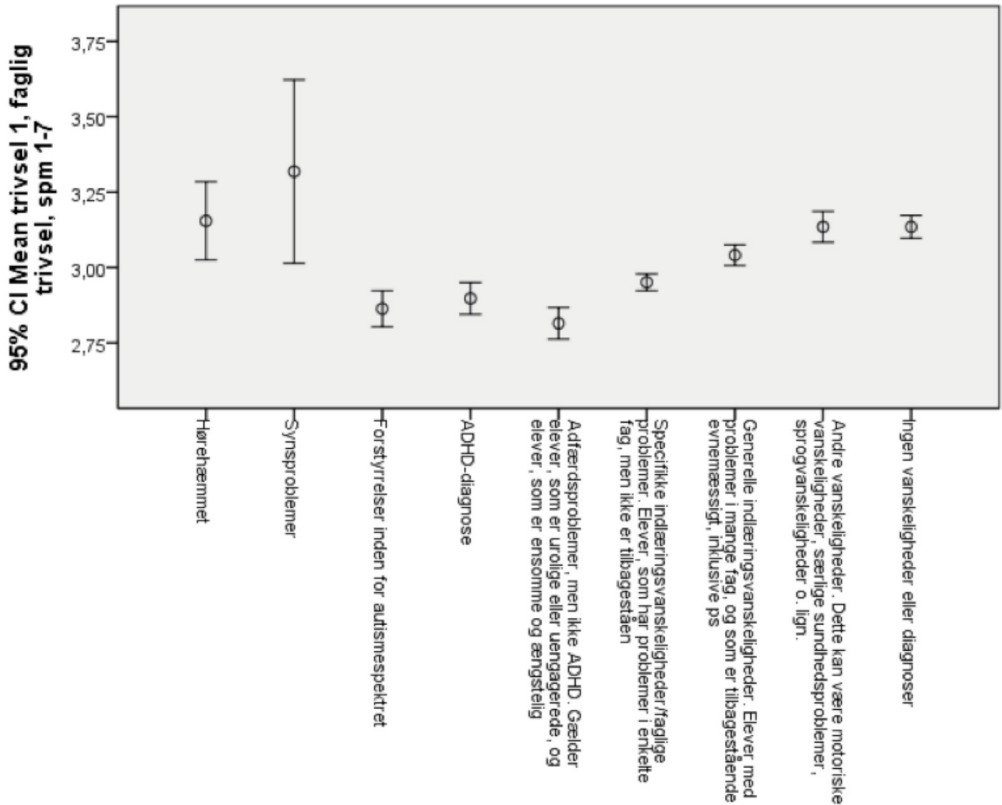
Forholdet til undervisningen viser en nedadgående tendens, når man går fra elever uden vanskeligheder og elever med andre vanskeligheder til elever med generelle indlæringsvanskeligheder, specifikke indlæringsvanskeligheder, adfærdsproblemer uden ADHD til elever med ADHD og ASF.



#### Indholdsfortegnelse

### Figur A6. Faglig trivsel hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

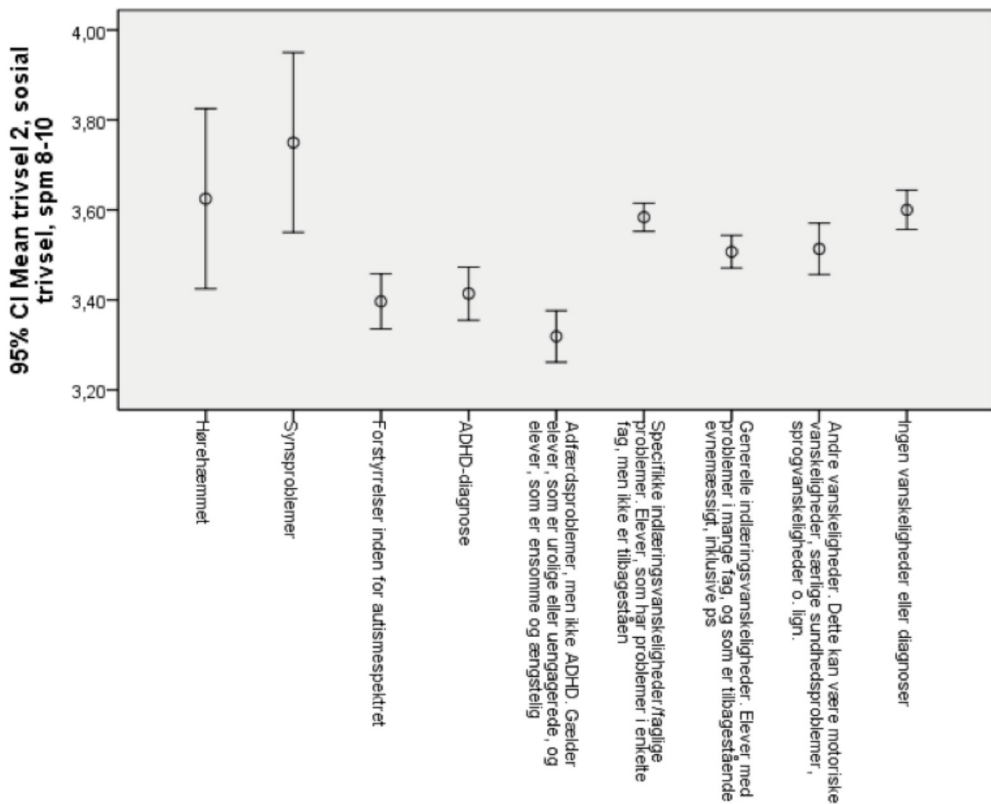
Figuren viser, at der med undtagelse af elever med andre vanskeligheder er tale om en statistisk signifikant dårligere faglig trivsel for elever med vanskeligheder. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder ligger relativt set tættest på elever uden vanskeligheder.



**Indholdsfortegnelse**

### Figur A7. Social trivsel hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Når det gælder social trivsel, ligger elever med specifikke indlæringsvanskeligheder på et niveau, der ikke er statistisk signifikant lavere end elever uden vanskeligheder, mens først og fremmest elever med adfærdsproblemer uden ADHD, men også elever med ASF og ADHD ligger markant lavt.

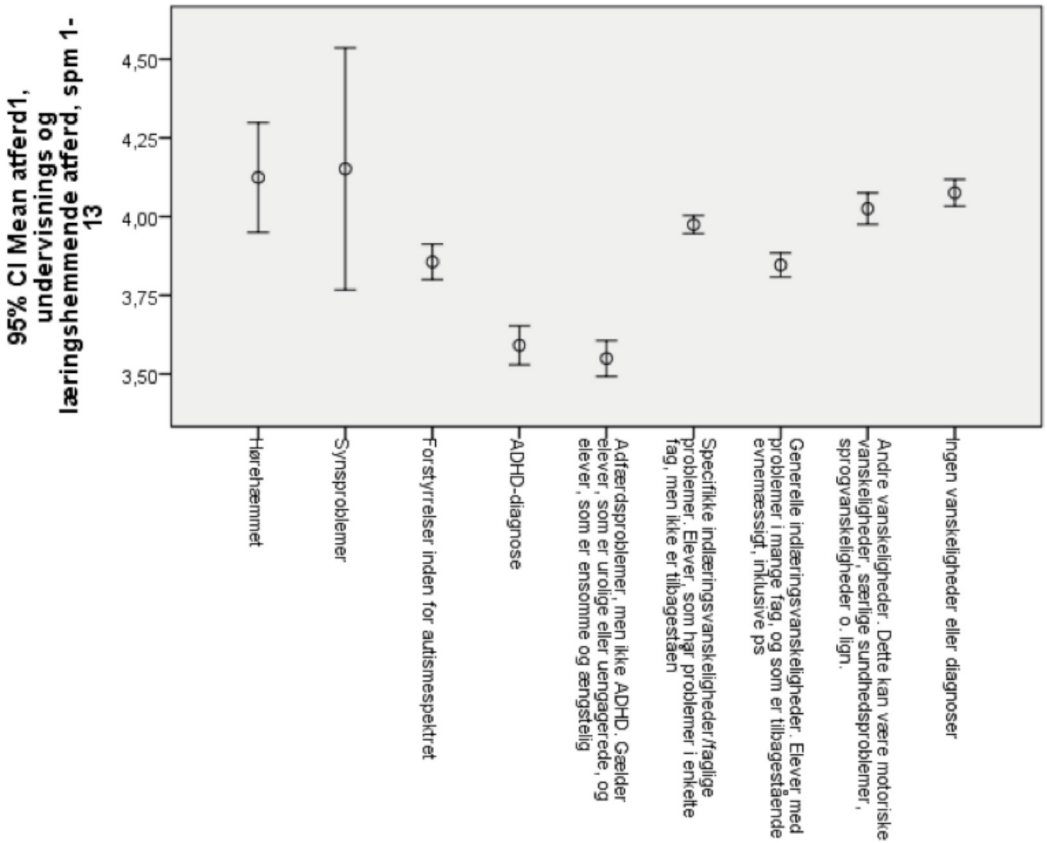


**Indholdsfortegnelse**



### Figur A8. Undervisnings- og læringshæmmende adfærd hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

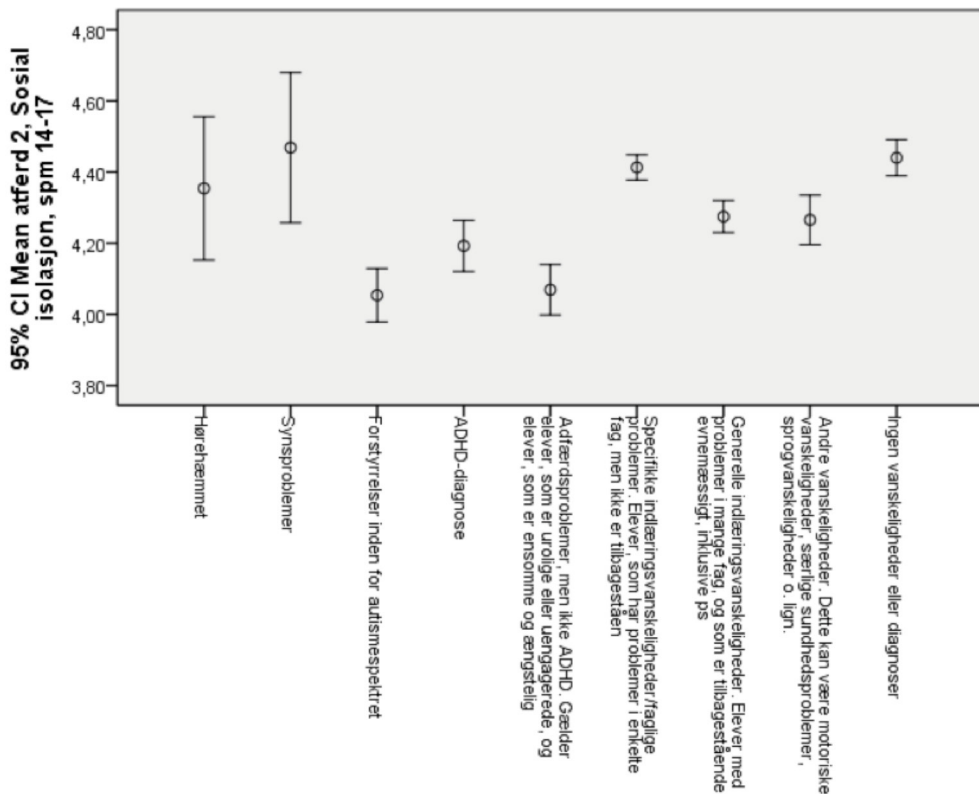
Figuren viser, at forekomst af undervisnings- og læringshæmmende adfærd især er fremtrædende hos elever med ADHD og adfærdsproblemer uden ADHD, men at de også ses hos elever med ASF og generelle indlæringsvanskeligheder.



Indholdsfortegnelse

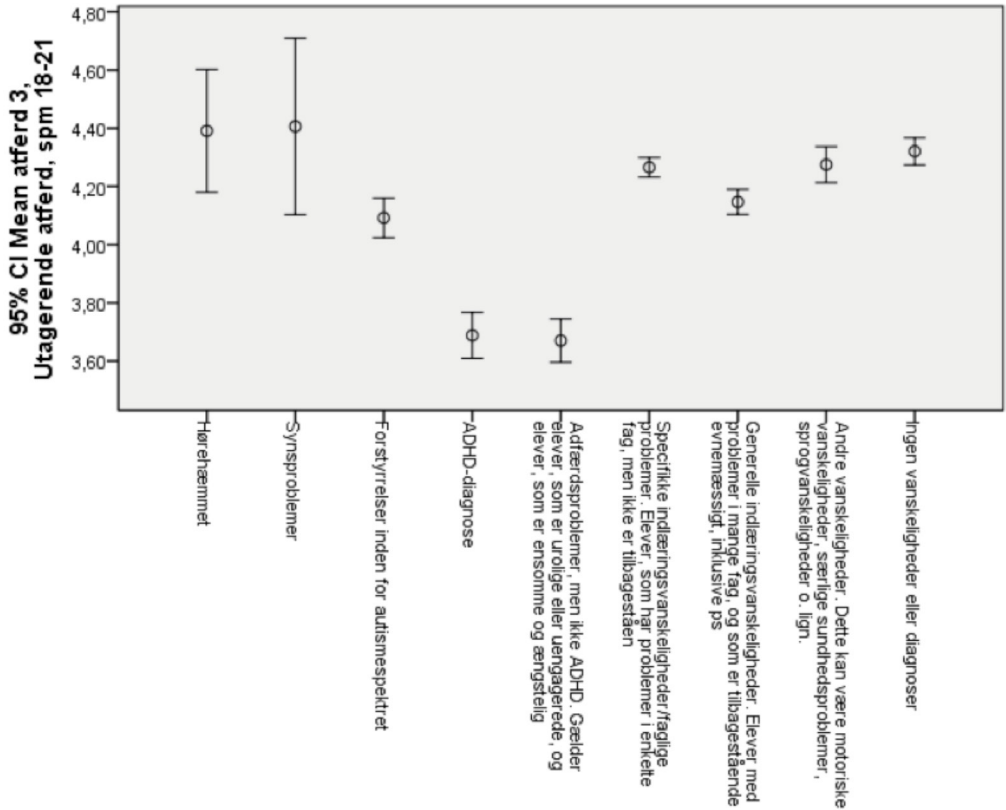
### Figur A9. Social isolation hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Det viser sig, at social isolation, bortset fra specifikke indlæringsvanskeligheder, er signifikant hyppigere for alle typer af vanskeligheder. Dette gælder i særdeleshed for elever med ASF og adfærdsproblemer uden ADHD.



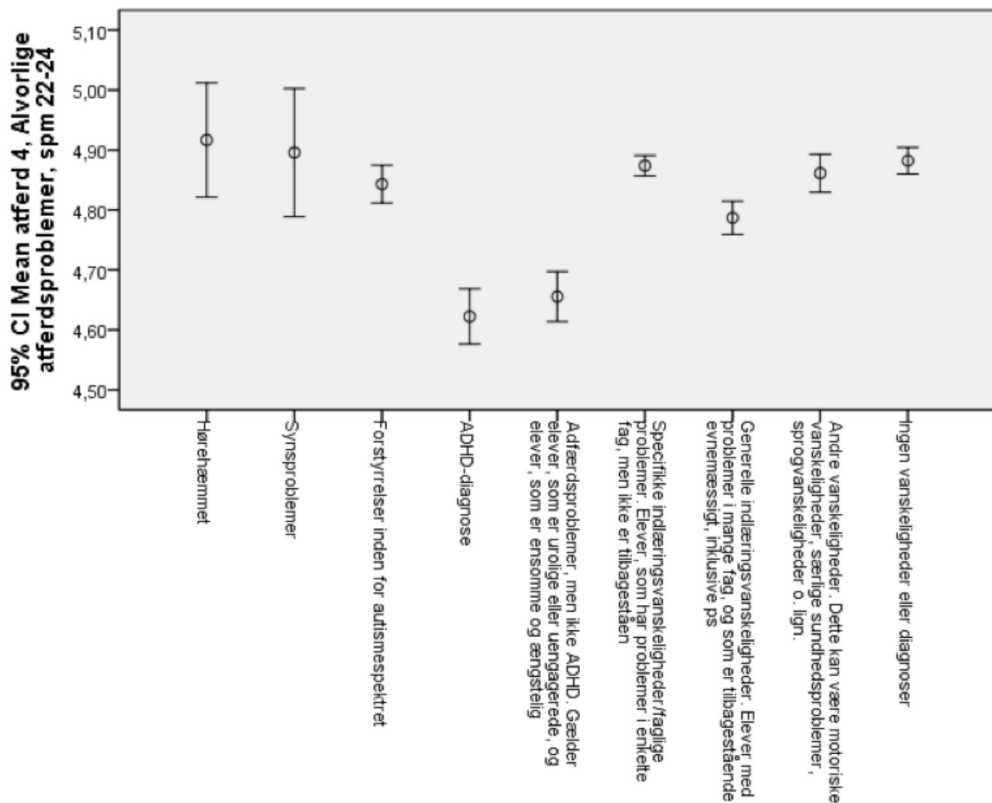
### Figur A10. Udadreagerende adfærd hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Udadreagerende adfærd forekommer meget markant hyppigere hos elever med ADHD og adfærdsproblemer uden ADHD, men der er også en signifikant hyppig forekomst hos elever med ASF og generelle indlæringsvanskeligheder.



**Figur A11. Alvorlige adfærdsproblemer hos elever med forskellige typer af vanskeligheder**

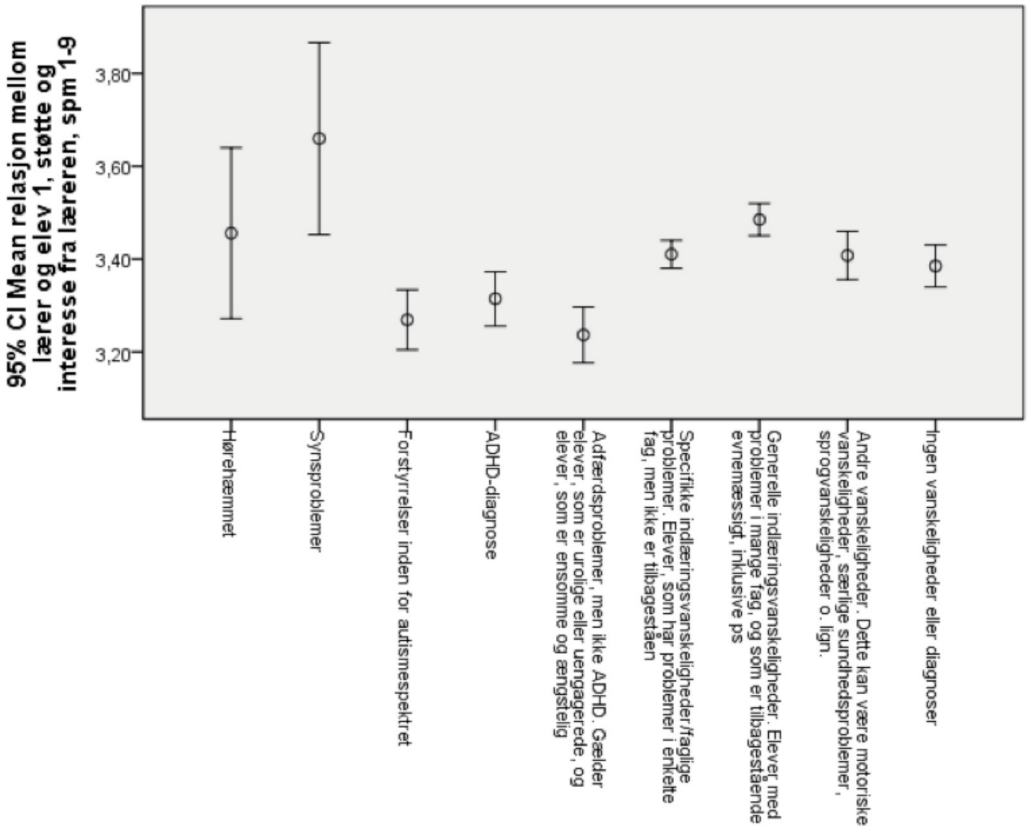
Alvorlige adfærdsproblemer, tyveri, vandalisme og trusler mod andre elever, forekommer statistisk set hyppigere for elever med generelle indlæringsvanskeligheder og i særdeleshed hos elever med ADHD og adfærdsproblemer uden ADHD.



**Indholdsfortegnelse**

**Figur A12. Oplevelse af støtte og interesse fra læreren hos elever med forskellige typer af vanskeligheder**

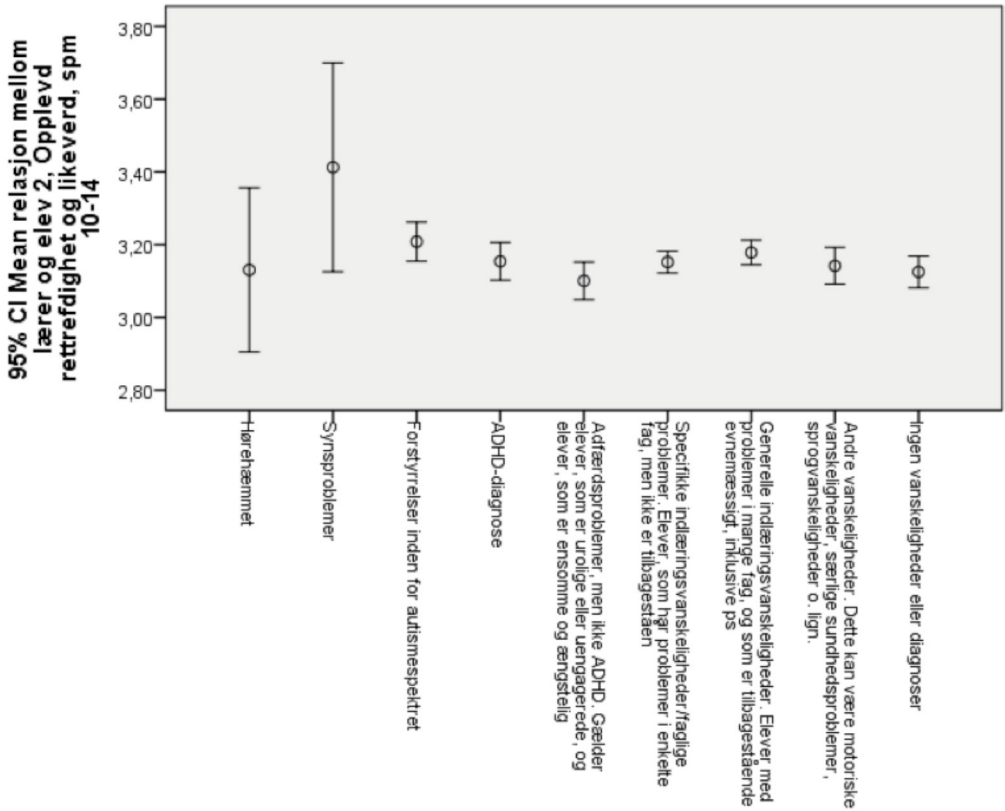
Figuren viser, at elever med generelle indlæringsvanskeligheder oplever signifikant større støtte og interesse fra læreren end elever uden vanskeligheder, mens det modsatte gør sig gældende for elever med ASF, ADHD og adfærdsvanskeligheder uden ADHD.



**Indholdsfortegnelse**

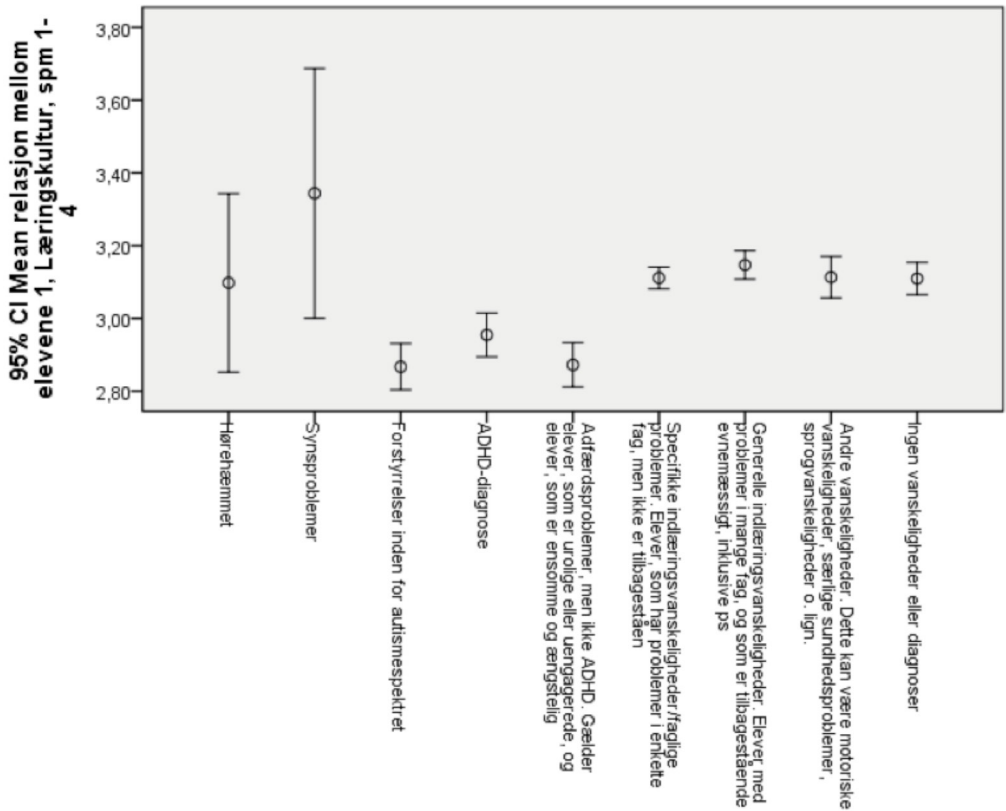
**Figur A13. Oplevelse af retfærdighed og ligeværd fra lærerens side hos elever med forskellige typer af vanskeligheder**

Når det kommer til elevernes oplevelse af retfærdighed og ligeværd fra lærernes side, er der relativt beskedne forskelle mellem eleverne med de forskellige typer af vanskeligheder og eleverne uden vanskeligheder.



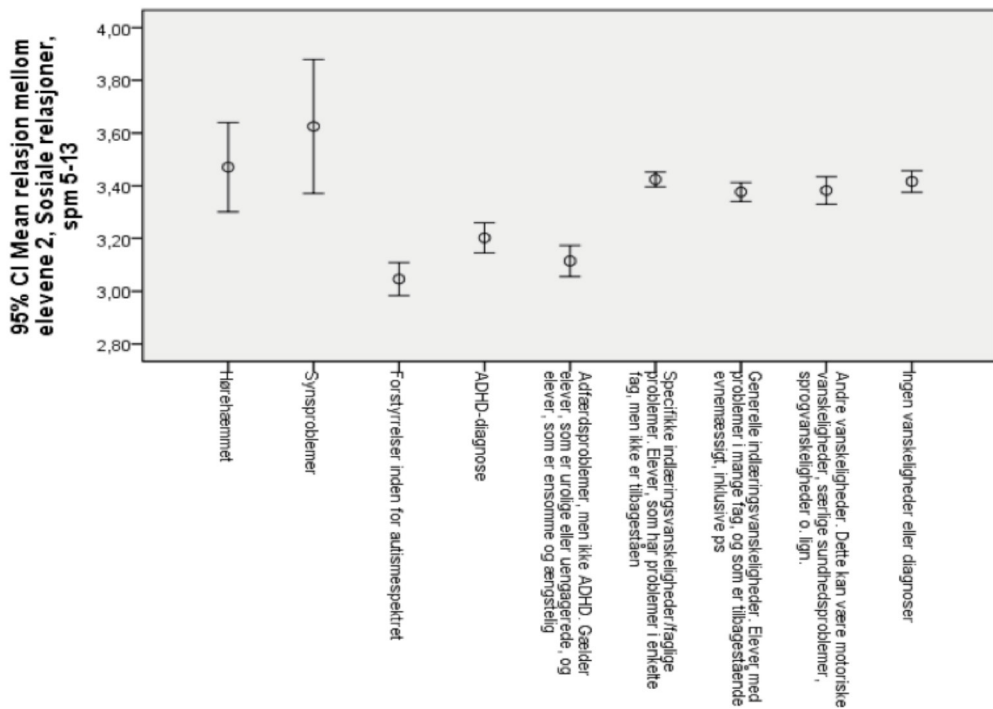
### Figur A14. Læringskultur hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Læringskultur, som er et begreb for, hvorledes eleverne samarbejder med hinanden i klassen, ligger for elever med ASF, ADHD og adfærdsp-problemer uden ADHD signifikant under niveauet for de øvrige elever.



### Figur A15. Sociale relationer i klassen for elever med forskellige typer af vanskeligheder

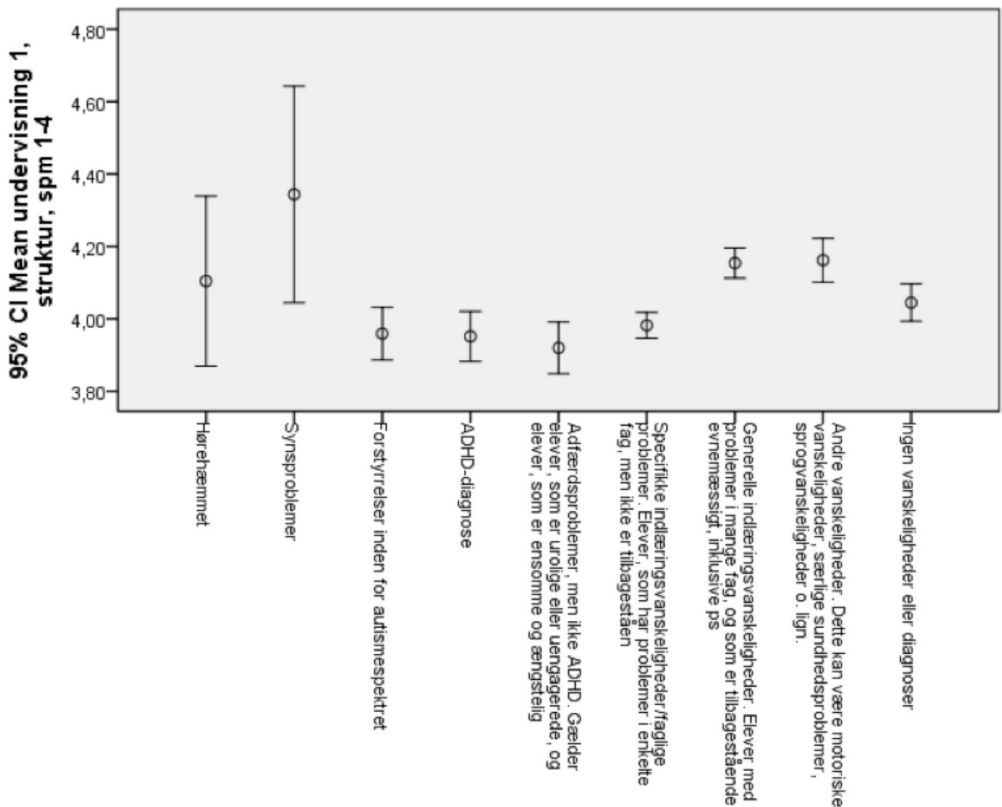
Den af eleverne oplevede grad af sociale relationer i klassen ligger signifikant lavere for elever med ASF, ADHD og adfærdsproblemer uden ADHD end for de øvrige elever.





### Figur A16. Struktur i undervisningen for elever med forskellige typer af vanskeligheder

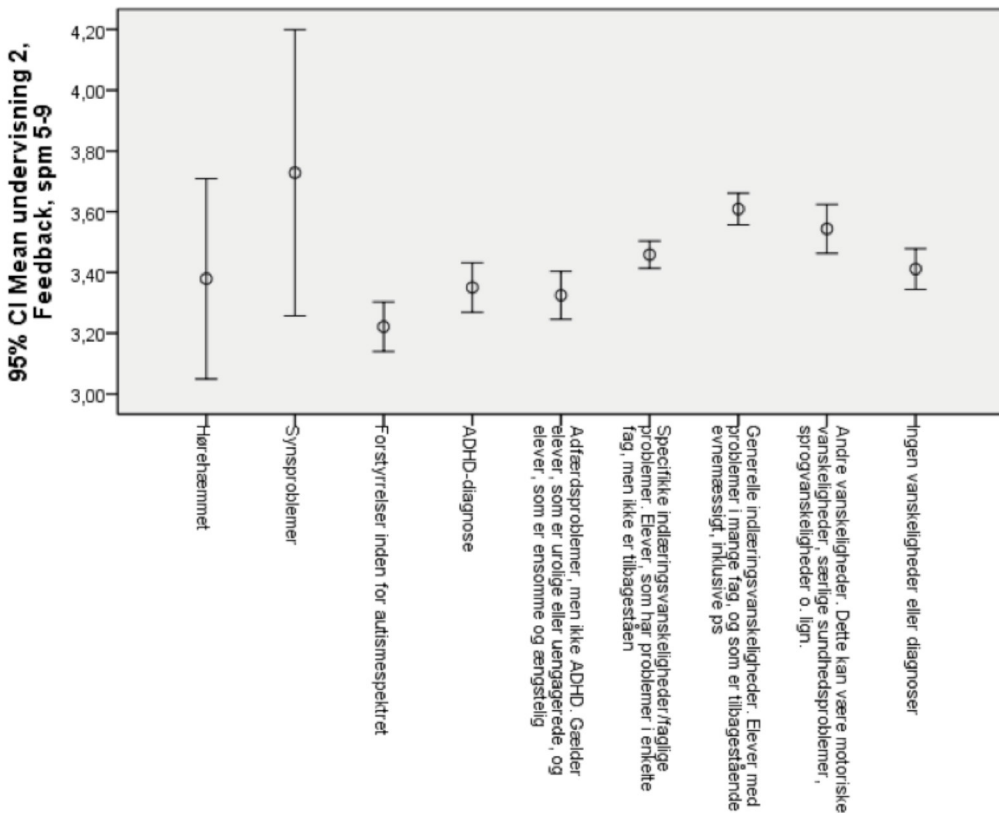
Når det gælder elevernes oplevede struktur i undervisningen, er der en vis variation mellem de forskellige typer af vanskeligheder. Således ligger eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder og andre vanskeligheder signifikant over niveauet for elever uden vanskeligheder, mens den for de øvrige fire kategorier ligger under niveauet.



Indholdsfortegnelse

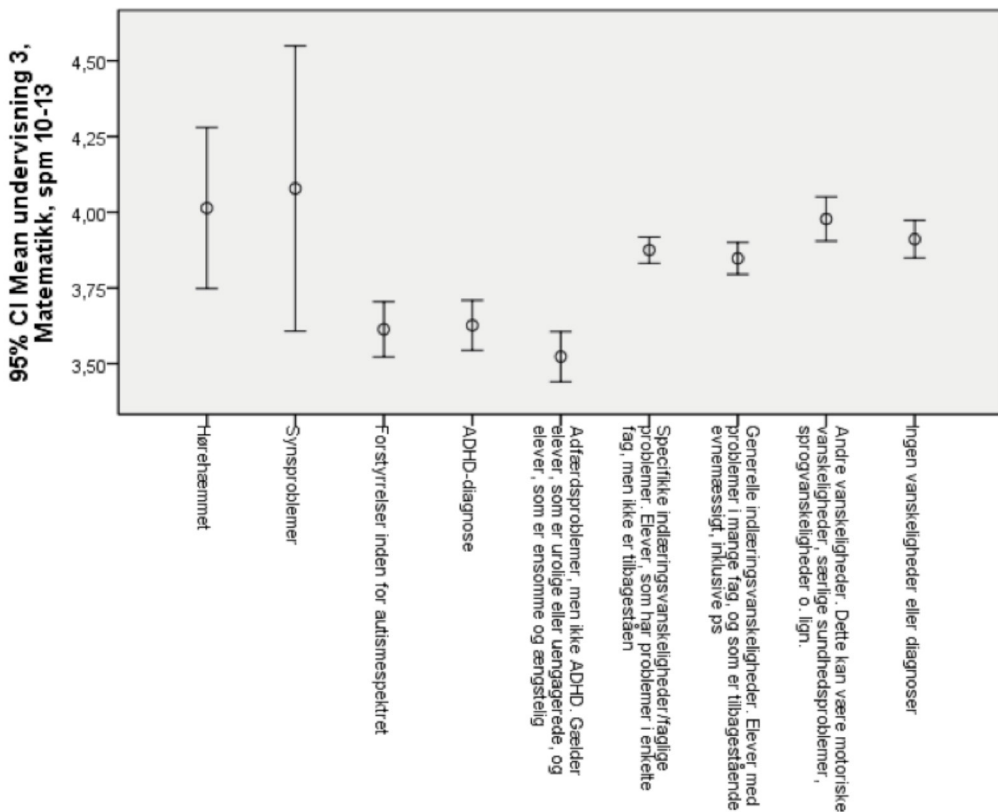
### Figur A17. Feedback i undervisningen for elever med forskellige typer af vanskeligheder

Igen ses, at der er forskelle mellem elevgrupperne. Især elever med generelle indlæringsvanskeligheder og andre vanskeligheder oplever en højere grad af feedback i undervisningen end elever uden vanskeligheder. For ASF gælder det modsatte billede.



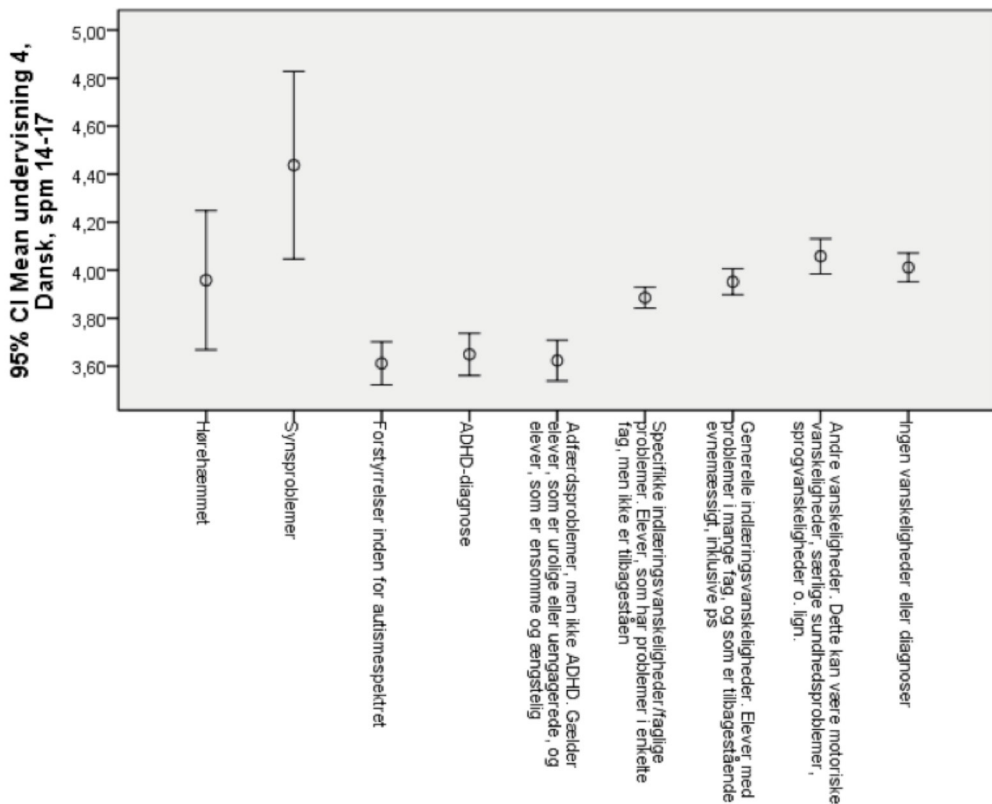
**Figur A18. Glæde ved at arbejde med faget matematik for elever med forskellige typer af vanskeligheder**

Elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, generelle indlæringsvanskeligheder og andre vanskeligheder oplever stort set samme glæde ved at arbejde med matematik som elever uden vanskeligheder. Elever med ASF, ADHD og adfærdsvanskeligheder uden ADHD har signifikant mindre glæde ved at arbejde med matematik.



### Figur A19. Glæde ved at arbejde med faget dansk for elever med forskellige typer af vanskeligheder

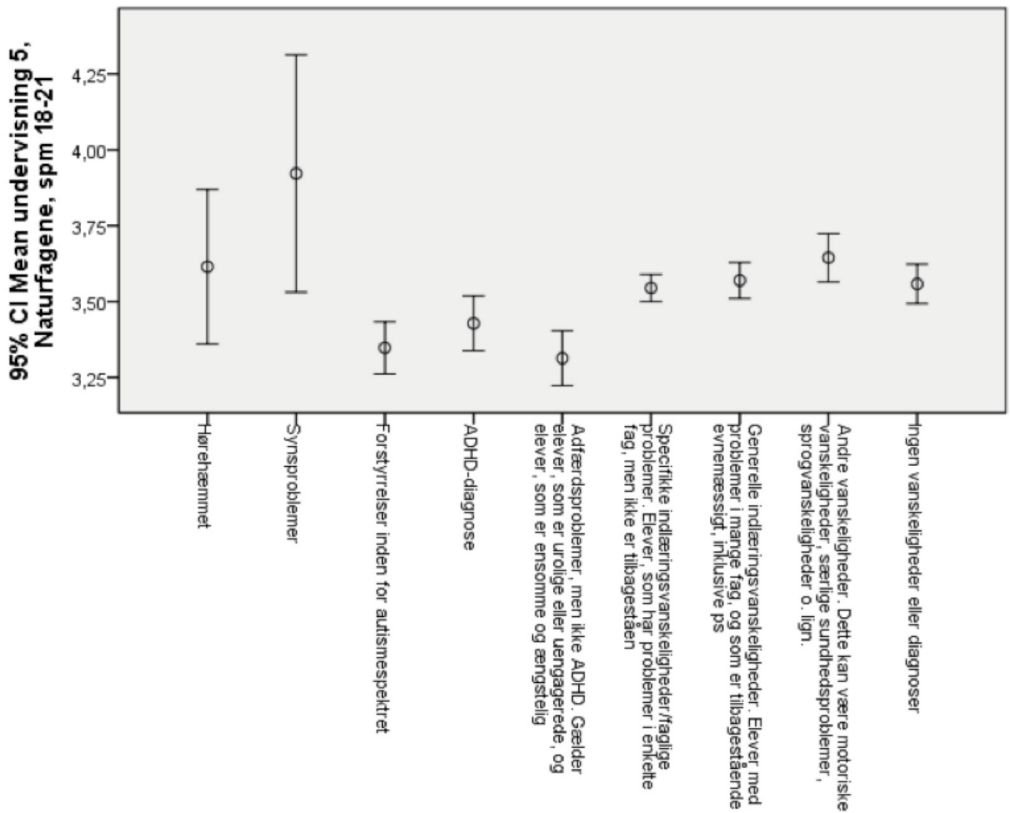
Når det gælder faget dansk, har elever med ASF, ADHD og adfærdsvanskeligheder uden ADHD signifikant mindre glæde ved at arbejde med faget end elever uden vanskeligheder. Elever med specifikke indlæringsvanskeligheder ligger lidt lavere end elever uden vanskeligheder.



Indholdsfortegnelse

### Figur A20. Glæde ved at arbejde med naturfag for elever med forskellige typer af vanskeligheder

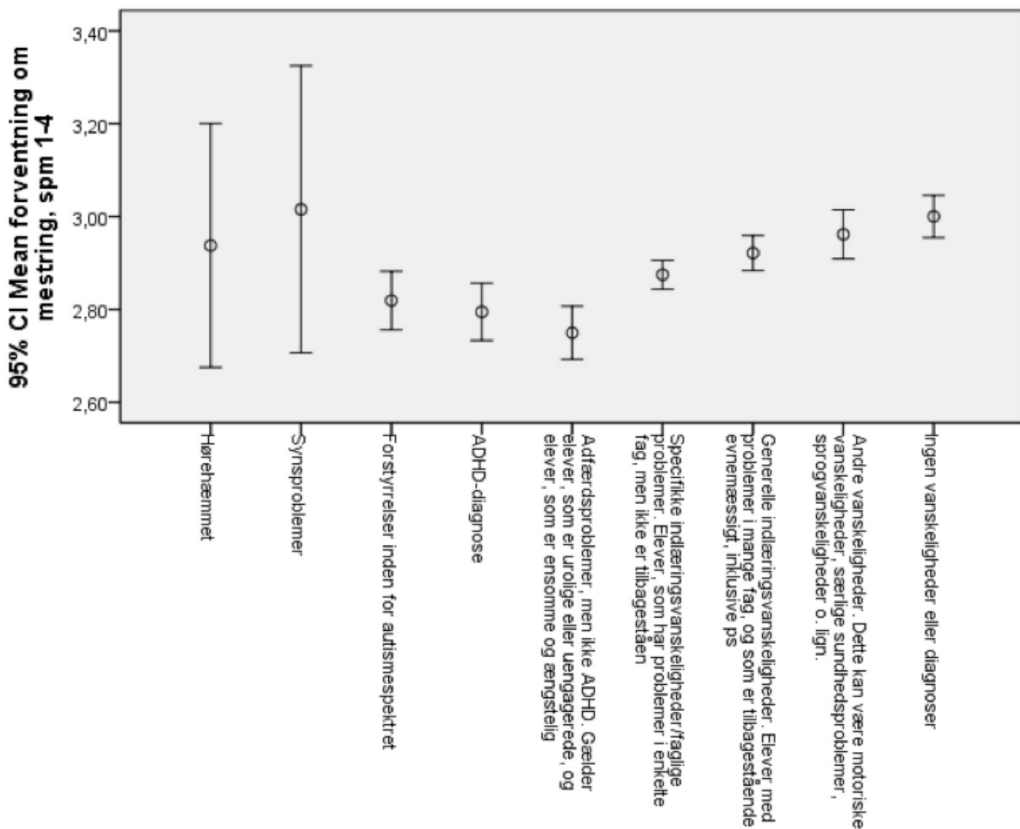
Når det gælder naturfag, er der stor lighed med dansk og matematik. Først og fremmest har elever med ASE, ADHD og adfærdsvanskeligheder uden ADHD signifikant mindre glæde ved at arbejde med naturfag end elever uden vanskeligheder. De tre andre kategorier ligger på stort set samme niveau som elever uden vanskeligheder.



Indholdsfortegnelse

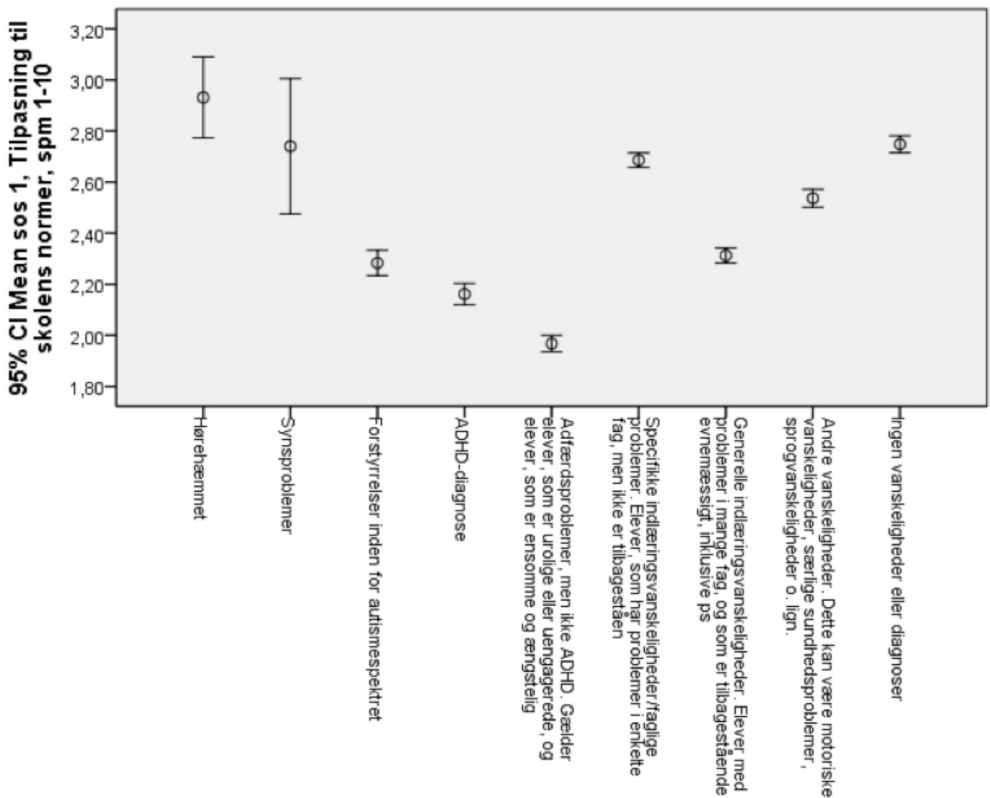
### Figur A21. Forventning om mestring hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Forventningen om mestring viser et gradvist fald fra elever uden vanskeligheder til elever med andre vanskeligheder, generelle indlæringsvanskeligheder og specifikke indlæringsvanskeligheder. Lavest ligger elever med ASF, ADHD og adfærdsvanskeligheder uden ADHD.



### Figur A22. Tilpasning til skolens normer hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

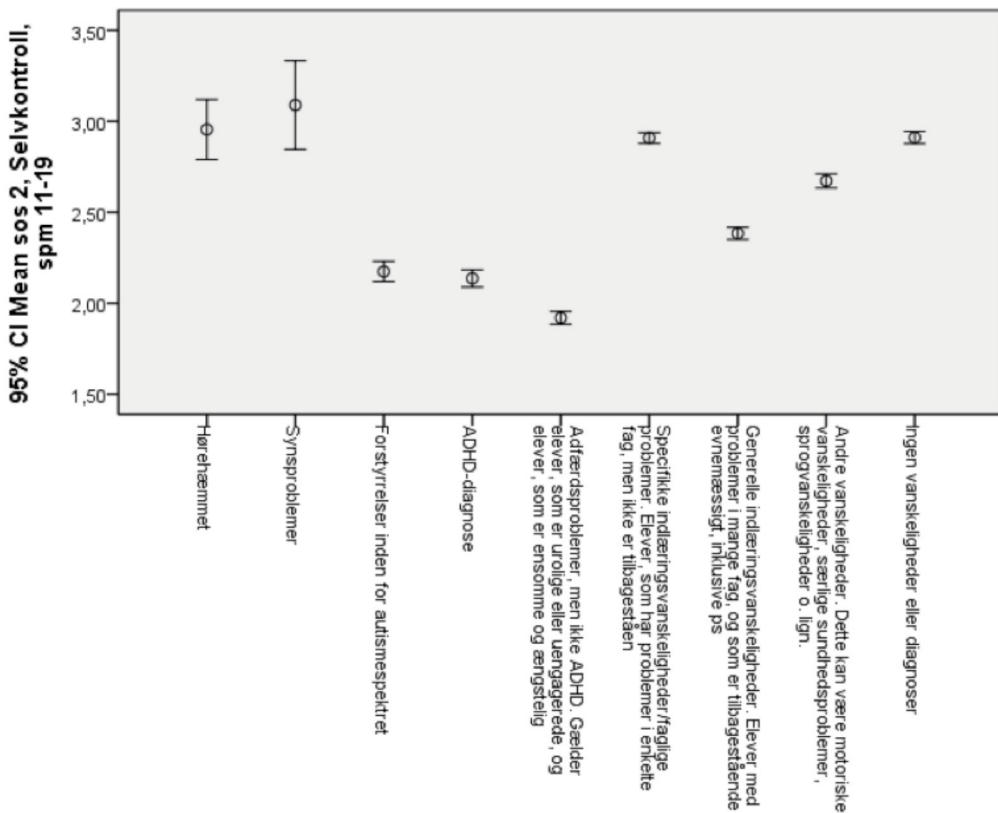
Når det gælder tilpasning til skolens normer, er der betydelige forskelle de enkelte elevkategorier imellem. Best ligger elever uden vanskeligheder tæt fulgt af elever med specifikke indlæringsvanskeligheder. På tredjepladsen kommer elever med andre vanskeligheder, der igen følges af elever med ASF og generelle indlæringsvanskeligheder. Derpå kommer elever med ADHD og lavest ligger elever med adfærdsproblemer uden ADHD.



**Indholdsfortegnelse**

### Figur A23. Selvkontrol hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

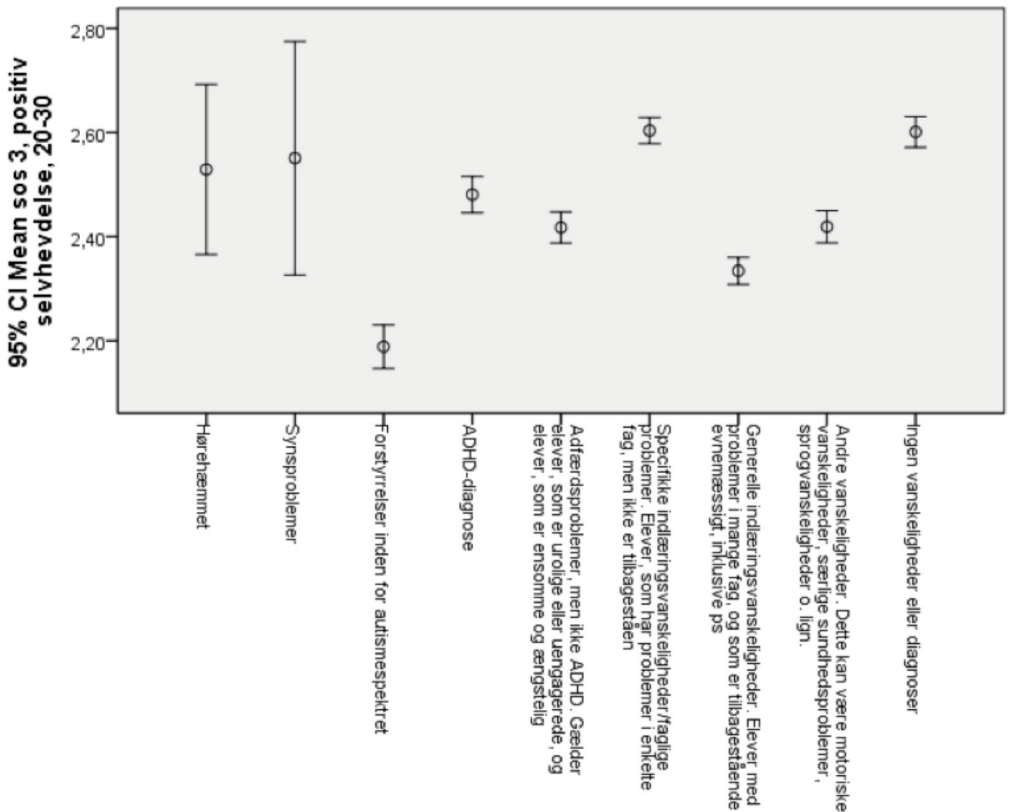
For selvkontrol gælder, at der er endnu mere markante forskelle end ved tilpasning til skolens normer, men at forskellene i øvrigt følger samme mønster.





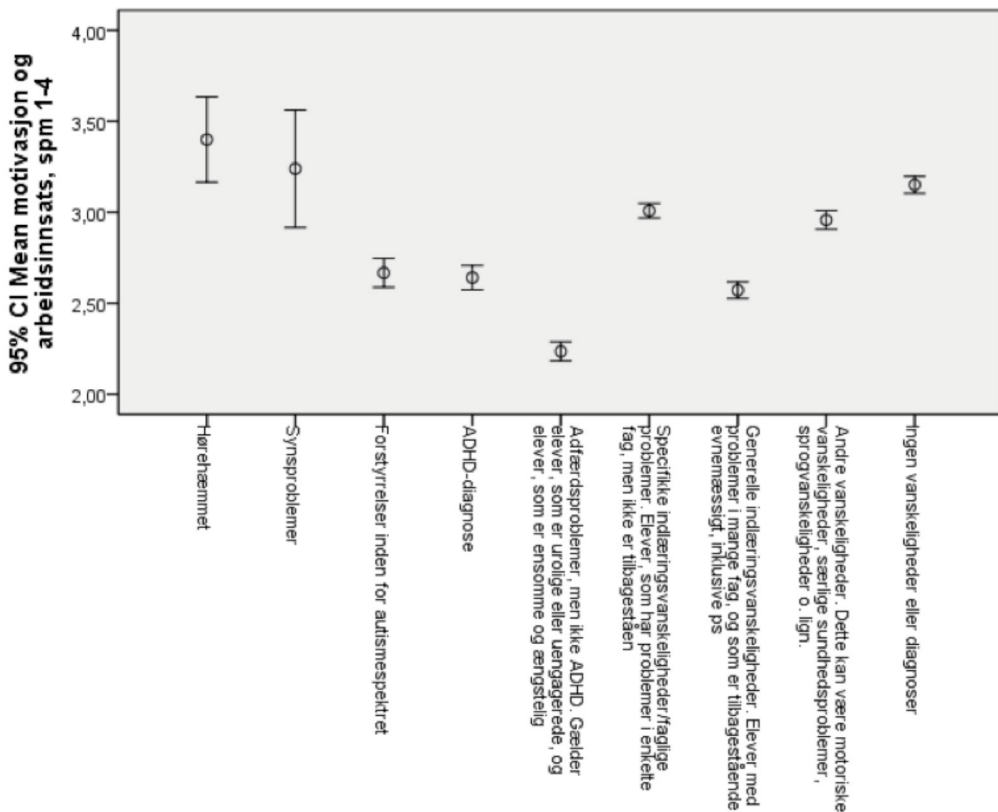
### Figur A24. Positiv selvhævdelse hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Figuren viser, at elever med specifikke vanskeligheder og elever uden vanskeligheder ligger på samme niveau. Elever med ADHD ligger noget lavere og følges af elever med adfærdsproblemer og andre vanskeligheder efterfulgt af elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Klart lavest ligger elever med ASF.



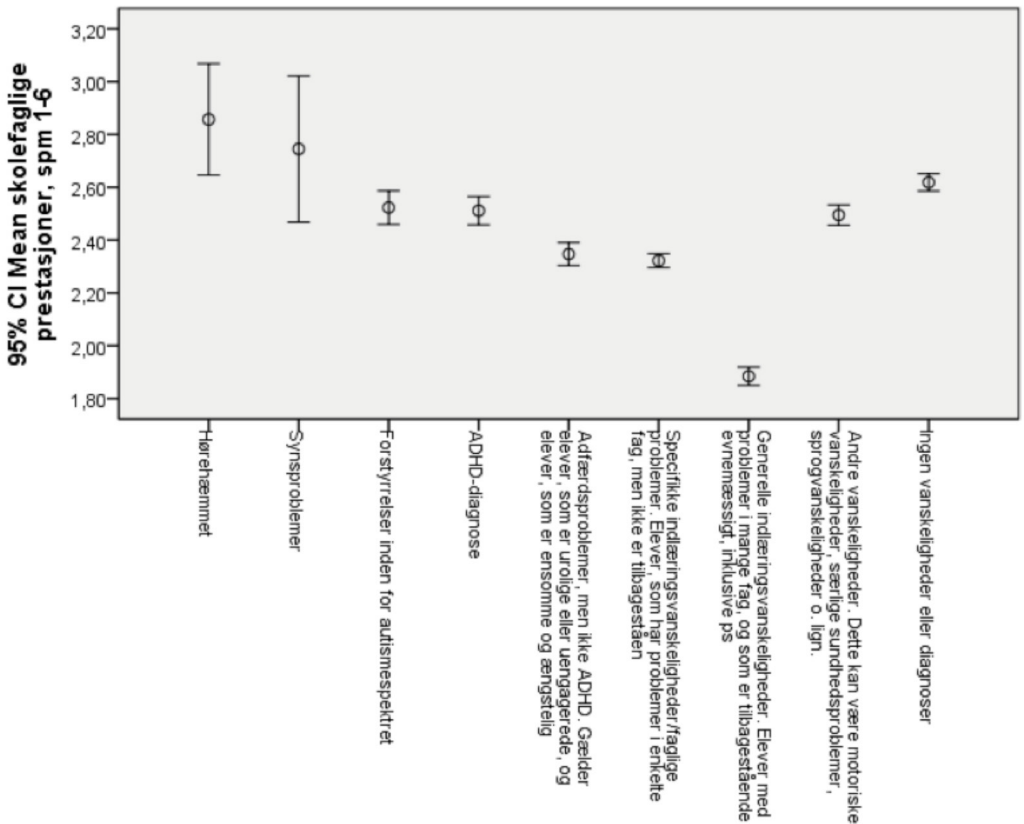
### Figur A25. Motivation og arbejdsindsats hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

Motivation og arbejdsindsats er signifikant højest for elever uden vanskeligheder. De følges tæt af elever med specifikke indlæringsvanskeligheder og andre vanskeligheder. Derpå kommer elever med ASF og ADHD. Lavest ligger elever med adfærdsproblemer uden ADHD.



### Figur A26. Skolefaglige præstationer hos elever med forskellige typer af vanskeligheder

De skolefaglige præstationer er højest hos elever uden vanskeligheder, men følges meget tæt af elever med ASF og ADHD. Noget lavere ligger elever med adfærdsvanskeligheder uden ADHD og elever med specifikke indlæringsvanskeligheder. Meget lavere ligger elever med generelle indlæringsvanskeligheder.



Indholdsfortegnelse

## Appendiks II

I kortlægningsundersøgelsen indgår data fra elever, kontakt-/klasse-lærere og forældre, og i det følgende redegøres for de variable, der indgår for de tre respondentgrupper, idet der indledes med en argumentation for områdets betydning.

### **Elevdata**

Eleveoplysningerne dækker områderne: trivsel, adfærd, relationer mellem eleverne og klasselærere, relationer mellem eleverne, undervisning samt forventning om mestring.

### **Trivsel**

Elevernes trivsel har en stor betydning for deres læring og udbytte af skolegangen. Dette samspil har en helt umiddelbar appel, men der er også god dokumentation for sammenhængen på danske data (Ander- sen og Winter 2011; Wittrup 2011). I den daglige pædagogiske debat er der en tilbøjelighed til at betragte læring som en modsætning til trivsel, fordi et fokus på læring menes at stå i vejen for elevernes trivsel. I kort- lægningsundersøgelsen ses trivsel imidlertid enten som en af forudsæt- ningerne for optimal læring eller som en effekt af læring.

Da skolen både har en faglig og en social funktion, er det valgt, at eleverne på skolens mellemtrin og udskoling har skullet vurdere den faglige og sociale trivsel hver for sig gennem særskilte spørgsmål. Om- rådet trivsel måles derfor for eleverne på 0-3. klassetrin under variabel- navnet trivsel og for eleverne på 4.-9. klassetrin under variabelnavnene faglig trivsel og social trivsel.

### **Indholdsfortegnelse**

For 0.-3. klassestrin gælder, at variabelen trivsel er beregnet ud fra elevsvar på fem spørgsmål om forskellige aspekter af trivsel. Eksempler på spørgsmål er: ”Jeg kan godt lide at gå i skole” og ”Jeg har det godt i klassen”.

For 4.-9. klassestrin vurderes trivsel som nævnt på to områder, faglig trivsel og social trivsel. Faglig trivsel bygger på syv elevsvar inden for området, eksempelvis: ”Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget” og ”Jeg kan godt lide at læse”. Social trivsel bygger på tre spørgsmål, der kan eksemplificeres med: ”Jeg har det godt i min klasse”.

## Adfærd

Noget af det, der er mest generende for udvikling og opretholdelse af et godt læringsmiljø, er forekomsten af undervisningsforstyrrende adfærd, fordi den nedsætter læringsmulighederne både for den elev, der forstyrrer, og for de andre elever i klassen. Forstyrrende adfærd har været et hyppigt diskuteret emne i den pædagogiske debat siden midten af 1990'erne, og der har været mange tiltag, som skulle forebygge og dæmpe urolig adfærd, senest rapporten ”Ro og klasseledelse i folkeskolen. Anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse” (Undervisningsministeriet 2014).

At forstyrrende adfærd i skolen har en sammenhæng med lavere fagligt elevudbytte er dokumenteret i samtlige PISA-undersøgelser, senest i PISA 2012, hvor uro i danske klasser har en negativ effekt på op til et halvt års læring, selv når der korrigeres for elevernes sociale baggrund (Egelund 2013). Internationale metaanalyser viser, at negativ klasserumsadfærd har en effekt på 0,68 og dermed placerer sig som nr. 16 ud af 150 undersøgte faktorer (Hattie 2013).

I kortlægningsundersøgelsen er forekomsten af undervisnings- og læringshæmmende adfærd vurderet ud fra elevernes besvarelse af syv spørgsmål til eleverne fra børnehaveklasse til og med 3. klasse og 13 spørgsmål til eleverne over 3. klasse. Spørgsmålene går først og fremmest på, om eleven forstyrrer sig selv og andre med sin adfærd, men også på, om eleven er mentalt fraværende og dermed hindrer muligheden for egen læring. Eksempler på spørgsmål til de yngste er: ”Jeg

sidder stille på min plads” og ”Jeg skændes med de andre i skolen”. Eksempler på spørgsmål til de ældste er: ”Jeg taler højt, laver lyde og opfører mig fjollet, når vi skal være stille”, ”Jeg er rastløs og sidder uroligt på min plads” og ”Jeg drømmer mig væk og tænker på andre ting”.

Når svarene fra spørgsmålene gøres op statistisk, bliver de vendt således, at jo mere undervisnings- og læringshæmmende adfærd, der forekommer, des lavere bliver den gennemsnitsværdi, der opnås. Dette gøres for at opnå det generelle billede, at jo højere et gennemsnit er, des bedre er læringsmiljøet.

Social trivsel vurderes for de ældste elever med fire spørgsmål, der kan eksemplificeres med: ”Jeg føler mig ensom i skolen” og ”Jeg bliver holdt udenfor i skolen”.

Udadreagerende adfærd bygger på fire spørgsmål af typen: ”Jeg bliver uvenner med andre elever i skolen” og ”Jeg svarer igen, når læreren irriterer mig eller irttesætter mig”.

Alvorlige adfærdsproblemer dækkes af tre spørgsmål: ”Jeg har stjålet fra skolen eller andre elever”, ”Jeg har ødelagt de andres eller skolens ting med vilje” og ”Jeg har truet andre elever”.

## Relationer mellem elever og klasselærere

Relationen mellem elever og lærere er en meget væsentlig kvalitetsfaktor, og den har været genstand for en omfattende forskningsmæssig indsats. Ikke mindst har den systematiske forskningskortlægning af lærerkompetencer fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning rettet opmærksomheden på relationskompetencens betydning (Nordenbo m.fl. 2008). Også Hattie (2013) har analyseret området og fundet, at lærer-elevrelationen har en effektstørrelse på 0,72 og placerer sig som nr. 12 af 150. I Danmark har PISA vist, at lærer-elevrelationen efter korrektion for social baggrund betyder 33 PISA-point, hvad der svarer til næsten et års tilvækst i læring (Egelund 2013).

Relationen mellem eleverne og deres klasselærer måles i kortlægningsundersøgelsen gennem variabelen støtte og interesse fra læreren på 4.-9. klassetrin. Støtte og interesse fra lærere på 4.-9. klassetrin bedømmes ved ni spørgsmål, hvoraf følgende er eksempler: ”Jeg har

god kontakt med min klasse-/kontaktlærer” og ”Min klasse-/kontaktlærer opmuntrer mig, når det, jeg er i gang med, ikke vil lykkes”. Retfærdighed og ligeværd bedømmes ved elevernes svar på fem spørgsmål, der kan eksemplificeres med: ”Min klasse-/kontaktlærer gør mig flov, hvis jeg ikke kender svarene”, ”Min klasse-/kontaktlærer bruger ikke ret meget tid til at tale med mig”, ”Min klasse-/kontaktlærer gør ikke forskel på drenge og piger” og ”Min klasse-/kontaktlærer behandler nogle elever bedre end andre”.

### **Relationer mellem eleverne**

Relationerne eleverne indbyrdes er vigtige som et mikrosystem, der får betydning for elevernes udviklingsproces og læring gennem et gensidigt samspil over flere år. Dette er belyst både teoretisk og empirisk i international forskning, McCaslin og Good (1996) siger således, at læring er funderet i en social situation.

Relationer mellem eleverne måles i kortlægningsundersøgelsen for de yngste elever gennem en variabel, der bygger på tre spørgsmål, for de ældste elever gennem de to variable læringskultur i klassen og sociale relationer i klassen. Eksempler på spørgsmål til de yngste elever er: ”Eleverne i klassen kender hinanden godt”, ”Mine klassekammerater kan godt lide mig”.

Ved læringskultur ses på, hvorledes eleverne samarbejder med hinanden i klassen, og det bedømmes gennem fire elevsvar, eksempelvis: ”Vi kan godt lide at hjælpe hinanden med opgaver og lektier i min klasse”, samt gennem den ihærdighed, eleverne lægger i det, eksemplificeret med spørgsmålet: ”Vi får som regel gjort det, vi skal, i timerne”.

Ved sociale relationer i klassen afdækkes, hvordan eleven har det i samspillet med andre elever i klassen, og de bedømmes gennem ni elevsvar, der kan eksemplificeres ved: ”Vi hjælper, hvis der er nogen i klassen, som er ked af det eller har problemer”, ”Jeg har mange venner i klassen” og ”Man er god nok, selv om man ikke er så dygtig, eller hvis man er anderledes end de andre i klassen”.

## Undervisning

Det næste område, der dækkes, er elevernes oplevelse af undervisningen. Til de yngste elever indgår syv spørgsmål, mens eleverne på 4.-9. klassetrin besvarer spørgsmål om undervisning, som indgår i fem forskellige variabelområder: struktur, feedback, dansk, matematik og naturfag. Eksempler på spørgsmål til de yngste elever er: ”Jeg kan godt lide matematik” og ”Jeg forstår det, læreren vil lære os”.

Det første variabelområde til de ældste elever, struktur, omhandler de aspekter af klasseledelse, som elever tydeligt mærker, og god klasseledelse er en afgørende forudsætning for at undgå de negative effekter, der kommer af læringshæmmende adfærd. Oliver m.fl. (2011) har publiceret en systematisk forskningsoversigt, der viser, at klasseledelse har positive effekter på problematisk adfærd og dermed reducerer uro og forstyrrende adfærd. På dansk grund har Winter og Nielsen (2014) påvist disse effekter på et ganske stort datamateriale. Struktur vurderes i kortlægningsundersøgelsen af eleverne fra 4.-9. klassetrin ved hjælp af fire spørgsmål, hvoraf to eksempler er: ”Læreren er i klassen, når timen begynder”. ”Læreren taler med os om, hvad vi har lært i timen”.

Det andet variabelområde handler om feedback, der af Hattie og Yates (2014) defineres som den indsats, der gør det muligt for den lærende at lukke kløften mellem den aktuelle status og det ønskede præstationsniveau: Hvor står jeg nu? Hvorhen ønsker jeg at komme? Hvordan lukker jeg kløften? I *Visible Learning*-syntesen bliver feedback forbundet med en effektstørrelse på 0,73, hvilket indikerer, at det er en af de stærkest virkende faktorer i forhold til sammenhængen mellem pædagogisk indsats og læring, og feedback opnår derved at blive placeret som nr. 10 ud af 150 indsatser i undervisning.

Samtidig fremhæver mange feedbackforskere, at variationen mellem forskellige feedbackformers effektivitet er enorm. Sådan noget som ros har en forsvindende og undertiden negativ effekt for læring, og heller ikke summativ feedback (opgaveretning osv.) spiller nogen stor rolle. Derimod har de former for feedback, der gør læringsmålet kendt, og som afklarere, hvordan eleven når fra sin nuværende position til



det ønskede læringsmål en meget betydelig rolle (Hattie og Yates 2014: 105 f.). Endelig kan det konstateres, at med mindre der er skabt et overdrevet fokus på test og karakterer, er elever ikke fortids-, men fremtidsorienterede. De ønsker at vide, hvordan de kan forbedre deres arbejde, så de kan klare sig bedre næste gang (Hattie og Yates 2014: 103).

Vurderingen af feedback sker gennem fem spørgsmål til eleverne, nemlig: ”Læreren giver mig skriftlig tilbagemelding på opgaver og lektier”, ”Læreren giver mig mundtlig tilbagemelding, mens jeg arbejder med opgaver i timerne”, ”Læreren fortæller mig, hvad jeg skal gøre, for at lære mere”, ”Jeg får tilbagemelding fra læreren på min arbejdsindsats i timerne” og ”Jeg taler med min lærer om, hvordan jeg lærer”.

Undervisningen i fagene matematik, dansk og naturfag vurderes af elever ud fra, om de kan lide fagene ved spørgsmål som: ”Jeg kan godt lide matematik” samt ved hjælp af spørgsmål, der handler om nogle af de ”klassiske” aktiviteter i de tre fag, eksempelvis: ”Vi diskuterer forskellige måder at løse en opgave på i matematiktimerne”, ”Min dansklærer taler med os om de tekster, vi har læst” og ”Vi arbejder tit med eksperimenter i naturfag”.

## Forventning om mestring

Den måde, mennesker motiveres og handler på, hænger sammen med troen på egen formåen. Det er imidlertid vigtigt at skelne mellem forskellige former for selvtillid. Hattie og Yates (2014) identificerer tre selvtillidsniveauer: 1) det generelle selvværd, 2) opfattet kompetence på et givet område og 3) selvtillid på opgaveniveau, dvs. ”selvmestring”.

Albert Bandura (1986) var den første, der beskrev det sidstnævnte fænomen systematisk. Han anvender begrebet ”self-efficacy”, der beskriver det forhold, at et menneske føler, at han eller hun har tilstrækkelige forudsætninger for at mestre en given opgave. Ofte oversættes begrebet som ”mestringsforventninger”. Hvis man ikke har det, vil man være tilbøjelig til at begrænse indsatsen eller give op.

Det er også dokumenteret, at hvis elever selv har høje forventninger om at lykkes med en opgave (dvs. selvtillid på opgaveniveau), har det en positiv effekt på præstation og læring (Schunk m.fl. 2008). Her-

overfor står, at generelt selvværd (det højeste selvtillidsniveau) ofte har en neutral eller oven i købet kan have en negativ effekt på læring.

Dette står i modstrid med mange af de intuitive opfattelser, der har gjort sig gældende. I 1970'erne havde mange den opfattelse, at hvis man udviklede positivt selvværd hos eleverne, ville andre positive resultater som motivation, social ansvarlighed og præstationer følge som resultater heraf. Men som Hattie og Yates på baggrund af omfattende empiriske undersøgelser konkluderer: ”Denne teori er interessant, optimistisk, udfordrende – men forkert” (Hattie og Yates 2014: 285).

I kortlægningsundersøgelsen indgår forventning om mestring, og den bedømmes ved hjælp af fire spørgsmål til eleverne. To eksempler på disse er: ”Jeg bliver ved, selv om det, jeg skal lave på skolen, er svært” og ”Jeg giver op, hvis jeg synes, at opgaverne er for vanskelige”. Den sidste af de to er naturligvis vendt om i resultaterne.

## **Kontaktlærer-/klasselærerdatab**

Mens alle data beskrevet ovenfor er foretaget af eleverne selv, er de følgende bedømmelser foretaget af elevernes kontaktlærere/klasselærere. Data fra lærerne dækker følgende områder: tilpasning, selvkontrol, positiv selvhævdelse, motivation og arbejdsindsats samt skolefaglige præstationer.

## **Tilpasning**

Det første område, der belyses, er elevernes tilpasning til skolens normer. Det dækker en lang række af adfærdstræk, herunder om eleven er opmærksom i timerne, følger instruktioner, bruger tiden fornuftigt, ignorerer forstyrrelser fra andre, fuldfører opgaver til tiden, skifter aktiviteter uden at protestere og rydder op efter sig. Der er i alt ti spørgsmål, og eksempler på disse er: ”Er opmærksom, når du underviser eller giver besked” og ”Følger dine instruktioner”.

## Selvkontrol

Det andet område er graden af selvkontrol hos eleverne. Her indgår ni spørgsmål, der kan eksemplificeres ved: ”Reagerer passende på fysisk aggression fra andre elever”, ”Afviser høfligt urimelige spørgsmål eller krav fra andre elever” og ”Kan kontrollere sin vrede i konflikter med andre elever”.

## Positiv selvhævdelse

Tredje område er positiv selvhævdelse, der dækkes af 11 spørgsmål, f.eks.: ”Tager initiativ til samtaler med andre elever”, ”Kan tage imod ros/komplimenter fra andre elever på en god måde” og ”Siger fra, når han/hun mener, at du har været uretfærdig”.

## Motivation og arbejdsindsats

Den næstsidste variabel, vi ser på med hensyn til lærernes vurdering af eleverne, er motivation og arbejdsindsats. Der indgår fire spørgsmål på området, og eksempler på disse er: ”Elevens motivation for at få succes i skolen er:” og ”Elevens arbejdsindsats i skolen er:”. Svarene gives på en femtrinsskala, som går fra ”meget høj”, ”høj”, ”middel”, ”lav” til ”meget lav”.

## Skolefaglige præstationer

Lærerne har vurderet eleverne skolefaglige præstationer ud fra en skala tilsvarende den, der bruges til at vurdere arbejdsindsats. Spørgsmålene til lærerne er indledt med: ”Elevens faglige præstation i” fulgt af henholdsvis ”dansk er:”, ”matematik er:”, ”engelsk er:”, ”naturfag er:”, ”læsning er:” og ”praktisk/musiske fag er:”.

## Forældredata

Der er generelt set relativt lidt forskning vedrørende forældrenes deltagelse og indflydelse på deres børns skolegang på såvel dansk som internationalt niveau. I samarbejde med biblioteket på DPU har en

række forskere for Undervisningsministeriets Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning gennemført den eksisterende forskningslitteratur (Larsen 2014). De finder frem til, at forsknings- og vidensfeltet i forhold til forældresamarbejde er meget sammensat, og at det består af en række forskellige tilgange med forskellige målsætninger og erkendelsesinteresser. De siger videre, at forskningen peger på, at både formål og konkrete rammer for samarbejdet er uklare for såvel lærere som forældre.

Den helt overvejende del af den danske forskning i forhold til forældre og skole-hjem-samarbejde er af kvalitativ karakter og dataindsamlingen i forbindelse med denne kortlægning repræsenterer dermed en ny tilgang. Sammenligningsgrundlaget er derfor stort set ikke-eksisterende, men til gengæld er der stor mulighed for at frembringe ny viden til.

Til brug i kortlægningsundersøgelsen er der stillet spørgsmål til forældrene om støtte i skolearbejdet. Der er i alt stillet 12 spørgsmål, der omhandler forældrenes optagethed af deres børns faglige og trivselsmæssige funktion i skolen, deres syn på vigtigheden af uddannelse, deres samtaler med barnet om de daglige ting i skolen, og endelig er der fem spørgsmål om lektier. Eksempler på spørgsmål er: ”Jeg/vi er optaget af, at vores barn skal klare sig fagligt godt i skolen”, ”Jeg/vi er optaget af, at vores barn skal forstå, at skolegang og uddannelse er vigtig”, ”Jeg/vi spørger ofte vores barn om, hvilke lektier det har for” og ”Jeg/vi har ofte konflikt med vores barn i forbindelse med lektiesituationen herhjemme”. Svarene er afgivet på en firetrinsskala, hvor forældre skal udtrykke deres enighed med udsagnene.

## Referencer til Appendiks II

- Andersen, S.K. og Winter, S.C. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne* (11:17). SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice Hall.
- Egelund, N. (red.) (2013). *PISA 2012 – Danske unge i en international sammenligning*. Dafolo.

## Indholdsfortegnelse

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hattie, J. og Yates, G. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Larsen, M.R. (red.) (2014). *Forældresamarbejde og inklusion. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet.
- McCaslin, M. og Good, T.L. (1996). "The Informal Curriculum". I Berliner, D.C og Calfee, R.C. (red.). *The Handbook of Educational Psychology*. American Psychological Association/Macmillan.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Aarhus.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. og Meece, J.L. (2008). *Motivation in Education – Theory, Research and Applications*. Pearson Education.
- Undervisningsministeriet (2014). "Ro og klasseledelse i folkeskolen" (Rapport). [www.emu.dk/sites/default/files/Anbefalinger%20ofra%20ekspertgruppen%20om%20ro%20og%20klasseledelse.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/Anbefalinger%20ofra%20ekspertgruppen%20om%20ro%20og%20klasseledelse.pdf)
- Winter, S.C. og Nielsen, V.L. (red.) (2014). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen* (13:09). SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Wittrup, J. (2011). "Folkeskolens faglige kvalitet. Analyse af skolernes undervisningseffekt" (Rapport). KREVI – Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut.

## Appendiks III

I dette appendiks gives en oversigt over de begreber, der er specifikke for kvantitativ uddannelsesforskning, som der er refereret til i rapporten.

### Brug af lineære metoder i kortlægningen

De internationalt mest gængse og mest anvendte statistiske metoder i den samfundsvidenskabelige og psykologiske – og dermed også i den pædagogiske forskning – er parametriske. At testene er parametriske betyder, at de først og fremmest stiller krav om, at data er normalfordelte, og at scorer for forskellige grupper i data har en ensartet varians, hvortil der for forskellige analysetyper kan komme flere krav. Disse krav vil så godt som aldrig være opfyldt i samfundsvidenskabelig, psykologisk og pædagogisk forskning. Den statistisk set korrekte løsning er derfor, at man anvender non-parametriske test.

Ser man på videnskabelig praksis på det samfundsvidenskabelige, psykologiske og pædagogiske felt i den internationale litteratur, er der imidlertid en stor overvægt af parametriske metoder. Efter et review af artikler i 17 tidsskrifter fandt Keselman m.fl. (1998) f.eks., at forskere sjældent bekymrer sig om, hvorvidt de overtræder de krav, som de statistiske metoder stiller, og de bruger typisk metoder, der ikke er særligt robuste over for overtrædelserne. Spørgsmålet er, om det bør give grund til bekymring? Her kan man henvise til Glass m.fl. (1972), der efter Monte Carlo-simulationer, hvor der foretages analyser på konstruerede data, konkluderer, at mange parametriske test ikke påvirkes alvorligt af, at krav ikke overholdes. Faktisk viser det sig, at de parametriske test fungerer udmærket, når der er tale om store samplestørrelser. Dertil kommer, at non-parametriske test har mindre power end para-

### Indholdsfortegnelse

metriske test (Tanizaki 1997; Freidin og Gastwirth 2000) og mister den præcision, Likert-skalaer har. I kortlægningsundersøgelsen er der tale om et ekstremt stort datagrundlag, og der anvendes derfor parametriske test.

### **Cronbach's Alpha**

Cronbach's Alpha (Cronbach 1951) er en målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data. Alle skalaer har helt overvejende haft en tilfredsstillende grad af intern konsistens med Alpha-værdier mellem 0,70 og 0,97. De relativt højeste værdier findes i data fra kontaktlærere/klasseledere (fra 0,82 til 0,95), de laveste for eleverne, hvor Alpha i to tilfælde kommer ned på 0,67.

### **Faktoranalyse**

Faktoranalyse indtager en særlig plads blandt en række matematisk-statistiske analysemetoder. Den bruges først og fremmest til at studere, forenkle og fortolke et datamateriale, der indeholder en stor mængde observationer/variable. Faktoranalysen blev oprindeligt skabt og formuleret af den engelske psykolog Charles Spearman og den amerikanske psykolog Louis Leon Thurston (Mulaik 2009). I forbindelse med kortlægningsundersøgelsen bruges faktoranalyse til at komme frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser.

### **Middelfejl**

Middelfejl (på engelsk "standard error") kan anvendes til som tommelfingerregel at vurdere, om en forskel mellem to gennemsnit er signifikant. Hvis forskellen mellem to gennemsnit er større end summen af deres middelfejl, kan forskellen med rimelig stor sikkerhed antages at være statistisk signifikant. Tommelfingerreglen er dog meget konservativ, da der selv hvor forskellen er mindre end summen af middelfejlene, kan være tale om en statistisk sikker forskel. (Barry 2014).

### **Indholdsfortegnelse**

## Signifikans

Signifikans betegner inden for statistik en vedtaget grænse for sandsynligheden af, at et resultat af en stikprøve, dvs. et udsnit af den samlede gruppe af elever, måtte kunne være fremkommet ved en tilfældighed, hvor der i virkeligheden ikke er nogen forskel. I uddannelsesforskning anvendes typisk tre niveauer for, hvornår der er tale om en signifikant forskel, en på 5 % niveauet, en på 1 % niveauet og en på 0,1 % niveauet. Begrebet og dets brug blev startet af den engelske statistiker og biolog Ronald Fisher i 1925.

## Sumscorer

I de fleste tilfælde i kortlægningsanalysen anvendes et antal enkeltvariable til at beregne sumscorer, der er summen af de indgående variable. Disse transformeres derefter ind på en skala, hvis minimum er 1 og maksimum er 4, hvis der er tale om firetrinsskalaer, eller med maksimum på 5, hvis der er tale om femtrinsskalaer. Der kan læses mere om sumscorer i Nordahl (2015).

## Variabel

Variabel er en målelig faktor, karakteristik eller egenskab. I kortlægningsundersøgelsen indgår en lang række variable om elever, lærere og undervisning afgivet af eleverne selv, af deres klasselærere/kontaktlærere, andre lærere på skolen, pædagoger, skoleledelsen og forældre. I de fleste tilfælde vurderes variable på fire- eller femtrinsskalaer, såkaldte Likert-skalaer. Der kan læses mere om variable i Nordahl (2015).



## Referencer til Appendiks III

- Barry, C. (2014). "Common Statistical Mistakes You Should Avoid. *The Minitab Blog*, [blog.minitab.com/blog/real-world-quality-improvement/common-statistical-mistakes-you-should-avoid](http://blog.minitab.com/blog/real-world-quality-improvement/common-statistical-mistakes-you-should-avoid).
- Cronbach, L.J. (1951). "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests". *Psychometrika* 16 (3): 297-334.
- Fredlin, B. og Gastwirth, J.L. (2000). "Should the Median Test be Retired from General Use?". *American Statistician* 54 (3): 161-164.
- Glass, G.V., Peckham, P.D. og Sanders, J.R. (1972). "Consequences of Failure to Meet the Assumptions Underlying the Fixed Effects Analysis of Variance and Covariance". *Review of Educational Research* 42 (3): 237-288.
- Keselman, H.J., Huberty, C., Olejnik, S., Cribbie, R.A., Donahue, B., Kowalchuk, R.K., Lowman, L.L., Petoskey, M.D. og Keselman, J.C. (1998). "Statistical Practices of Educational Researchers: An Analysis of Their ANOVA, MAMOVA and ANACOVA Analysis". *Review of Educational Research* 68 (3): 350-386.
- Miller, I. og Freund, J.E. (2000). *Probability and Statistics for Engineers*. Prentice Hall.
- Mulaik, S.A. (2009). *Foundations of Factor Analysis*. Chapman og Hall.
- Nordahl, T. (2015). *Datainformeret forbedringsarbejde i skolen*. Dafolo.
- Tanizai, H. (1997). "Power Comparison on Non-Parametric Tests: Small-Sample Properties from Monte Carlo Experiments". *Journal of Applied Statistics* 24 (5): 603-632.

## Portræt af elever med særlige behov

© forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2017

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Design, tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson

Bogen er sat med Myriad og Arno

E-bogsproduktion.

Published in Denmark 2017

ISBN 978 87 7184 381 1

ISSN 2446 385X

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #1



Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

[www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)



Nationalt Center for Skoleforskning

DPU, Aarhus Universitet

Niels Juelsgade 84

8200 Aarhus N

[www.ncs.au.dk](http://www.ncs.au.dk)

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copydan, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.



### FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet.

/ In accordance with requirements of the Danish Ministry of Higher Education and Science, the certification means that a PhD level peer has made a written assessment justifying this book's scientific quality.



Ændringen af specialundervisningsbegrebet i 2012 medførte, at støtte til elever med særlige behov med et ressourceforbrug på under ni ugentlige timer fik betegnelsen supplerende undervisning eller anden faglig støtte. En sådan støtte kræver ikke nødvendigvis en pædagogisk psykologisk vurdering, og støtten er ikke nødvendigvis rettet mod en bestemt elev, men kan dække grupper af elever eller klassen som helhed. Der er ikke siden ændringen gennemført systematiske undersøgelser af elever med supplerende undervisning og sammenligninger med de elever, der får specialundervisning i specialtilbud. Det råder rapporten *Portræt af elever med særlige behov* bod på.

Rapportens undersøgelse viser, at elevgruppen med supplerende undervisning er lidt større end den gruppe, der tidligere fik specialundervisning som støtte til almenundervisningen. Den viser også, at der især ved autismspektrumforstyrrelser (ASF), ADHD og adfærdsproblemer er en meget betydelig overvægt af drenge. Et andet vigtigt resultat er, at elever med støtte trives dårligere og især har meget lavere tilpasning til skolens normer, selvkontrol, motivation og arbejdsindsats samt skolefaglige præstationer end elever uden støtte. Endelig har deres forældre en svagere uddannelsesmæssig baggrund, og de føler sig i mindre grad i stand til at hjælpe deres børn.

