

Støtte, støttebehov og elevresultater

Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand



1

Støtte, støttebehov og elevresultater – Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand

© VIVE og forfatterne, 2022

e-ISBN: 978-87-7119-987-1

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 301718

Finansiering: STUK

VIVE – Viden til Velfærd

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

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

Forord

Inklusion er en central skolepolitisk målsætning, og der er igennem en årrække taget en række lovgivningsmæssige, kommunale og lokale initiativer med henblik på at fremme og udvikle arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i kommuner og skoler.

I 2016 blev der gennemført et inklusionseftersyn, der blandt andet belyste arbejdet med omstillingen til inklusion og hovedproblemstillinger i arbejdet. Ekspertgruppen bag eftersynet kom endvidere med en række anbefalinger til det fremadrettede arbejde (MBUL, 2016).

Regeringen og KL blev med 'Aftale om kommunernes økonomi for 2020' enige om at igangsætte en evaluering af inkluderende læringsmiljøer. Formålet med dette er dels at følge op på udviklingen på nogle af de områder, som der var fokus på i inklusionseftersynet i 2016, dels at belyse øvrige spørgsmål, som der ikke var fokus på i forbindelse med inklusionseftersynet, men som p.t. vurderes som aktuelle.

Samlet set behandler undersøgelsen en bred vifte af temaer og undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsen er afrapporteret i fem delrapporter:

- Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Andreasen et al., 2022)
- Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022)
- Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på alment skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Tegtmejer et al., 2022)
- Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Houlberg et al., 2022)
- Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Hjortskov et al., 2022).

Denne delrapport 1 indeholder en afrapportering af undersøgelsens fund vedrørende udviklingen i andelen af elever med særlige behov over tid, elevernes støttebehov og karakteristika for de elever, der modtager støtte. Rapporten indeholder endvidere analyser af betydningen af at modtage støtte i henholdsvis almenundervisningen og i segregerede specialundervisningstilbud.

Den samlede undersøgelse har været fulgt af repræsentanter for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, som også har haft en styregruppe tilknyttet projektet, hvori Børne- og Undervisningsministeriet, KL og Finansministeriet var repræsenteret. STUK og styregruppen har haft mulighed for at give kommentarer til rapportudkast.

Der har været tilknyttet en sparringsgruppe til projektet. Gruppen bestod af Eva Hjørne, professor Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet,

Janne Hedegaard Hansen, Leder af forskning og udvikling, pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole og Tine Basse Fisker, Psykoterapeut, ph.d. og pæd.psyk. Gruppen har drøftet undersøgelsesdesign og foreløbige resultater af undersøgelsen. Forfatterne ønsker at takke gruppen for bidraget med sparring og faglige refleksioner.

Vi ønsker at takke de kommuner, som beredvilligt har bidraget til undersøgelsens tilblivelse trods stor travlhed i undersøgelsesperioden. Forfatterne ønsker endvidere at takke Nota – Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder for at bidrage med data vedr. elever med ordblindhed, der er anvendt i analyserne. Endelig ønsker vi at takke Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed for at udlevere data vedr. kommunernes styring af specialundervisningsområdet, som er udarbejdet af Index100.

Den samlede undersøgelse er udarbejdet af en større gruppe af forskere og analytikere på VIVE. Denne rapport er udarbejdet af analytiker Asger Graa Andreasen, seniorforsker Beatrice Schindler Rangvid og projektchef Nanna Høygaard Lindeberg (projektleder). I analyserne anvendes data fra en spørgeskemaundersøgelse gennemført af chefanalytiker Katrine Iversen, projektchef Nanna Høygaard Lindeberg, senioranalytiker Mette Friis-Hansen og studentermedhjælperne Kristine Grosen Ellermann, Maja Rich Molberg og Josephine Ebba Thorup Arnfred. Seniorforsker Bente Bjørnholt og forsker Thyge Tegtmejer har bidraget med sparring i forbindelse med udarbejdelse af spørgeskemaerne.

Seniorforsker Vibeke Myrup Jensen og professor Kurt Houlberg har bidraget med sparring i analysefasen.

Rapporten er internt kvalitetssikret og har været i eksternt review.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse
2021

Indhold

Sammenfatning	6
Andel elever i almenundervisningen og elevsammensætning på tværs af skoletilbud	8
Støtte og støttebehov for elever i almene klasser	8
Tilbageførte elever og prøvedeltagelse i 9. klasse	9
Undervisning i almenklasser af elever med særlige behov og elevernes resultater	10
1 Baggrund, formål og undersøgelsesdesign.....	12
1.1 Baggrund	12
1.2 Undersøgelsens formål og overordnede undersøgelsesspørgsmål	14
1.3 Undersøgelsesspørgsmål, design og metode – kort fortalt.....	14
2 Elevsammensætningen på tværs af skoletilbud	21
2.1 Andel elever i almenundervisningen og elevandele i skoletilbud.....	24
2.2 Segregeringsgrader på tværs af kommuner	28
2.3 Elevsammensætningen i skoletilbud	30
3 Støtte og støttebehov for elever i almene klasser	47
3.1 Støtte og støttebehov	49
3.2 Årsager til støtte.....	51
3.3 Funktionsnedsættelser hos elever, som modtager støtte	53
3.4 Karakteren af støtten og imødekommelse af støttebehov	55
3.5 Karakteristik af elever med uindfriet støttebehov	61
4 Overførsel af elever fra segregerede tilbud og prøvedeltagelse i 9. klasse.....	71
5 Undervisning i almenklasse af elever med særlige behov og elevernes resultater	75
5.1 Første nedslag: skoleåret 2011/2012	78
5.2 Andet nedslag: skoleåret 2018/2019	82
Litteratur	87
Bilag 1 Metode	92
Bilag 2 Registerbaseret definition af funktionsnedsættelse.....	128

Sammenfatning

Der er de seneste 10 år gennemført en række lovgivningsmæssige og administrative forandringer med henblik på at understøtte et inkluderende skolesystem. I 2016 blev der gennemført et inklusionseftersyn med det overordnede formål at afdække omstillingen til øget inklusion og identificere hovedproblemstillinger i forhold til den konkrete implementering samt at komme med anbefalinger til den praktiske implementering og konkrete forslag til justeringer (MBUL, 2016: 5).

Denne undersøgelse er gennemført for STUK og gør status i relation til en række udvalgte temaer fra inklusionseftersynet.

Rapporten er den første ud af fem delrapporter om inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, som afrapporterer fund fra den samlede undersøgelse. Formålet med analyserne i denne delrapport er at give viden om udviklingen i støtte og støttebehov hos elever i folkeskolen. Delrapporten giver desuden viden om betydningen af, at elever med særlige behov modtager undervisning i almenklasse sammenlignet med undervisning i segregerede specialundervisningstilbud.

Analysevinklerne i rapportens kapitler er forskellige, men det er fælles for analyserne, at de tager afsæt i kvantitative data vedrørende elevernes støtte, støttebehov, trivsel og faglige resultater. Rapporten indeholder således særskilte analyser af tematisk beslægtede forhold. Analyserne udgør ikke et samlet hele og skal ikke nødvendigvis læses i sammenhæng, men kan læses individuelt.

Gruppen af elever med særlige behov er elever, der i mødet med skolens læringsmiljøer og fællesskaber i kortere eller længere perioder af deres skolegang, har behov for særlig opmærksomhed eller en indsats i forhold til deres faglige og sociale udvikling og trivsel. Det skal understreges, at disse udfordringer ikke alene kan tilskrives den enkelte elev, men at det i lige så høj grad er nødvendigt at se på, hvordan elevens behov udfolder sig i samspil med skolens læringsmiljø og fællesskaber (MBUL, 2016: 21). Det er således væsentligt, at fund og perspektiver fra denne delrapport 1 ses i sammenhæng med delrapport 2, der belyser styringsmæssige rammer og faglig praksis i kommuner og på skoler.

Rapportens kapitel 2 og 3 belyser karakteristika ved gruppen af elever med særlige behov samt ændringer i gruppen af elever med særlige behov i årene fra 2011 til 2019. Formålet med analyserne i disse kapitler er at tilvejebringe viden om udviklingstendenser i forhold til elever, der modtager specialundervisning og støtte i almenundervisningen – og udviklingstendenser i forhold til elevsammensætningen i forskellige skoletilbud. Desuden belyses karakteristika ved elever i almenundervisningen, som har et uindfriet støttebehov.

Samlet set peger resultaterne fra disse kapitler for det første på, at der er sket en stigning i andelen af segregerede elever fra 2016 til 2019.

For det andet peger resultaterne på, at der er sket en stigning i andelen af elever i almenklassen, som modtager støtte, uden at der er sket et fald i andelen som har et uindfriet støttebehov. Elever med et uindfriet støttebehov er elever, som ikke modtager støtte, men

som klasse/kontaktlæreren vurderer, har behov for støtte. Resultaterne peger på at elever, som har et uindfriet støttebehov, opnår omtrent samme faglige resultater som elever som allerede modtager støtte, og begge elevgruppers trivsel ligger på samme niveau.

På tværs af både almene og segregerede skoletilbud kan vi for det tredje konstatere, at der er sket en stigning i andelen af elever, som er diagnosticeret med en adfærdsforstyrrelse, en autismespektrumforstyrrelse eller med en psykisk lidelse.

Disse fund kunne indikere, at der over de seneste år er sket en negativ udvikling på området. Det er dog vigtigt at understrege, at vi ikke kan drage entydige konklusioner om årsagen til de identificerede udviklingstræk. Den stigende andel af elever med diagnoser kan være et tegn på, at flere elever har vanskeligheder, eller det kan være et tegn på, at flere elever i dag bliver udredt og kan få den specialiserede hjælp, de har behov for. På samme vis kan vi ikke drage entydige konklusioner om årsagen til stigningen i andelen af elever, som modtager støtte.

Analyserne peger dog på, at flere lærere i 2021 sammenlignet med en tidligere undersøgelse fra 2015 angiver, at de har kompetencerne til at imødekomme behovene blandt eleverne i deres almenklasser, og de vurderer i højere grad, at den sociale støtte, der gives, er tilstrækkelig. Det tyder således på, at en større andel af lærerne føler sig klædt på til at give relevant støtte til elever med særlige behov i almenundervisningen end for seks år siden i 2015. Det skal imidlertid bemærkes, at der i 2021 fortsat er en væsentlig andel af lærere, der angiver, at de i mindre grad har kompetencer til at imødekomme elevernes behov eller ikke har kompetencer hertil. Der er endvidere i 2021 ca. en tredjedel af lærerne, der vurderer, at den sociale og faglige støtte, eleverne modtager, i nogen grad er tilstrækkelig, mens ca. hver fjerde lærer vurderer, at støtten i lav grad eller slet ikke er tilstrækkelig.

I rapportens kapitel 4 og 5 sætter vi fokus på betydningen af, at elever modtager undervisning i den almene skole sammenlignet med, at de modtager undervisning i segregerede specialundervisningstilbud.

Analyserne i disse kapitler peger samlet set på, at der ser ud til at være nogle positive faglige resultater for de elever med særlige behov, som undervises på almenområdet eller som tilbageføres fra segregeret specialundervisning til almenundervisning. Det er dog væsentligt at bemærke, at analyserne ikke har et design, der giver mulighed for, at resultaterne kan fortolkes kausalt. Det vil sige, at vi ikke kan konkludere, at det udelukkende er det forhold, at eleverne modtager undervisning i en almenklasse, der medfører positive faglige resultater. Forskellen på de faglige resultater for elever med særlige behov i almenklasse og segregeret specialundervisning kan også skyldes nogle uobserverbare forhold ved eleverne i hhv. inkluderede og segregerede tilbud, som vi ikke har kunnet tage højde for. Vi kan heller ikke med afsæt i resultaterne konkludere, at der vil være positive resultater forbundet med at inkludere flere elever (men det kan heller ikke udelukkes).

Andel elever i almenundervisningen og elevsammensætning på tværs af skoletilbud

I kapitel 2 kortlægges ændringer i andelen af elever, som modtager støtte i mindst ni timer¹ om ugen (specialundervisning), enten på specialskoler, i specialklasser eller i almene klasser. Desuden undersøger vi, om der er sket en ændring i elevsammensætningen i henholdsvis segregerede specialundervisningstilbud og i specialundervisningen i den almene undervisning.

Analyserne i kapitlet belyser udviklingstendenserne med udgangspunkt i registerbaserede data. Kapitel 2 finder følgende resultater:

- Den samlede andel elever i den almene undervisning voksede fra skoleåret 2011/2012 til 2015/2016, hvorefter den faldt igen fra skoleåret 2016/2017 til 2019/2020².
- Fra 2011 til 2019 sker der en forøgelse i andelen af elever diagnosticeret med en adfærdsforstyrrelse, autismespektrumforstyrrelse (ASF) eller en anden psykisk lidelse, både i de segregerede skoletilbud og i almenundervisningen.
- Fra 2011 til 2019 sker der en markant forøgelse i andelen af elever, der er indmeldt i Nota³ og som får hjælp i form af e-bøger eller lydbøger for dokumenteret ordblindhed.

Støtte og støttebehov for elever i almene klasser

Kapitel 3 indeholder en kortlægning af den samlede støtte i folkeskolens almene klasser i årene 2011, 2015 og 2021. Vi opgør både støtte under ni timer ugentligt og over ni timer ugentligt, som udgør grænsen for specialundervisning. Endvidere kortlægges udviklingen fra 2015 til 2021 i klasse-/kontaktlæreres vurdering af uindfriet støttebehov blandt elever i deres klasser på 7. og 9. årgang. Til analyserne i kapitlet er der dels anvendt registerbaserede data, dels data fra spørgeskemaundersøgelser blandt klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassetrin gennemført i 2015 og 2021.

Kapitel 3 indeholder følgende resultater:

- I 2021 modtager en større andel elever i den almene klasse støtte sammenlignet med 2015 og 2011.
- Der er fra 2015 til 2021 sket en mindre stigning i andelen af elever, som ikke modtager støtte, men som klasse-/kontaktlærere⁴ vurderer, har behov for støtte.
- En større andel af elever modtager støtte i mere end ni timer ugentligt i 2021 sammenlignet med 2015 og 2011.

¹ 9 timer af 60 minutter, svarende til 12 lektioner af 45 minutter

² I skoleåret 2011/2012 var inklusionsgraden 94,9 pct., i skoleåret 2015/2016 95,5 pct. og i skoleåret 2019/2020 94,7 pct. Analyserne i kapitel 1 baserer sig på elever på kommunale skoletilbud, enten i den almene undervisning eller i specialtilbud. Kommunale skoletilbud dækker 'Folkeskoler', 'Specialskoler for børn', 'Dagbehandlingstilbud og behandlingshjem' og 'Kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler.

³ Nota – Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder er et statsligt bibliotek under Kulturministeriet, der producerer lydbøger, e-bøger og punktbøger til mennesker, der ikke kan læse almindelig trykt tekst.

⁴ En klasse-/kontaktlærer er den lærer, som har et særligt ansvar for en enkelte elev, og som elever, forældre og andre kan kontakte, hvis der er behov for det. Det er også klasse-/kontaktlærere, som holder forældrene orienterede om bl.a. elevens trivsel.

- I 2021 har lærere i højere grad angivet AKT⁵ (Adfærd, Kontakt, Trivsel) som årsag til støtte sammenlignet med 2015.
- Sammenlignet med 2015 angiver en større andel af lærere i 2021, at den sociale støtte i høj grad imødekommer elevens sociale støttebehov, mens der ikke er sket ændringer i forhold til, om den faglige støtte imødekommer behovene.
- En større andel af lærere vurderer i 2021, at støtten, der gives til eleverne, i høj grad er tilstrækkelig og kommer hele klassen til gode sammenlignet med 2015. Dog vurderer ca. hver fjerde lærer, at støtten i lav grad eller slet ikke er tilstrækkelig.
- Elever, som ifølge deres kontaktlærere har et uindfriet støttebehov i 2015 og 2021, opnår faglige resultater, der svarer til de faglige resultater hos elever, som allerede modtager en form for støtte.
- Elever med uindfriet støttebehov og elever, som modtager støtte, oplever samme trivsel. Elever uden støttebehov oplever bedre trivsel end disse grupper.

Tilbageførte elever og prøvedeltagelse i 9. klasse

I kapitel 4 undersøges tilbageførsel af elever fra segregerede specialundervisningstilbud til almenundervisningen. Omdrejningspunktet for analysen er de elever, som er blevet tilbageført fra specialtilbud til almenundervisningen. I analysen anvendes *matching*-metoden til at matche resultatmålene for tilbageførte elever med sammenlignelige elever i specialtilbud, der minder mest muligt om de tilbageførte elever (også kaldet "statistisk tvilling"). Ved metoden sammenlignes således to grupper af elever, der er sammenlignelige for så vidt angår en række baggrundskarakteristika ved eleverne selv og deres forældre (fx skolegang, diagnose, udsathed, køn, etnicitet og forældrenes socioøkonomiske baggrund), men som adskiller sig fra hinanden ved, at den ene gruppe er tilbageført til almenundervisning fra et segregeret specialundervisningstilbud, mens den anden gruppe modtager undervisning i segregeret specialtilbud.

Kapitel 4 indeholder følgende resultater:

- Elever, der er tilbageført fra segregeret specialundervisning til almenundervisning, har større sandsynligheden for at deltage i prøverne i 9. klasse end elever i segregeret specialundervisning. Det gælder både, når vi ser på alle obligatoriske prøver på én gang, og når vi kun fokuserer på delgrupper af prøverne såsom de bundne prøver eller dansk- og matematikprøverne.
- De markante forskelle i prøvedeltagelsen mellem elever, der tilbageføres til almenklasser, og de, som fortsætter i specialundervisning, kan potentielt skyldes en række forhold, eksempelvis et reelt fagligt løft af at komme i almenklassen, faglige forventninger eller udbud af fagrække, men er sandsynligvis i særdeleshed begrundet i, at testpraksis måske ikke har været særlig udbredt i specialtilbud. Desuden er det en væsentlig opmærksomhed, at der kan være uobserverbare forhold, som vi ikke kan tage højde for. Det er derfor meget muligt, at en egentlig kausal sammenhæng er noget mindre, end resultaterne indikerer.

⁵ AKT dækker over lærere og pædagogers arbejde med børns trivsel i skolen, især de sociale processer, der påvirker elevens egen eller andres trivsel.

- Analyserne er baseret på data fra 2015 og 2016, og det er muligt, at prøvedeltagelsen særligt i specialskolerne kan være steget siden da. Det er således muligt, at den fundne positive betydning af tilbageførsel på prøvedeltagelse ikke er lige så stor i dag
- Analysen er gennemført for to årgange af elever, der alle i 6. klasse gik i specialtilbud, og hvor nogle af dem tilbageførtes i udskolingsårene. Resultaterne kan derfor ikke uden videre generaliseres til fx tilbageførsel på tidligere klassetrin.

Undervisning i almenklasser af elever med særlige behov og elevernes resultater

Endelig undersøger vi i kapitel 5 betydningen af, at elever med støttebehov undervises i almenklassen for elevernes faglige resultater, deres trivsel, fravær, skoleskift og overgang til ungdomsuddannelse. I analysen anvendes *matching*-metoden til at matche resultater for elever med støttebehov i almenundervisningen med sammenlignelige elever i specialtilbud.

I kapitel 5 finder vi følgende resultater:

- Elever med særlige behov, der undervises i en almen klasse, består i højere grad folkeskolens afgangseksamen og har større sandsynlighed for at gennemføre deres ungdomsuddannelse end elever, der undervises i segregerede specialtilbud. Analyserne er gennemført ved anvendelse af propensity score matching, og det er en væsentlig opmærksomhed, at der kan være uobserverbare forhold, som vi ikke kan tage højde for med den anvendte metode. Det er derfor meget muligt, at en egentlig kausal sammenhæng er noget mindre, end de gennemførte analyser indikerer.
- Det kan ikke på baggrund af analyserne i dette kapitel konkluderes, at man ved en generel større udvidelse af almenundervisningen til elever med særlige behov vil kunne opnå de her fundne positive resultater.
- Undervisning i almenundervisningen ser ikke ud til at have en negativ betydning for elevernes trivsel, skoleskift eller fravær.
- Resultatmålingerne er gennemført med fokus på 6. og 9. klassetrin. Konklusionerne kan derfor ikke uden videre overføres til andre klassetrin.

Metodisk grundlag og opmærksomhedspunkter

De gennemførte analyser er baseret på data fra en række registre og fra to spørgeskemaundersøgelser blandt klasse-/kontaktlærere i 7. og 9. klasse, som er gennemført i en stikprøve på 387 lærere i 2015 og 420 lærere i 2021. Lærerne har besvaret spørgsmål om støtte eller støttebehov for hver elev i lærerens klasse, men de to stikprøver i 2015 og 2021 er udtrukket med afsæt i forskellige strategier. Vi har derfor for det første undersøgt, om stikprøverne er repræsentative for totalpopulationerne af elever i 7. og 9. klasse i henholdsvis 2015 og 2021. For det andet har vi undersøgt, om eleverne, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015, er sammenlignelige med eleverne, der indgår i undersøgelsen fra 2021. Vi finder, at der er små, statistisk signifikante forskelle mellem eleverne, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, og den totale elevpopulation, både i 2015 og i 2021. Ligeledes finder vi små, statistisk signifikante forskelle mellem eleverne, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen i henholdsvis 2015 og i 2021. Forskellene er dog ikke ret store, hvilket betyder, at forskellene i støttebehov mellem 2015 og 2021 ikke skyldes forskelle i elevgrundlag i de to spørgeskemaundersøgelser.

Elever i forskellige skoletilbud adskiller sig fra hinanden for så vidt angår en række baggrundskarakteristika ved eleverne selv og deres forældre. Derfor vil en simpel sammenligning af gruppernes resultater blive misvisende. I de analyser, der sammenligner resultater for elever i forskellige skoletilbud (kap. 4 & 5), har vi derfor udvalgt sammenligningsgruppen ved hjælp af matching-metoden, som finder en statistisk tvilling for hver af deltagerne i indsatsgruppen. Metoden sikrer i højere grad, at elever i sammenligningsgruppen i al væsentlighed ikke afviger fra de tilbageførte elever (hhv. elever med støtte i almenundervisningen) med hensyn til karakteristika, som vi kan observere i registerdata, som vil kunne forklare, at de to grupper klarer sig forskelligt i resultatmålene. Metoden reducerer dermed en mulig skævvridning af resultaterne, men fjerner den ikke helt, og det kan således ikke afvises, at der er uobserverede forskelle mellem grupperne – fx forskellige *grader* af vanskeligheder – der kan skævvride resultaterne, og som dermed kan betyde, at resultaterne ikke kan fortolkes som årsagssammenhænge. Analysernes konklusioner skal læses med dette forbehold.

Se endvidere Bilag 1 for yderligere beskrivelse af undersøgelsens metodiske design og opmærksomhedspunkter.

Bilag 1 indeholder derudover en undersøgelse af, om det er muligt at afgrænse gruppen af elever i almenundervisningen med et støttebehov på under ni timer om ugen med udgangspunkt i *statistiske modeller på registerbaserede data*. I bilaget udvikler og afprøver vi en statistisk model, der har som formål at afgrænse populationen af elever med særlige behov i almenundervisningen, og vi beskriver en række metodiske refleksioner om modellens anvendelsesmuligheder.

1 Baggrund, formål og undersøgelsesdesign

Inklusion er en central skolepolitisk målsætning, som tilsiger, at læringsmiljøet i skolen skal tilpasses, så eleverne forskelligartede undervisningsmæssige behov kan tilgodeses inden for rammerne af almen skolen (Undervisningsministeriet, 1997; BUVM, 2020a). Derfor er det også beskrevet i folkeskolens lovgrundlag, at elever, hvis udvikling og læring kræver en særlig hensyntagen eller støtte, skal modtage denne som en del af deres skolegang (Folkeskoleloven 2021, § 3, stk. 2, § 3a, § 5, stk. 5), og at støtten fortrinsvis bør organiseres i regi af elevens almene klasse (BEK nr. 693 af 20/06/2014, § 8).

Der er over en årrække løbende pågået et udviklingsarbejde om inkluderende læringsmiljøer i skoler og kommuner.

Det er imidlertid også tilfældet, at der er en række særlige undervisningsmæssige behov, som almen skolesystemet har vanskeligt ved at imødekomme, og hvor eleverne i stedet visiteres til specialundervisning uden for almenskolens rammer (Klagenævnet for specialundervisning, 2020).

Når der træffes beslutning om specialundervisning, sker det efter en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV) af eleven og i samråd med eleven og forældrene. Skolens leder skal indstille eleven til en pædagogisk-psykologisk vurdering, hvis man vurderer, at eleven har behov for specialpædagogisk bistand. Forældrene og eleven kan også selv bede om en pædagogisk-psykologisk vurdering, hvis de synes, at der er behov for specialpædagogisk bistand (Uvm.dk). Hvis det vurderes, at eleven skal have specialundervisning, er den konkrete organisering af denne, herunder præcis, hvor grænsen går mellem, hvilke særlige undervisningsmæssige behov, som skolen er i stand til at imødekomme, og hvilke behov, der nødvendiggør visitation til tilbud uden for almen skolen, imidlertid et komplekst spørgsmål, som mange faktorer har indflydelse på. I Danmark er der løbende pågået et udviklingsarbejde i skoler og kommuner for at fremme inkluderende læringsmiljøer.

Det overordnede formål med den samlede undersøgelse er at gøre status på kommuners og skolers arbejde med inkluderende læringsmiljøer og på udviklingen i elevernes støttebehov samt at udarbejde et forslag til en ramme for opgørelse af udgifter til specialundervisningstilbud og inklusionsindsatser.

Nedenfor skitseres udviklingen på området og baggrunden for den samlede undersøgelse (afsnit 1.1) samt det overordnede formål med den samlede undersøgelse (afsnit 1.2) og med denne delundersøgelse (afsnit 1.3).

1.1 Baggrund

Fra 1990'erne og frem var der en markant stigning i antallet af elever, som blev segregeret fra almene skoler til specialklasser og specialskoler (Arnfred & Langager, 2015; Bavi-skar et al., 2015). Udviklingen var i strid med de skolepolitiske målsætninger om at skabe en inkluderende folkeskole, som Danmark har tilsluttet sig, og som bl.a. kommer til udtryk i Salamanca-erklæringen og FN's Handicapkonvention (BUVM, 2021a). Her tilsiger de

bærende principper nemlig, at almenskolerne bør tilpasse deres rammer og undervisningspraksis, så de kan modtage og arbejde med alle elever (Undervisningsministeriet, 1997: 4). I og med at de segregerede specialpædagogiske undervisningstilbud er markant dyrere end almenskolepladser, medførte den stigende segregering også en stor stigning i den andel af skoleudgifterne, som gik til specialundervisning (Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016; Regeringen & KL, 2010).

Med afsæt i ønsket om at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen, og dermed også imødegå den stigende segregering til specialskoler og specialklasser, er en række lovændringer og organisatoriske forandringer iværksat. Omstillingen har bl.a. medført en række væsentlige forandringer af de måder, som kommuner, PPR og skoler arbejder med børn og unge med særlige behov, herunder hvilke problemforståelser, visitationsprocedurer og typer af støttende foranstaltninger man arbejder med (Dyssegaard & Egelund, 2015).

Som et nationalt initiativ i retning af at gøre almenskolen mere inkluderende vedtog regeringen og Kommunernes Landsforening (KL) at arbejde for en målsætning om at hæve andelen af elever, som modtager undervisning i almenskolen, fra 94,4 pct. i 2012 til 96 pct. i 2015, samtidig med at det faglige niveau samt elevernes trivsel og deltagelse skulle sikres (Regeringen & KL, 2012). En konsekvens af målsætningen om, at 96 pct. af elevgruppen skulle modtage undervisning i almenskolen, var, at en del af elevgruppen fra specialklasser eller specialskoler tilbageførtes til almenundervisningen (Nielsen & Rangvid, 2016). Denne kvantitative 96 pct.-målsætning gik man bort fra i 2016. Efter en år-række med faldende segregering er tallene imidlertid igen stigende, og befinder sig nu på et niveau som før indførelsen af 96 pct.-målsætningen (SIMB, 2019, STIL, 2022).

Lovændringer har skabt rum for en større grad af fleksibilitet for den enkelte skole i relation til tilrettelæggelsen af inkluderende undervisning som fx holddannelse, undervisningsdifferentiering og tolærerordning (Lov nr. 379 af 28/04/2012). Mange kommuner har i perioden fra 2010 og frem yderligere bidraget til dette skoleinterne råderum gennem en forandring af økonomistyringen, hvor en større andel af midlerne lægges ud på den enkelte skole, som samtidig får et helt eller delvist betalingsansvar, hvis en elev segregeres (Index100, 2020). Rationalet bag at flytte midler og finansieringsforpligtelse ud på den enkelte skole er, at dette vil skabe både bedre muligheder og et øget incitament for skolen for at arbejde med inkluderende læringsmiljøer, førend man segregerer en elev. Imidlertid peger undersøgelser i retning af, at det kan være vanskeligt for skolerne at styre økonomien under disse forudsætninger, hvis der fx i løbet af et skoleår viser sig at være behov ud over, hvad der er budgetteret med, ligesom konstruktionen kan medføre et u hensigtsmæssigt træk af ressourcer fra almenskoledelen til specialpædagogiske foranstaltninger (Mortensen, Andreasen & Tegtmejer, 2020; Index100, 2020). Det er derfor relevant at belyse erfaringerne omkring økonomistyringen og organiseringen af området yderligere samt søge at undersøge, hvilken betydning kommunernes forskellige styrings- og organiseringsformer har for støtte til eleverne, såvel som for elevernes trivsel og deltagelse.

I forbindelse med omstillingen til øget inklusion har spørgsmålet om lærernes kompetencer til at tilgodese behovene hos en mere sammensat elevgruppe og skabe en skolehverdag præget af social og faglig deltagelse for alle været rejst. Flere undersøgelser

har peget på, at en ikke uvæsentlig andel af lærerne oplever at savne kompetencer i forhold til at løfte inklusionsopgaverne, og at mange efterspørger en højere grad af adgang til faglig og didaktisk sparring og rådgivning (MBUL, 2016; Dyssegaard & Egelund, 2015). Der er imidlertid forskelle kommunerne imellem i forhold til, hvordan og i hvor høj grad man har arbejdet målrettet med kompetenceudvikling af almenskolens medarbejdere, samt organiseret adgang til sparring. På den baggrund vil undersøgelsen belyse, hvordan skoler og kommuner arbejder med at udvikle den faglige praksis, herunder det pædagogiske personales muligheder for samarbejde og sparringsamt oplevelsen af de faglige kompetencer blandt de centrale aktører med opgaver i relation til tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen.

I 2016 offentliggjorde Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) resultaterne af et inklusionseftersyn. Ekspertgruppen for Inklusionseftersynet identificerede bl.a. en række udfordringer på området i relation til at sikre, at alle elever med behov for støtte får den støtte, som de har brug for, og i relation til den faglige praksis samt ledelse og styringsmæssige rammer på området (MBUL, 2016: 147).

Gruppen konkluderede, at der mange steder i folkeskolen er et uudnyttet potentiale i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og skolens fællesskaber.

Folkeskolens parter og øvrige interessenter har i perioden efter inklusionseftersynet fortsat peget på en række udfordringer i forhold til at etablere et inkluderende læringsmiljø og de nødvendige støtteforanstaltninger i den almene undervisning, der kan imødekomme særlige behov hos eleverne. Der er i forlængelse heraf relevant at gøre status på inklusionsindsatsen og den specialpædagogiske bistand på landets skoler.

1.2 Undersøgelsens formål og overordnede undersøgelsesspørgsmål

Regeringen og KL blev med 'Aftale om kommunernes økonomi for 2020' enige om at igangsætte en evaluering af inklusion og inkluderende læringsmiljøer. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet har bedt VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd om at gennemføre evalueringen. De forskellige dele af den samlede undersøgelse fremgår af nedenstående figur, herunder de centrale overordnede undersøgelsesspørgsmål for den nærværende delrapport 1.

1.3 Undersøgelsesspørgsmål, design og metode – kort fortalt

Den samlede undersøgelse har til formål at belyse en række forskellige dimensioner af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, jf. afsnit 1.2.

Undersøgelsen af støtte, støttebehov og elevresultater, der afrapporteres i denne delrapport, tager afsæt i en række konkrete undersøgelsesspørgsmål fra opdragsgiver. Disse fremgår af boks 1.1.

Figur 1.1 Undersøgelsens dele og overordnede undersøgelsesspørgsmål

Delrapport 1

• Støtte, støttebehov og elevresultater

- Hvordan har udviklingen i andelen af elever med særlige behov i skolen været over tid?
- Hvad kendetegner de særlige støttebehov og elevsammensætningen (socioøkonomisk baggrund mv.) hos elever, som modtager støtte?

Delrapport 2

• Styring, organisering og faglig praksis

- Hvordan er kommunernes og skolernes faglige praksis med tilrettelæggelse af inkluderende læringsmiljøer, styrkelse af almenundervisning, særlige støtteforanstaltninger og segregerede tilbud?
- Hvilke tværgående støtteforanstaltninger og kompetencer er der til rådighed for opgaven?
- Hvordan styrer og organiserer kommunerne rammerne for inkluderende læringsmiljøer og for støtte, herunder tilrettelæggelse af særlige tilbud, mellemformer mellem almen-skole og specialtilbud samt tildeling, finansiering og brug af tværgående støttefunktioner såsom PPR og specialpædagogiske konsulenter?
- Hvad betyder organiseringen af støttetildelingen for elevers trivsel, fravær, skoleskift, faglige resultater og deltagelse i test og prøver?

Delrapport 3

• Kapacitetsopbygning på almen-skoler. Casestudier af specialpædagogisk sparring og samarbejde om inkluderende læringsmiljøer

- Hvilke lovende erfaringer har man gjort sig vedrørende kapacitetsopbygning og samarbejde om inkluderende læringsmiljøer i tre case-kommuner?

Delrapport 4

• Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser

- Hvilke udgifter er der forbundet med segregeret specialundervisning i specialskoler?
- Hvilke udgifter er der forbundet med segregeret specialundervisning i specialklasser, og hvordan kan de opgøres?
- Hvordan kan udgifterne til de inkluderende støtteindsatser opgøres? Hvilke udgifter er der?

Delrapport 5

• Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov

- Hvor stor en andel af lærerne har en formel kompetencegivende uddannelse til at undervise elever med særlige behov?
- Hvor stor en andel af lærerne har uformelle kompetencer, som er relevante i undervisning af elever med særlige behov?
- Hvilke rammer og barrierer for kompetenceudvikling eksisterer, og hvordan ledes, styres og organiseres kompetenceudviklingen?

Kortlægning af mellemformer

• Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning

- Hvordan kan begrebet mellemformer defineres og afgrænses?
- Hvilke undersøgelser og forskning af kombinationer af specialundervisning og almenundervisning, som falder inden for definitionen af mellemformer, kan identificeres?
- Hvilke virkningsfulde indsatser identificeres i undersøgelser og forskning?
- Hvilke typer af mellemformer arbejder danske kommuner med?

Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning

• Casestudier af mellemformer på to skoler

- Hvilke erfaringer har to skoler gjort sig med at kombinere almen- og specialundervisning?
- Hvordan er de pædagogiske rammer, skolens organisering og ledelsesunderstøttelse samt kommunens organisering og rammer omkring mellemformer?

Kilde: VIVE.

Foruden de ovenfor illustrerede delrapporter skal det nævnes, at VIVE parallelt med denne undersøgelse har gennemført en praksis- og litteraturkortlægning samt to case-studier af kombinationer af almen- og specialundervisning/mellemformer for STUK (Lindeberg et al., 2022b; Tegtmeyer et al., 2022b).

Boks 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

Støtte og støttebehov

- Hvordan har udviklingen i andelen af elever med særlige behov i skolen været over tid?
 - Hvordan har udviklingen i støtte været siden 2011?
 - Hvordan har udviklingen i læreres vurdering af støttebehov været siden 2015?
- Hvad kendetegner de særlige støttebehov og elevsammensætningen (socioøkonomisk baggrund mv.) hos elever, som modtager støtte?
 - Hvilken betydning har funktionsnedsættelser og en socialt belastet familiebaggrund i forhold til elevernes støttebehov mv., herunder:
 - Hvor mange elever vurderes at have særlige behov, herunder som følge af sociale udfordringer?
 - Hvad karakteriserer de særlige støttebehov for elever med eksempelvis dysleksi, symptomer på ADHD, ASF mv.?
 - Hvordan er udviklingen i elevsammensætningen (socioøkonomisk baggrund mv.) for elever, der henholdsvis er tilknyttet specialundervisningstilbud eller modtager støtte i regi af den almene undervisning?
- Hvor mange elever vurderes at have særlige behov men modtager ikke støtte?
- Kan eksisterende registerdata, som registrerer elever, der undervises i segregerede specialtilbud eller modtager specialundervisning i almenklassen anvendes til at lave en tentativ afgrænsning af elever med et mindre udpræget støttebehov, som kan anvendes til at følge udviklingen i gruppen af elever med støttebehov under ni timer ugentligt?

Skoletilbud og elevresultater

- Hvad betyder organiseringen af støttetildelingen for elevers trivsel, fravær, skoleskift, faglige resultater og deltagelse i test og prøver?
 - Er der forskel på tilbageførte elever og elever i specialtilbud for så vidt angår elevernes deltagelse i test og prøver?
 - Er der forskel i, hvordan elever, som har gået i specialklasser og specialskoler, klarer sig i forhold til en række resultatmål, sammenlignet med elever, der har modtaget støtte i den almene undervisning?

Med henblik på at besvare de opstillede undersøgelsesspørgsmål vedrørende elevernes støtte og støttebehov har vi gennemført to kortlægninger:

1. Kortlægning af faktisk støtte og faktisk vurderet støttebehov
2. Kortlægning af beregnet specialundervisningsbehov.

Kortlægningen af faktisk støtte og faktisk vurderet støttebehov er baseret på både registerdata for alle elever i samtlige kommuner og data indsamlet i henholdsvis 2015 og 2021 gennem spørgeskemaundersøgelser blandt kontaktlærere i 7. og 9. klasse i en stikprøve af kommuner.

Kortlægningen af beregnet specialundervisningsbehov er baseret på registerdata for alle elever i samtlige kommuner. Udfordringen i registerdata er, som nævnt, at der efter 2011 ikke findes oplysninger om støtte under ni timer ugentligt. Derfor har vi forsøgt at udarbejde en statistisk model til at beregne en elevs sandsynlighed for at gå i specialtilbud, hvilket anvendes som indikator for elevens behov for specialundervisning. Præmissen er, at elever, som går i almentilbud men ellers "ligner" elever i specialtilbud mht. relevant socioøkonomiske og sundhedsrelaterede variable, har et støttebehov.

Undersøgelsesspørgsmålene vedrørende udviklingen i elevsammensætning, betydningen af handicap, diagnoser og en socialt belastet familiebaggrund i forhold til elevernes støttebehov mv. samt analyser af skoletilbud og elevresultater er belyst med afsæt i registerdata.

Spørgsmålene om skoletilbud og elevresultater er hovedsageligt relevant for elever, der er på grænsen mellem at kunne undervises i den almene undervisning og specialtilbud. For at belyse undersøgelsesspørgsmålene har vi blandt eleverne i specialtilbud ved hjælp af matching udvalgt en kontrolgruppe, der ligner eleverne med støtte i almenklassen mest muligt. I matching-proceduren kan vi tage højde for en række karakteristika ved eleverne, der er relateret til sandsynligheden for at gå i specialtilbud eller almene undervisning, fx. karakteristika som diagnoser, sen indskoling, mv. Dermed kan vi tage højde for forskelle i *observerbare* forhold, der gør, at nogle elever går i specialtilbud, og andre går i almenundervisningen, men der kan også være *uobserverbare* forhold, der kan spille en rolle. For at tage højde for uobserverbare forhold har vi anvendt den såkaldte instrumentvariabel-metode for at efterprøve konklusionerne.

Nedenstående boks viser de datakilder, der er anvendt til besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene:

Boks 1.2 Datakilder, støtte, støttebehov og elevresultater

- Registerdata
 - CPR-registret
 - Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP)
 - Uddannelsesregistret (UDDA) det komprimerede elevregister (KOTRE)
 - Arbejdsklassifikationsmodulet (AKM)
 - Landspatientregistret (LPR)
 - Det Psykiatriske Centralregister (PSYK)
 - Børn og unge anbragte (BUA)
 - Børn og unge forebyggende foranstaltninger (BUFO)
 - Karakterer i folkeskolen (UDFK); Nationale test, fravær, trivsel
 - Nota (Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder).
- Data indsamlet ved spørgeskemaundersøgelser:
 - 2015: spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassetrin i en stikprøve af kommuner (besvaret af 228 lærere, svarende til en svarprocent på 58,6)
 - 2021: spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassetrin i en stikprøve af kommuner (besvaret af 300 lærere, svarende til en svarprocent på 71).

Undersøgelsesspørgsmål vedrørende støtte, støttebehov og elevresultater og datagrundlag for besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene fremgår af Bilag 1. I afrapporteringen refereres til en række forskellige begreber. I boks 1.3 herunder defineres de mest centrale af disse begreber.

Boks 1.3 Centrale begreber og afgrænsninger

Inkluderende læringsmiljøer

Betegnelsen dækker over, at almenskolens læringsmiljøer så vidt muligt tilpasses alle elevers forskelligartede sociale og læringsmæssige behov (MBUL, 2016: 21). Et inkluderende læringsmiljø skal således imødekomme elevernes individuelle støttebehov gennem den måde, undervisningen er tilrettelagt, og de støttemuligheder, der er indbygget i undervisningen, fx gennem holddannelse, undervisningsdifferentiering og tolærerordninger. Betegnelsen inkluderende læringsmiljøer betoner miljøets betydning frem for at betone enkeltelevers behov. Det vil sige, frem for at have hovedfokus på den enkelte elevs eventuelle særlige behov peger betegnelsen i retning af at have hovedfokus på miljøet i skolen. Denne forskydning i fokus indebærer blandt andet, at hvis der opstår udfordringer i relation til alle elevers deltagelse, så søger man i højere grad at se disse udfordringer som noget, der hidrører fra miljøets manglende kapacitet til tilpasning, frem for som noget, der alene udspringer fra en eller flere elevers eventuelle særlige behov. Denne forskydning i perspektiv kan anskues som parallel til bevægelsen hen imod et relationelt, miljø- eller samfundsrelateret handicapbegreb (Det Centrale Handicapråd, 2017; Institut for Menneskerettigheder, 2012: 13). Ifølge denne forståelse er et handicap ikke et træk eller en egenskab ved individet, men noget, der opstår i mødet mellem individ og omgivelser (Wiederholt, 2005; Loewen & Pollard 2010). En central forudsætning for inklusion er dermed

også, at der er eller kan etableres et fællesskab og et læringsmiljø i almenundervisningen, som understøtter, at alle elever kan indgå, deltage, lære og trives. Inklusion handler om andet og mere end elevernes fysiske tilstedeværelse i almenklassen, og i lige så høj grad om elevernes sociale og faglige deltagelse. Et inkluderende læringsmiljø indebærer dermed, at eleverne både er og oplever eller føler sig som en del af fællesskabet i skolen (MBUL, 2016: 19).

Almenundervisningen

Anvendes til at beskrive den undervisning, der ikke klassificeres som specialundervisning. Det vil sige, den undervisning i folkeskolen, der ikke falder ind under folkeskolelovens § 3. (MBUL, 2016: 21).

Segregerede specialtilbud/specialundervisningstilbud

Anvendes om de undervisningstilbud, der organiseres i specialtilbud eller i specialklasser på folkeskoler. Kommunale skoletyper dækker over folkeskoler, specialskoler for børn, dagbehandlingstilbud og behandlingshjem samt Kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler.

Specialundervisning

Anvendes om den undervisning, der organiseres efter folkeskolelovens § 3. Heraf fremgår det, at elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, skal tilbydes specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til elever, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst ni undervisningstimer om ugen (MBUL, 2016: 21).

Elever med særlige behov

Som i inklusionseftersynet fra 2016 ses gruppen af elever med særlige behov som elever, der i mødet med skolens læringsmiljøer og fællesskaber i kortere eller længere perioder har behov for særlig opmærksomhed, tilpasning af materialer, tilgange eller miljø, eller en indsats i forhold til deres faglige og sociale udvikling og trivsel. Jævnfør definitionen af inkluderende læringsmiljøer skal det understreges, at disse udfordringer ikke alene kan tilskrives den enkelte elev, men at det i lige så høj grad er nødvendigt at se på, hvordan elevens behov udfolder sig i samspil med skolens læringsmiljø og fællesskaber (MBUL, 2016: 21).

Støtte under 9 timer ugentligt

Elever, der har brug for støtte i mindre end ni undervisningstimer ugentligt, skal have støtte inden for den almindelige undervisning. I undervisningen kan blandt andet anvendes undervisningsdifferentiering, holddannelse, tolærerordninger og undervisningsassistenter, som både kan hjælpe den enkelte elev og klassen som helhed (BUVM, 2021a). Timerne til støtte under ni timer ugentligt administreres og tildeles af skolelederen (Lovbekendtgørelse nr. 1396 af 28/09/2020, § 3a, § 5, stk. 5).

Melleformer

Melleformer defineres som undervisningstilbud, der kombinerer almenundervisning og specialundervisning. Der er to overordnede måder at organisere denne type af undervisning på:

- Ved at en elevs samlede undervisningstilbud er tilrettelagt sådan, at eleven modtager undervisning i både en almenklasse og en særlig gruppedannelse/holddannelse, specialklasse eller specialskole.

- Ved at almenundervisningen tilpasses, fx gennem reduceret klassestørrelse, og at pædagogik og didaktik tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens ramme, samt at der tilføres ekstra midler til dette arbejde (Lindeberg et al., 2022b; Tegtmejer et al., 2022b).⁶

Tilbageførte elever

- Begrebet dækker over elever, der er skiftet fra segregeret specialundervisningstilbud til almenundervisning (MBUL, 2016: 21).

Centrale afgrænsninger af undersøgelsens genstandsfelt

Arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i private skoler og frie grundskoler samt samarbejdet mellem disse skoler og specialskoler belyses ikke i evalueringen.

⁶ Det skal bemærkes, at vi med denne afgrænsning af begrebet mellemformer som kombinationer af special- og almenundervisning definerer begrebet snævrere end Børne- og Undervisningsministeriets vejledning om mellemformer. Vejledningen om mellemformer omhandler eksempelvis bl.a. undervisningsdifferentiering og co-teaching af pædagogisk personale med almenpædagogiske kompetencer (BUVM, 2021b).

2 Elevsammensætningen på tværs af skoletilbud

Det er en central skolepolitisk målsætning, at læringsmiljøet i almen skolen skal tilpasses, så elevers forskellige undervisningsmæssige behov kan tilgodeses inden for rammerne af almen skolen. Imidlertid er der også en gruppe af elever med særlige støttebehov, som vurderes at ligge ud over, hvad almen skolen kan tilbyde. I dette kapitel giver vi et billede af gruppen af elever med støttebehov. Vi belyser udviklingen fra 2011 til 2019 i elevandele og elevsammensætningen i den almene undervisning og i forskellige segregerede specialundervisningstilbud⁷.

Vi sætter fokus på følgende fire skoletilbud, som kan afgrænses vha. registerbaserede data:

1. Almen skole uden støtte eller med støtte under ni ugentlige timer
2. Almen skole med specialundervisning (ni eller flere timers ugentlig støtte)
3. Specialklasse⁸ (segregeret specialundervisningstilbud)
4. Specialskole⁹ (segregeret specialundervisningstilbud).

Vi anvender i denne delrapport registerbaserede tal til at inddele elever i forskellige skoletilbud. Med afsæt i disse data kan vi konstatere, hvilket skoletilbud eleverne er tilknyttet i registrene. Vi kan imidlertid ikke med afsæt i de registerbaserede data belyse, om eleverne foruden det tilbud, som de i registeret er tilknyttet, også modtager dele af undervisningen i et andet skoletilbud. Således kan vi ikke afdække, om eleverne undervises i mellemformer, fx om eleven modtager undervisning i både en almenklasse og en særlig holddannelse, specialklasse eller specialskole. Det er endvidere ikke muligt at afgøre om støtten, der gives, er individuel eller klassebaseret.

Elever, der ikke modtager støtte, eller som modtager støtte i under ni timer ugentligt, er langt den største elevgruppe. Flertallet af elever i denne gruppe har ikke behov for støtte, mens den mindre gruppe af elever, som modtager støtte under ni timer om ugen, er en meget sammensat gruppe med varierende grader af undervisningsmæssige eller sociale udfordringer, der medfører behov for ekstra støtte. Elever i specialklasser eller på specialskoler, derimod, har større udfordringer – fx kan de have én eller flere psykiatriske diagnoser, svære læse- eller skrivevanskeligheder eller sociale og miljøbetingede vanskeligheder. Derfor kan vi forvente, at elever i disse skoletilbud er mere udsatte på forskellige områder. Kapitlet er struktureret således:

Afsnit 2.1 beskriver andelen af elever i almenundervisningen og ændringer i elevandele i de forskellige skoletilbud fra 2011 til 2019.

⁷ Forskellige skoletilbud lokaliseres gennem institutionsregistret (INST), mens oplysninger om klassetype (normalklasse og specialklasse) lokaliseres gennem Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP). Ved at koble disse registre er det muligt at skelne mellem elever, der går i normalklasse og elever, der går i forskellige segregerede specialundervisningstilbud.

⁸ Det vil sige specialklasse i den almene skole.

⁹ Det vil sige specialklasser på specialskoler.

Afsnit 2.2 belyser udviklingen i segregeringsgraden på tværs af kommuner i Danmark fra 2011 til 2019.

Afsnit 2.3 kortlægger udviklingen i elevsammensætningen i forskellige skoletilbud fra 2011 til 2019.

Nogle af de procentvise ændringer, som vises i kapitlet, er store, fordi der fra 2011 til 2019 er sket en stigning fra et lavt udgangspunkt – fx i forhold til andelen af elever, som meldes ind i Nota-biblioteket og får støtte for ordblindhed.

Andel elever i almenundervisningen og elevandele i skoletilbud 2011 – 2019 (afsnit 2.1):

- Der sker en stigning i andelen af elever i almenundervisningen fra 2011 til 2015 og et fald fra 2016 og frem
- Der sker en fordobling i andelen af elever, som modtager specialundervisning i den almene skole, fra 0,2 pct. i 2011 til 0,4 pct. i 2019. Det er en stigning fra 1.084 til 2.359 elever
- Der sker et fald i andelen af elever, som er tilknyttet en specialklasse fra 2011 til 2015, og en stigning fra 2016 og frem
- Vi ser ingen nævneværdig ændring i andelen af elever, som går på specialskole.

Segregeringsgrader på tværs af kommuner (afsnit 2.2):

- Kommuner nord for København og kommuner i det centrale og vestlige Jylland har i hele perioden 2011-2019 relativt lave segregeringsgrader, mens kommuner på Fyn og kommuner i det vestlige og sydlige Sjælland har relativt høje segregeringsgrader.

Elevsammensætningen i skoletilbud fra 2011 til 2019 (afsnit 2.3):

- I perioden 2011-2019 ses en stigning i andelen af elever, der er diagnosticeret med en adfærdsforstyrrelse, ASF eller en psykisk lidelse. Derfor ser vi i hvert skoletilbud en ret markant stigning i andelen med disse typer af funktionsnedsættelser¹⁰.
- Over perioden sker en markant stigning i andelen af elever, der er indmeldt i Nota og får hjælp i form af e-bøger eller lydbøger for dokumenteret ordblindhed. Derfor kan vi for hvert skoletilbud se en markant stigning i andelen, der er registreret med ordblindhed¹¹.
- Især på specialskoler går elever, som modtager foranstaltninger gennem serviceloven – enten i form af personrettede forebyggende foranstaltninger¹² eller anbringelse. Vi kan spore et fald i andelen, som modtager personrettede forebyggende foranstaltninger i specialskoler, og et lille fald i andelen af elever i specialskole¹³ med anbringelsehistorik over årene.
- Elever, som modtager specialundervisning, er i højere grad drenge (ca. 3 ud af 4). Dette er stabilt over årene.

Andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund stiger i alle typer af skoletilbud fra 2011 til 2019. Indvandrere og efterkommere udgør således i 2019 en større andel af eleverne end i 2011. Stigningen skyldes primært, at andelen med indvandrer- eller efterkommerbaggrund også er steget i befolkningen generelt.

¹⁰ Det er ikke på det foreliggende datagrundlag muligt at afgøre, i hvor høj grad stigningen er et tegn på, at flere børn og unge har en adfærdsforstyrrelse, ASF eller anden psykisk lidelse, og i hvor høj grad det er et tegn på, at flere børn og unge i dag udredes og får stillet disse diagnoser (Mortensen, Andreasen & Tegtmejer, 2020).

¹¹ Stigningen skal især ses som en konsekvens af, at *adgangen* til Nota over årene er forøget, og ikke nødvendigvis som en konsekvens af, at flere elever er ordblinde.

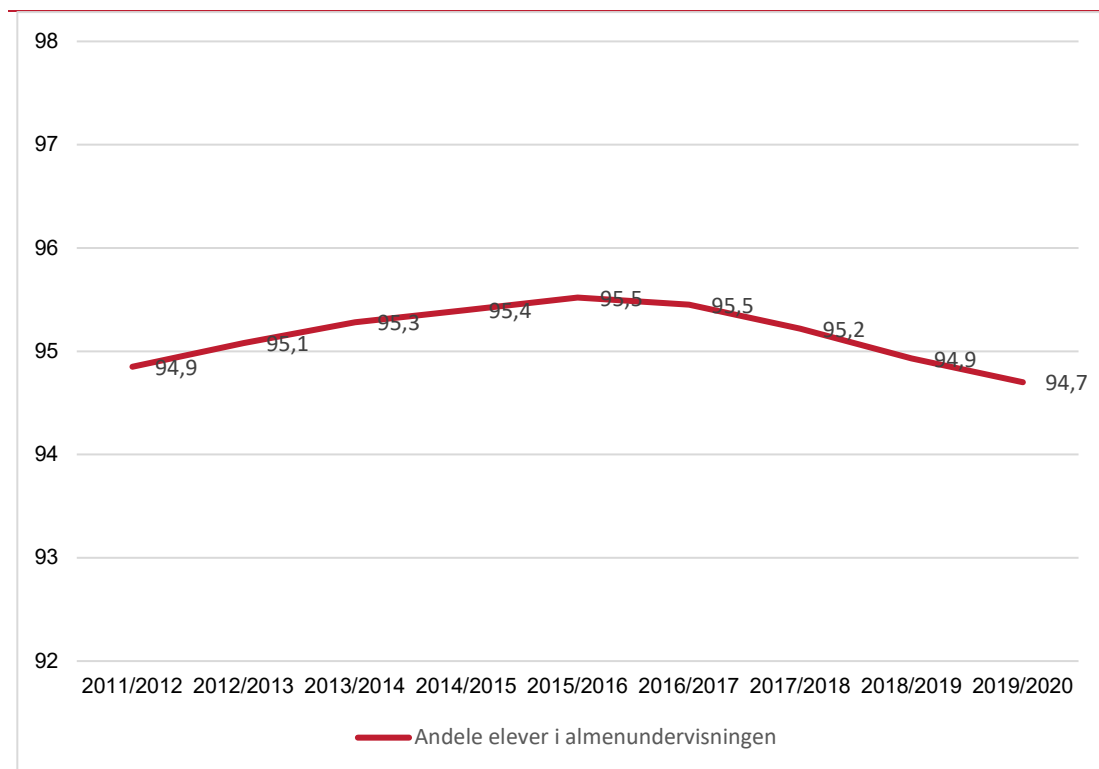
¹² Forebyggende foranstaltninger kan deles op i familierettede forebyggende foranstaltninger og personrettede forebyggende foranstaltninger. I denne rapport fokuserer vi på de personrettede foranstaltninger, fx aflastningsophold for barnet/den unge, personlig rådgiver eller fast kontaktperson til den unge.

¹³ I kategorien "specialskole" indgår også interne skoler.

2.1 Andel elever i almenundervisningen og elevandele i skoletilbud

Med afsæt i data fra Danmarks Statistik opgør vi andelen af elever i almenundervisningen for skoleårene 2011/2012 til 2019/2020, se Figur 2.1. Elever i almenundervisningen er elever, som går i skole i almene klasser – enten uden støtte, med støtte i op til ni timer eller med ni eller flere timers støtte.

Figur 2.1 Andele elever i almenundervisningen. 2011/2012-2019/2020. Kommunale skoletilbud. Procent.



Anm.: Antal elever i skoleåret 2011/2012: 556.312. Antal elever i skoleåret 2012/2013: 560.394. Antal elever i skoleåret 2013/2014: 554.972. Antal elever i skoleåret 2014/2015: 552.631. Antal elever i skoleåret 2015/2016: 548.550. Antal elever i skoleåret 2016/2017: 545.876. Antal elever i skoleåret 2017/2018: 543.322. Antal elever i skoleåret 2018/2019: 538.361. Antal elever i skoleåret 2019/2020: 530.359.

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.1 illustrerer, at der sker en stigning i andelen af elever, som går i den almene undervisning, fra 2011 til 2015, hvorefter andelen falder igen fra 2016 til 2019. I 2019 er andelen af elever i den almene undervisning 94,7 pct. og dermed på niveau med graden i 2011 (94,9 pct.). I 2015 er andelen af elever i den almene undervisning på sit højeste med 95,5 pct. elever.

I 2012 blev der indført en målsætning om, at 96 pct. af eleverne skulle være en del af den almene undervisning i 2015. I 2016 gik man væk fra denne målsætning igen¹⁴ (BUVM, 2020b). Dette kan bidrage til at forklare stigningen fra 2011 til 2015 og faldet fra 2015 og frem.

¹⁴ Ekspertgruppen, der stod bag eftersynet af inklusionsområdet i 2015/2016, anbefalede ministeren at gå væk fra 96 procent-målsætningen og i stedet sætte fokus på den enkelte elevs faglige progression og trivsel (BUVM, 2020a).

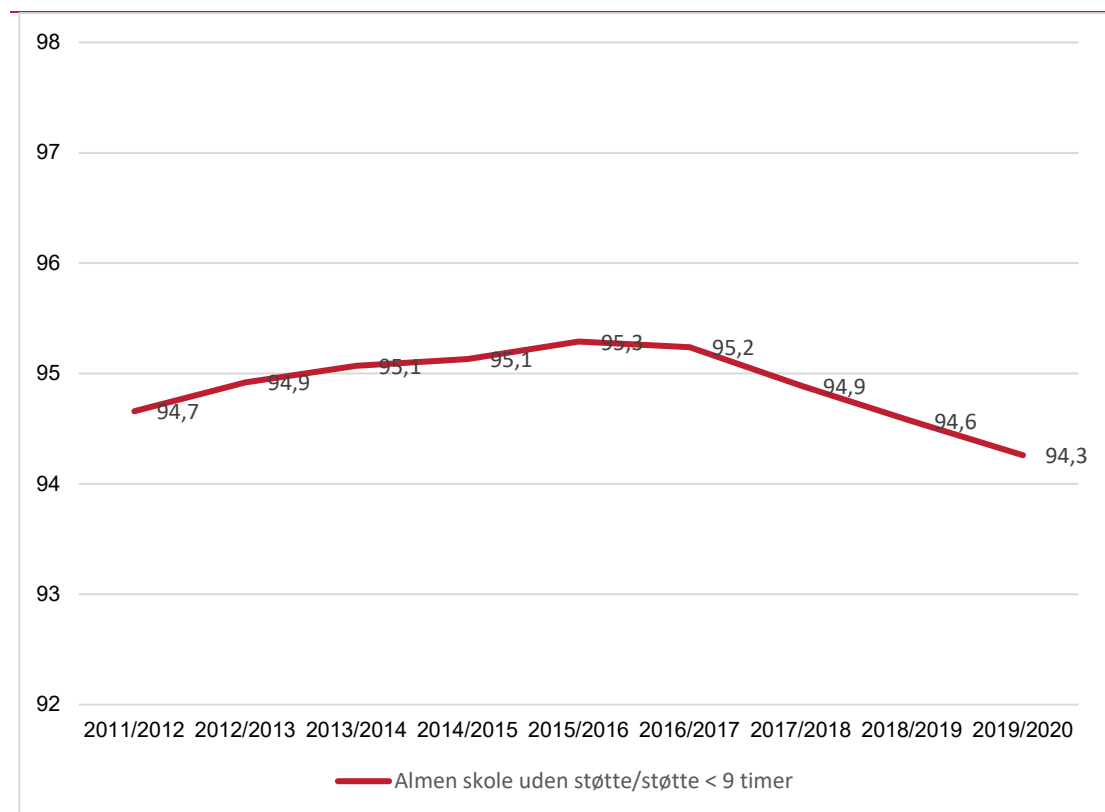
2.1.1 Udviklingen i andele af elever i almenundervisning, specialklasse og specialskole

Den stigende andel elever i almenundervisningen i perioden fra 2011/2012-2015/2016 kan være forårsaget af forskellige bevægelser, eksempelvis kan den skyldes, at færre elever i perioden modtog specialundervisning i specialklasser, at færre elever modtog specialundervisning i specialskoler, eller begge dele. Derfor har vi i perioden opgjort:

1. andelen af elever i den almene undervisning uden støtte eller støtte under ni timer ugentligt
2. andelen af elever i den almene undervisning med specialundervisning
3. andelen af elever i specialklasse
4. andelen af elever i specialskole.

Figur 2.2 viser udviklingen for de elever, som går i skole i den almene undervisning, men som ikke modtager specialundervisning. Det vil sige elever, som ikke modtager støtte eller som modtager støtte i under ni timer ugentligt. Tendensen er den samme som tendensen i Figur 2.1. Vi kan spore en stigning i andelen af elever i den almene klasse, som ikke modtager specialundervisning fra 2011 til 2015, hvorefter andelen falder igen fra 2016 og frem.

Figur 2.2 Andele elever i den almene undervisning uden støtte eller med støtte under ni timer ugentligt. 2011-2019. Kommunale skoletilbud. Procent.

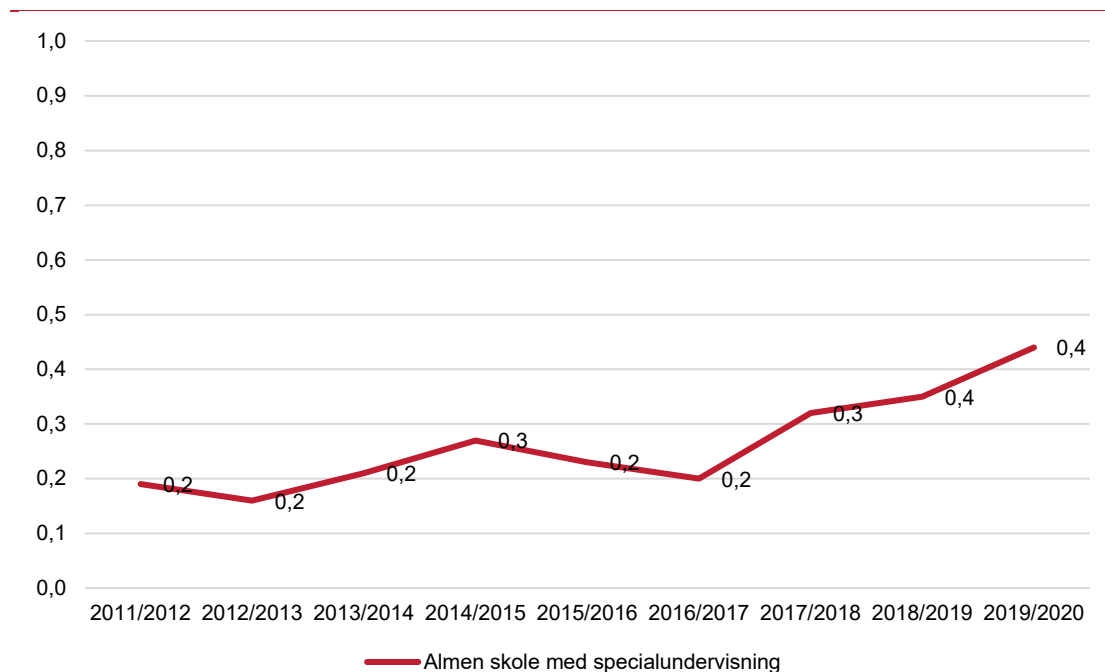


Anm.: Antal elever i skoleåret 2011/2012: 556.312. Antal elever i skoleåret 2012/2013: 560.394. Antal elever i skoleåret 2013/2014: 554.972. Antal elever i skoleåret 2014/2015: 552.631. Antal elever i skoleåret 2015/2016: 548.550. Antal elever i skoleåret 2016/2017: 545.876. Antal elever i skoleåret 2017/2018: 543.322. Antal elever i skoleåret 2018/2019: 538.361. Antal elever i skoleåret 2019/2020: 530.359.

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.3 viser udviklingen for elever, der går i skole i den almene undervisning, men som modtager specialundervisning, det vil sige ni eller flere timers ugentlig støtte. Over perioden ser vi en fordobling i andelen af elever, som går i dette skoletilbud, fra 0,2 pct. i 2011/2012 til 0,4 pct. i 2019/2020, svarende til en stigning fra 1.084 til 2.359 elever.

Figur 2.3 Andele elever i den almene undervisning med specialundervisning. 2011-2019. Kommunale skoletilbud. Procent.

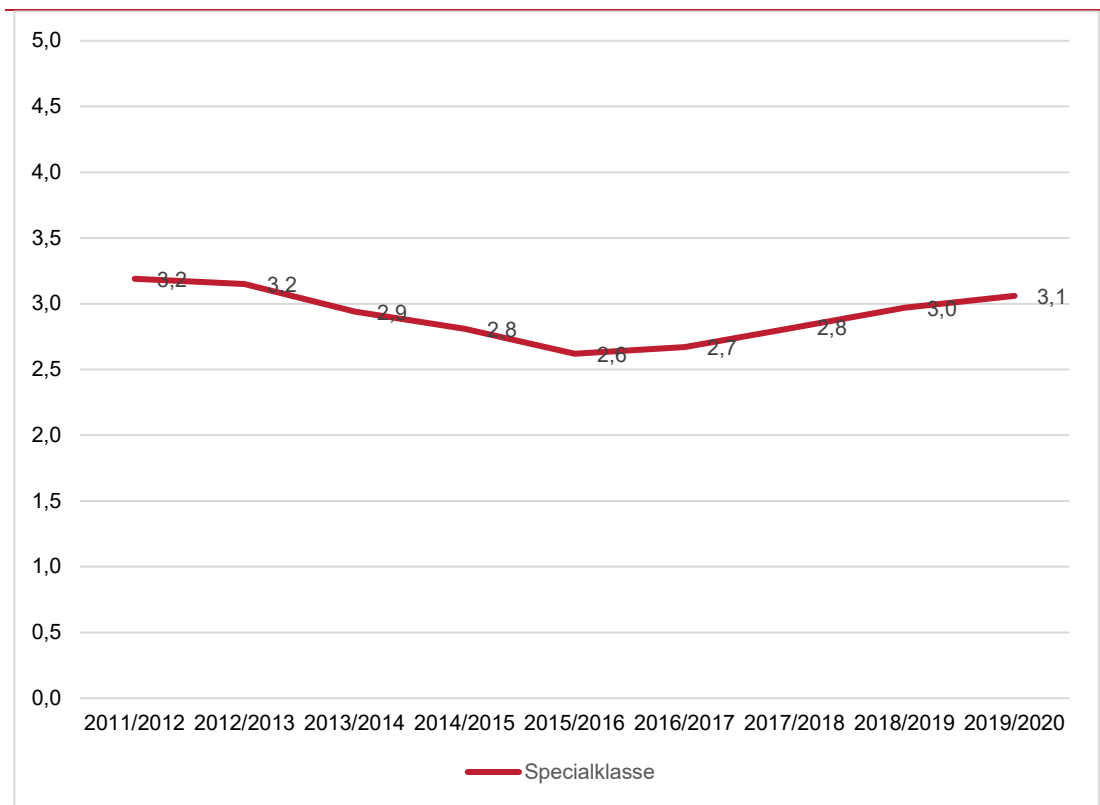


Anm.: Antal elever i skoleåret 2011/2012: 556.312. Antal elever i skoleåret 2012/2013: 560.394. Antal elever i skoleåret 2013/2014: 554.972. Antal elever i skoleåret 2014/2015: 552.631. Antal elever i skoleåret 2015/2016: 548.550. Antal elever i skoleåret 2016/2017: 545.876. Antal elever i skoleåret 2017/2018: 543.322. Antal elever i skoleåret 2018/2019: 538.361. Antal elever i skoleåret 2019/2020: 530.359.

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Med henblik på at undersøge, hvorvidt det er elever fra specialklasser eller fra specialskoler, der i perioden i højere grad modtager undervisning i den almene klasse, har vi undersøgt udviklingen i andelen af elever, som er tilknyttet en specialklasse. jf. nedenstående Figur 2.4 og Figur 2.5.

Figur 2.4 Andele elever i specialklasse. 2011-2019. Kommunale skoletilbud. Procent.



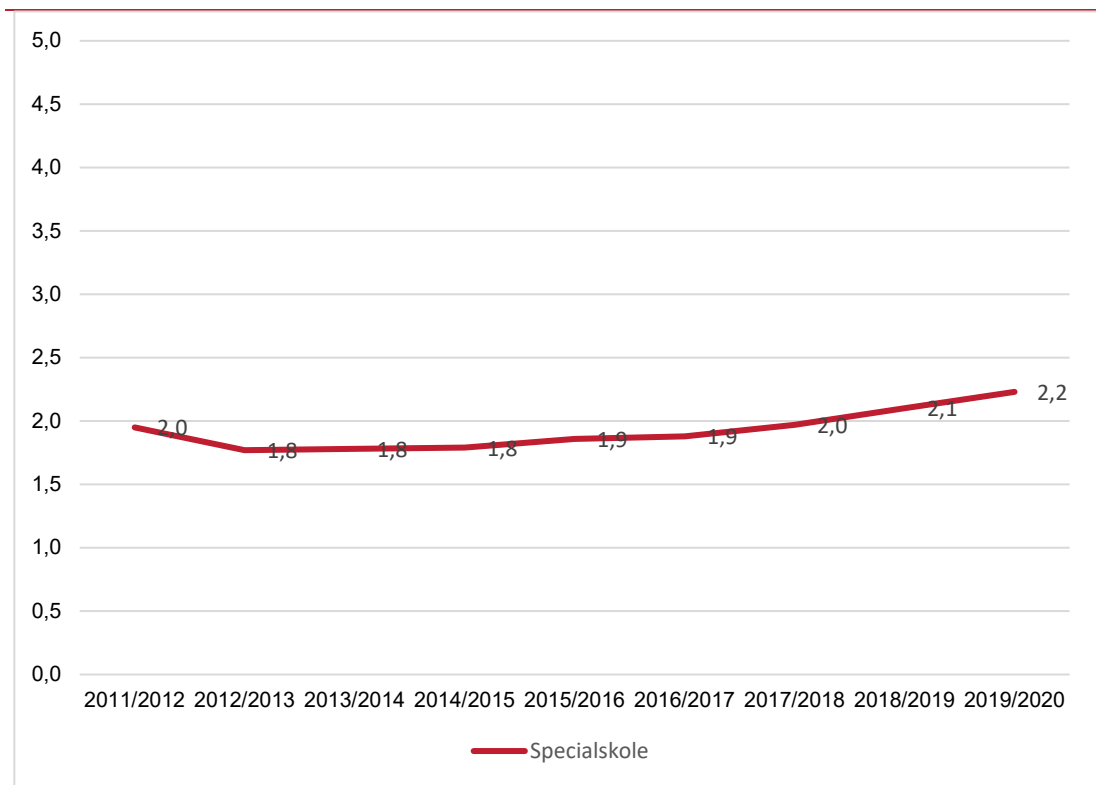
Anm.: Antal elever i skoleåret 2011/2012: 556.312. Antal elever i skoleåret 2012/2013: 560.394. Antal elever i skoleåret 2013/2014: 554.972. Antal elever i skoleåret 2014/2015: 552.631. Antal elever i skoleåret 2015/2016: 548.550. Antal elever i skoleåret 2016/2017: 545.876. Antal elever i skoleåret 2017/2018: 543.322. Antal elever i skoleåret 2018/2019: 538.361. Antal elever i skoleåret 2019/2020: 530.359.

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.4 illustrerer, at andelen af elever i specialklasse falder fra 2011 til 2015 (fra 3,2 pct. til 2,6 pct.), hvorefter den stiger igen fra 2016 og frem. Faldet fra 2011 til 2015 er et fald fra 17.762 til 14.377 elever.

Fokuserer vi på elever i specialscole, ser vi ikke på samme vis et nævneværdigt fald i elevandelen i samme periode, jf. Figur 2.5.

Figur 2.5 Andele elever i specialskole. 2011-2019. Kommunale skoletilbud. Procent.



Anm.: Antal elever i skoleåret 2011/2012: 556.312. Antal elever i skoleåret 2012/2013: 560.394. Antal elever i skoleåret 2013/2014: 554.972. Antal elever i skoleåret 2014/2015: 552.631. Antal elever i skoleåret 2015/2016: 548.550. Antal elever i skoleåret 2016/2017: 545.876. Antal elever i skoleåret 2017/2018: 543.322. Antal elever i skoleåret 2018/2019: 538.361. Antal elever i skoleåret 2019/2020: 530.359.

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Samlet set tyder det på, at det især er elever fra specialklasserne, som overgår til den almene undervisning i årene fra 2011 til 2015. Det vil sige, at det især er elever i specialklasse, som blev overført til almenundervisningen i den periode, hvor inklusionsmålsætningen på 96 pct. var en realitet.

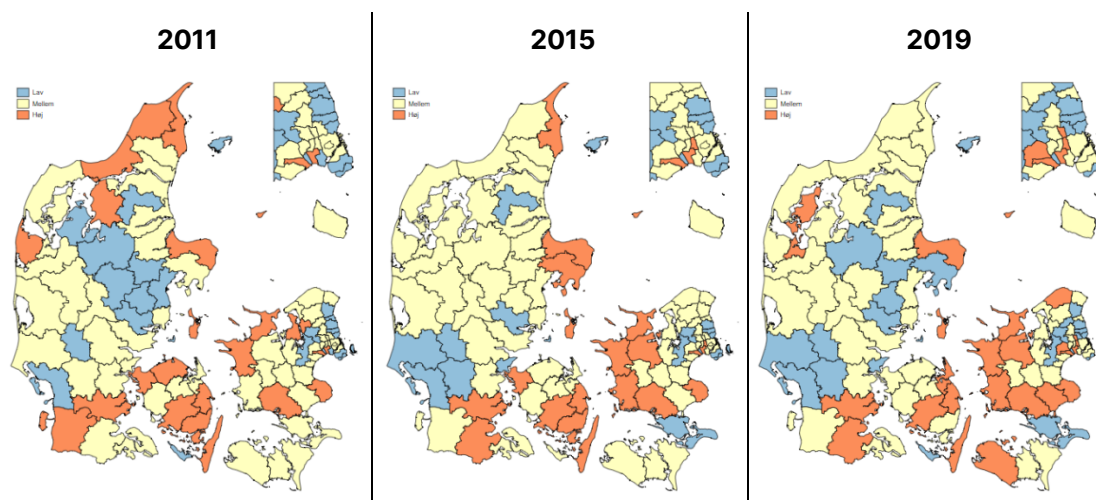
2.2 Segregeringsgrader på tværs af kommuner

Et alternativ til at se på andelen af elever i almenundervisningen er at tage udgangspunkt i segregeringsgraden – dvs. den andel elever, der er segregeret til specialundervisning i specialklasser eller specialskoler. Det er fokus for dette afsnit, hvor vi undersøger, hvordan segregeringsgraden varierer på tværs af kommuner. Nogle kommuner har en relativt høj andel elever, som er segregeret, mens andre kommuner har en relativt lav andel. Årsagerne til forskellene i segregeringsgrad kan både findes i elevgrundlaget i kommunen og i organiseringen af specialundervisningsområdet i den enkelte kommune. Se evt. undersøgelsens delrapport 2, hvor disse forhold belyses (Lindeberg et al., 2022a).

I Figur 2.6 viser vi kommunerne i Danmark fordelt efter deres segregeringsgrad i 2011, 2015 og 2019. Vi har inddelt kommunerne i tre grupper ud fra segregeringsgraden:

- De blå kommuner er Kommuner med lav segregeringsgrad, defineret som de 25 pct. kommuner med lavest segregeringsgrad¹⁵
- De orange kommuner er kommuner med høj segregeringsgrad – dvs. de 25 pct. kommuner med højest segregeringsgrad¹⁶
- De gule kommuner er alle kommuner derimellem – dvs. kommuner, som hverken har en særlig høj eller lav segregeringsgrad.

Figur 2.6 Kommuner fordelt efter segregeringsgrad. 0.-9. klassetrin. 2011, 2015 og 2019.



Kilde: Egne beregninger baseret på registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.6 viser, at kommuner med relativt høje segregeringsgrader i 2011 findes i Nordjylland og Sønderjylland, i flere kommuner på Fyn og på Vestsjælland og i Ishøj og Brøndby uden for København. Kommuner med lave segregeringsgrader, derimod, findes især i store områder i Midtjylland (Viborg, Silkeborg, Aarhus, Horsens, Skanderborg) og i kommuner nord for København (Gentofte, Lyngby-Taarbæk, Rudersdal, Hørsholm og Fredensborg). Figuren illustrerer endvidere, at der over tid er sket nogle ændringer i, hvilke kommuner og regioner der har høje eller lave segregeringsgrader, men at der også er regioner, der over hele perioden har høje, henholdsvis lave segregeringsgrader.

I 2019 er kommuner med høje segregeringsgrader koncentreret omkring det sydlige Jylland, Fyn, Vestsjælland og det sydlige Sjælland. Kommuner med lave segregeringsgrader er – ligesom i 2011 og 2015 – kommuner nord for København, men også midtjyske kommuner og kommuner i det sydvestlige Jylland. I 2019 især findes mange kommuner med høje segregeringsgrader på Sjælland og på Fyn.

¹⁵ Disse kommuner har typisk en segregeringsgrad på mellem 2 og 5 pct.

¹⁶ Disse kommuner har typisk en segregeringsgrad på mellem 7 og 10 pct.

2.3 Elevsammensætningen i skoletilbud

I afsnit 2.1 og afsnit 2.2 har vi konstateret, at der sker en stigning i andelen af elever i almenundervisningen fra 2011 til 2015 og et fald fra 2016 og frem, og vi har konstateret, at segregeringsgraden varierer betydeligt på tværs af kommuner.

I dette afsnit ser vi nærmere på elevsammensætningen i forskellige skoletilbud fra 2011 til 2019. Elevsammensætningen er et udtryk for, hvordan eleverne i skoletilbuddene er sammensat med hensyn til en række forskellige karakteristika.

- Afsnit 2.3.1 belyser andelen af elever med funktionsnedsættelser defineret ved hjælp af diagnoser.
- Afsnit 2.3.2 belyser andelen af udsatte elever defineret som elever, der er/har været anbragt eller modtager forebyggende foranstaltninger i året.
- Afsnit 2.3.3 belyser elevernes køn og etnicitet

2.3.1 Elever med funktionsnedsættelser

I dette afsnit belyser vi udviklingen i andelen af elever med funktionsnedsættelser i perioden 2011-2019. Vi indkredser elever med funktionsnedsættelser på baggrund af diagnoser¹⁷, der er givet via kontakt til somatiske sygehusafdelinger eller psykiatriske afdelinger¹⁸.

Diagnoser udgør et medicinsk perspektiv på funktionsnedsættelser, og afgrænsning af funktionsnedsættelse på baggrund af diagnoser har ligesom andre metoder til at afgrænse denne gruppe nogle udfordringer. Fx kan der være flere elever, der reelt har funktionsnedsættelser, end dem, der har en diagnose fra somatiske eller psykiatriske hospitaler. Nogle udredes aldrig eller sent, og nogle diagnosticeres ikke gennem kontakt til hospitalsvæsenet. Desuden kan der være børn og unge med en diagnose, som ikke oplever nævneværdige funktionsnedsættelser eller handicap i hverdagen (Mortensen, Andreasen & Tegtmejer, 2020).

Alt i alt er diagnoser derfor ikke dækkende for alle elever med funktionsnedsættelser, der kan have særlige behov i skolen. Imidlertid må man forvente en vis grad af positiv sammenhæng mellem bestemte typer af diagnoser og behov for særlig støtte. Fx er en række specialskoler indrettet til at tage særlig hånd om elever diagnosticeret med fx ASF eller ADHD.

En undersøgelse fra 2020 af Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed viser, at der tegner sig store geografiske forskelle i forekomsten af børn og unge med psykiatriske diagnoser, og at der ikke ser ud til at være nogen sammenhæng mellem forekomst af psykisk sygdom og kommunernes socioøkonomiske indeks (SIMB, 2020). Det kan vidne om, at man ikke diagnosticerer ensartet på tværs af landet. Dette er et vigtigt forbehold, når vi anvender diagnoser som udtryk for elevers funktionsnedsættelser. I dette

¹⁷ Det internationale klassifikationssystem (ICD-10) over diagnoser giver mulighed for at inddele elever i forskellige typer af funktionsnedsættelser.

¹⁸ Diagnoserne dækker derfor ikke over diagnoser, der måtte være stillet i primærsektoren, fx af praktiserende psykiatere.

afsnit undersøger vi udviklingen på landsplan frem for på kommunalt plan. Analysen er derfor ikke i så høj grad følsom over for forskelle på kommunalt plan.

I det følgende belyses udviklingen i perioden fra 2011 til 2019 i andelen af elever med følgende typer af funktionsnedsættelser (se bilag 2 for en gennemgang af de specifikke ICD-10-koder, der inkluderes i hver type af funktionsnedsættelse):

1. Adfærdsforstyrrelser
2. Autismespektrumforstyrrelser (ASF)
3. Psykiske lidelser
4. Indlærings-, ord-, tal- og talevanskeligheder
5. Udviklingsforstyrrelser
6. Sensorisk funktionsnedsættelse
7. Funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet
8. Ordblindhed.

Identifikation af ordblindhed sker oftest gennem den nationale ordblindetest og er sjældent en diagnose, der stilles af en læge eller i hospitalsregi. Derfor finder vi elever med ordblindhed via Nota – Nationalbiblioteket for mennesker med læsevanskeligheder og ikke via Landspatientregistret¹⁹. I alt optræder 8,7 pct. i flere end en af de syv diagnosekategorier og har således multiple funktionsnedsættelser.

Andelen af elever, der har indlæringsvanskeligheder, udviklingsforstyrrelser, sensorisk funktionsnedsættelse eller funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet, har ligget nogenlunde stabilt de seneste 10 år. Dog har flere elever end tidligere en adfærdsforstyrrelse, ASF eller en psykisk lidelse (se Figur 2.7). Figuren illustrerer, at der i perioden 2011 til 2019 er sket en stigning i andelen af elever med disse tre diagnoser:

- Andelen, som er diagnosticeret med en adfærdsforstyrrelse er steget fra 1,8 pct. i 2011 til 2,7 pct. i 2019²⁰. Det er en stigning fra 10.070 elever i 2011 til 14.497 elever i 2019.
- Andelen, som er diagnosticeret med ASF, er steget fra 1,2 pct. i 2011 til 2,2 pct. i 2019²¹. Det er en stigning fra 6.394 elever i 2011 til 11.718 elever i 2019.
- Andelen, som er diagnosticeret med en psykisk lidelse, er steget fra 0,8 pct. i 2011 til 1,4 pct. i 2019²². Det er en stigning fra 4.376 elever i 2011 til 7.439 elever i 2019.

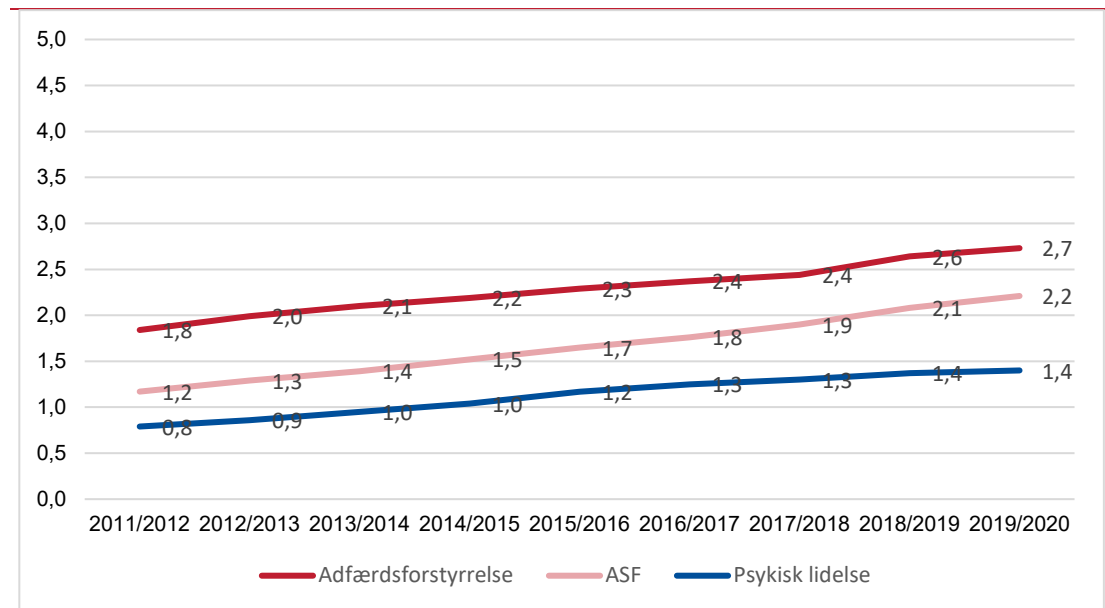
¹⁹ Et krav for at blive medlem af Nota er dokumentation, som kommer fra skoleleder, PPR eller en anden fagperson, der har kompetence til at teste for ordblindhed.

²⁰ Svarende til en procentvis stigning på 40 pct.

²¹ Svarende til en procentvis stigning på 78 pct.

²² Svarende til en procentvis stigning på 67 pct.

Figur 2.7 Andele elever med adfærdsforstyrrelser, ASF eller psykisk lidelse. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



Anm.: Antal elever i skoleåret 2011/2012: 563.792. Antal elever i skoleåret 2012/2013: 560.744. Antal elever i skoleåret 2013/2014: 555.352. Antal elever i skoleåret 2014/2015: 553.082. Antal elever i skoleåret 2015/2016: 549.185. Antal elever i skoleåret 2016/2017: 546.616. Antal elever i skoleåret 2017/2018: 543.952. Antal elever i skoleåret 2018/2019: 538.751. Antal elever i skoleåret 2019/2020: 530.687.

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Disse resultater harmonerer med andre undersøgelser, der viser, at der henover de senere år er sket en betydelig forøgelse i andelen af elever, der er diagnosticeret med en adfærdsforstyrrelse eller en anden psykisk lidelse, fx depression eller angst. En undersøgelse fra Sundhedsstyrelsen fra 2017 viser fx, at der hvert år diagnosticeres flere nye tilfælde af børn og unge med hhv. ADHD, spiseforstyrrelse og angst eller depression (Sundhedsstyrelsen, 2017). I de seneste to årtier har antallet af børn og unge, der får en ASF-diagnose, desuden været støt stigende (Sundhedsstyrelsen, 2017).

Stigningen i diagnoserne kan have flere årsager. Det kan dels skyldes, at flere børn og unge har en adfærdsforstyrrelse, ASF eller anden psykisk lidelse, men det kan også skyldes, at flere børn og unge i dag udredes og får stillet disse diagnoser²³. Stigningen i antallet af børn og unge med diagnoser kan altså på den ene side vidne om, at der tidligere var børn og unge, der blev overset, fordi de ikke blev udredt. På den anden side kan stigningen vidne om en øget sundhedsudfordring hos børn og unge, hvor flere har en psykisk lidelse end tidligere.

Andele elever uden støtte eller med støtte under ni timer ugentligt med funktionsnedsættelser

Figur 2.8 viser andele elever med funktionsnedsættelser i den almene skole uden støtte eller med støtte op til ni ugentlige timer fra 2011 til 2019²⁴.

²³ En undersøgelse viser, at ændringer i registreringspraksis hos børn og unge med ASF kan redegøre for størstedelen (60 pct.) af den stigning i ASF, der er registreret hos børn født ml. 1980-1991 (Hansen, Schendel & Parner, 2015). Det indikerer, at stigningen i ASF-diagnoser i de senere år i vid udstrækning skyldes ændringer i registreringspraksis.

²⁴ Elever kan godt indgå i flere funktionsnedsættelseskategorier, hvis de har flere forskellige funktionsnedsættelser.

Vi ser en markant stigning i andelen af elever med ordblindhed. I 2019 er omtrent 5 pct. af eleverne indmeldt i Nota set i forhold til blot 0,5 pct. af eleverne i 2011. Det er en stigning fra 2754 elever i 2011 til 22.284 elever i 2019. Indførelsen af Den Nationale Ordblindetest i 2015 og forældres retskrav på ordblindetest af børn i 2017 har sandsynligvis haft betydning for, at flere elever indmeldes i Nota de senere år. Således skyldes den kraftige stigning i andel elever med ordblindhed formodentligt, at ordblinde elever i højere grad end tidligere diagnosticeres og registreres i Nota.

Ligesom vi ser en generel stigning i andelen af elever, som har en adfærdsforstyrrelse, ASF eller en psykisk lidelse, ser vi en stigning i andelen af elever i den almene klasse, som har disse typer af diagnoser. Stigningen er særligt markant for ASF, hvor der er tale om en fordobling af andelen, fra 1.560 elever i 2011 til 2.839 elever i 2019. Dog er udgangspunktet stadig lavt. I 2019 er det blot 0,6 pct. af eleverne i skoletilbuddet, som har ASF. I stedet er der betydeligt højere andele med ASF, som modtager støtte som fx specialundervisning (se Figur 2.9).

Over undersøgelsesperioden ser vi altså følgende markante ændringer:

- En stigning i andelen, som har ordblindhed fra 0,5 pct. (2.754 elever) i 2011 til 4,5 pct. (22.284 elever) i 2019²⁵
- en stigning i andelen, som har en adfærdsforstyrrelse fra 0,8 pct. (4.108 elever) i 2011 til 1,2 pct. (6.132 elever) i 2019²⁶
- en stigning i andelen, som har ASF fra 0,3 pct. (1.560 elever) i 2011 til 0,6 pct. (2.839 elever) i 2019²⁷
- en stigning i andelen, som har en psykisk lidelse fra 0,6 pct. (3.082 elever) i 2011 til 1 pct. (4.788 elever) i 2019²⁸.

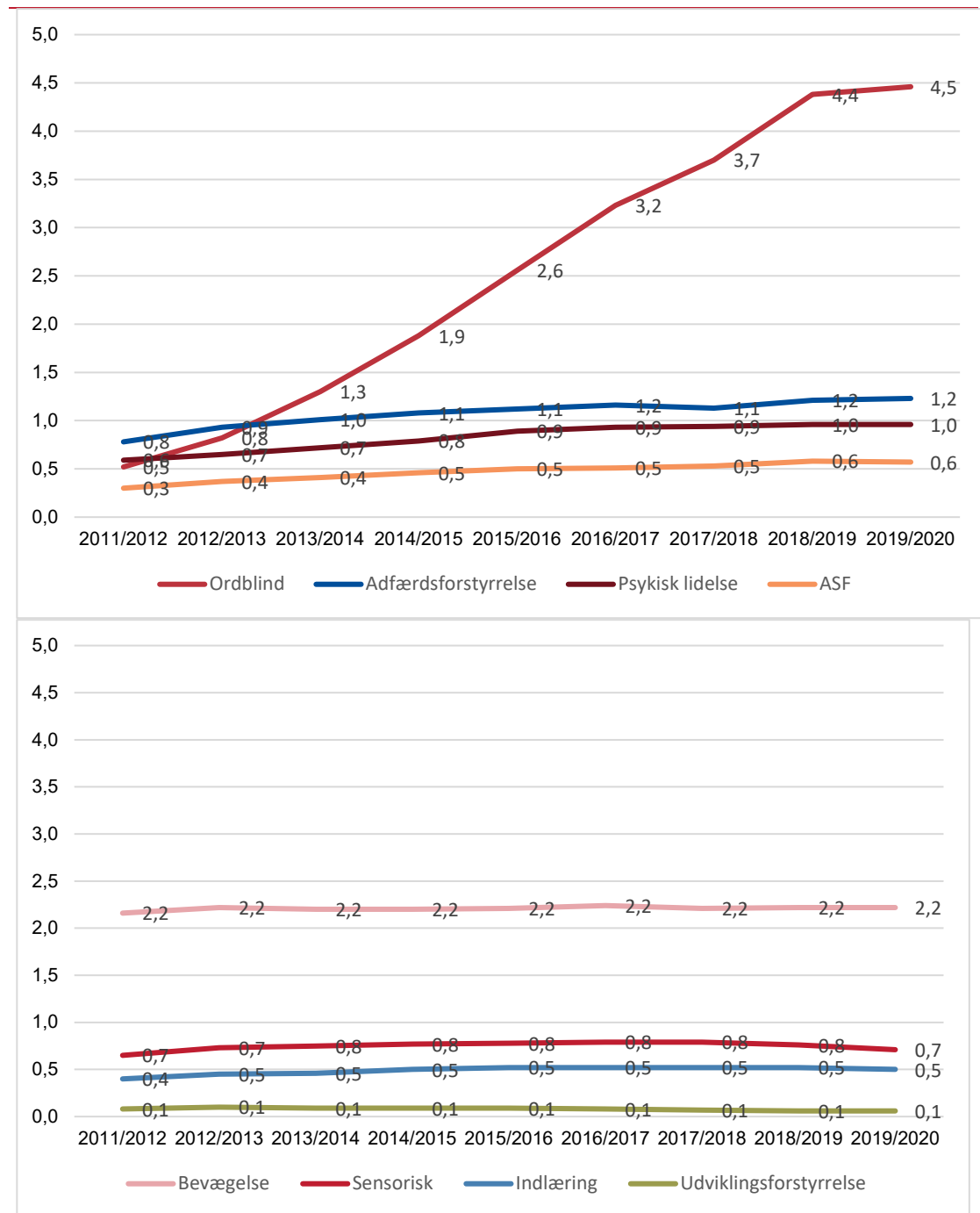
²⁵ Svarende til en procentvis stigning på 800 pct.

²⁶ Svarende til en procentvis stigning på 50 pct.

²⁷ Det vil sige, at andelen er fordoblet (en procentvis forøgelse på 100 pct.).

²⁸ Svarende til en procentvis stigning på 25 pct.

Figur 2.8 Andele elever med funktionsnedsættelse i den almene skole uden støtte og med støtte op til ni ugentlige timer. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



Anm.: Antallet af elever varierer over skoleårene fra 499.910 elever til 531.933 elever.

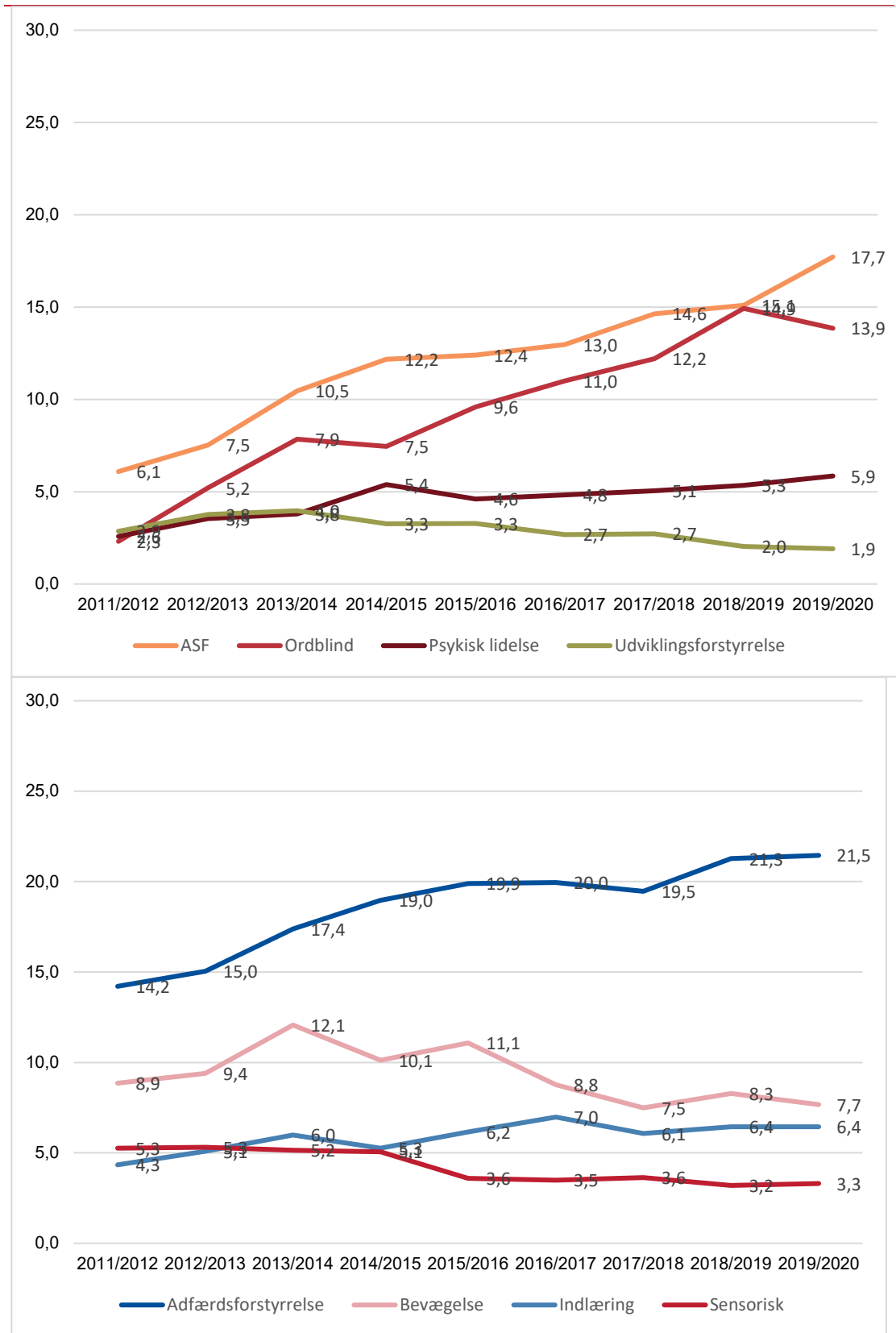
Kilde: Egne beregninger baseret på registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.9 viser andele elever, som modtager specialundervisning i den almene skole og har funktionsnedsættelser, fra 2011 til 2019.

Vi ser flere markante stigninger over årene. Markant flere elever har ASF i 2019 sammenlignet med 2011, markant flere elever er indmeldt i Nota med ordblindhed, og markant flere elever har en psykisk lidelse. Vi ser også en tendens til, at flere elever har en adfærdsforstyrrelse og indlæringsvanskeligheder.

Omvendt ser vi også nogle fald på nogle områder. Færre elever, som modtager specialundervisning i den almene skole, har en sensorisk funktionsnedsættelse, færre har en funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet, og færre har en udviklingsforstyrrelse.

Figur 2.9 Andele elever, som modtager specialundervisning i den almene skole og har funktionsnedsættelse. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



Anm.: Antallet af elever varierer over skoleårene fra 904 elever til 2.359 elever.

Kilde: Egne beregninger baseret på registerdata fra Danmarks Statistik.

Samlet set peger resultaterne således på, at elever, som modtager specialundervisning i den almene klasse i dag, i højere grad har mentale eller psykiske funktionsnedsættelser frem for fysiske funktionsnedsættelser.

Over undersøgelsesperioden ser vi samlet set følgende markante ændringer:

- En stigning i andelen, som har ASF, fra 6,1 pct. i 2011 til 17,7 pct. i 2019²⁹. Det er en stigning fra 66 elever i 2011 til 418 elever i 2019.
- En stigning i andelen, som har en psykisk lidelse, fra 2,6 pct. i 2011 til 5,9 pct. i 2019³⁰. Det er en stigning fra 28 elever i 2011 til 138 elever i 2019.
- En stigning i andelen, som har en adfærdsforstyrrelse, fra 14,2 pct. i 2011 til 21,5 pct. i 2019³¹. Det er en stigning fra 154 elever i 2011 til 506 elever i 2019.
- En stigning i andelen, som har indlæringsvanskeligheder, fra 4,3 pct. i 2011 til 6,4 pct. i 2019³². Det er en stigning fra 47 elever i 2011 til 152 elever i 2019.
- En stigning i andelen, som er indmeldt i Nota med registreret ordblindhed, fra 2,3 pct. i 2011 til 13,9 pct. i 2019³³. Det er en stigning fra 25 elever i 2011 til 327 elever i 2019.
- Et fald i andelen, som har en sensorisk funktionsnedsættelse, fra 5,3 pct. i 2011 til 3,3 pct. i 2019³⁴.
- Et fald i andelen, som har en funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet, fra 8,9 pct. i 2011 til 7,7 pct. i 2019³⁵.
- Et fald i andelen, som har en udviklingsforstyrrelse, fra 2,9 pct. i 2011 til 1,9 pct. i 2019³⁶.

Elever i specialklasser med funktionsnedsættelser

Figur 2.10 viser udviklingen i andele elever med funktionsnedsættelser i specialklasser.

I specialklasser ser vi en fordobling i andelen af elever, som har psykiske lidelser (fx angst eller depression), og en fordobling i andelen, som har ASF. Vi ser desuden en markant stigning i andelen, som er indmeldt i Nota med ordblindhed. Andelen med andre typer af funktionsnedsættelser (sensorisk, bevægelse, indlæring eller udviklingsforstyrrelse) har over årene været nogenlunde konstant.

²⁹ Svarende til en procentvis forøgelse på 190 pct.

³⁰ Svarende til en procentvis forøgelse på 127 pct.

³¹ Svarende til en procentvis forøgelse på 51 pct.

³² Svarende til en procentvis forøgelse på 49 pct.

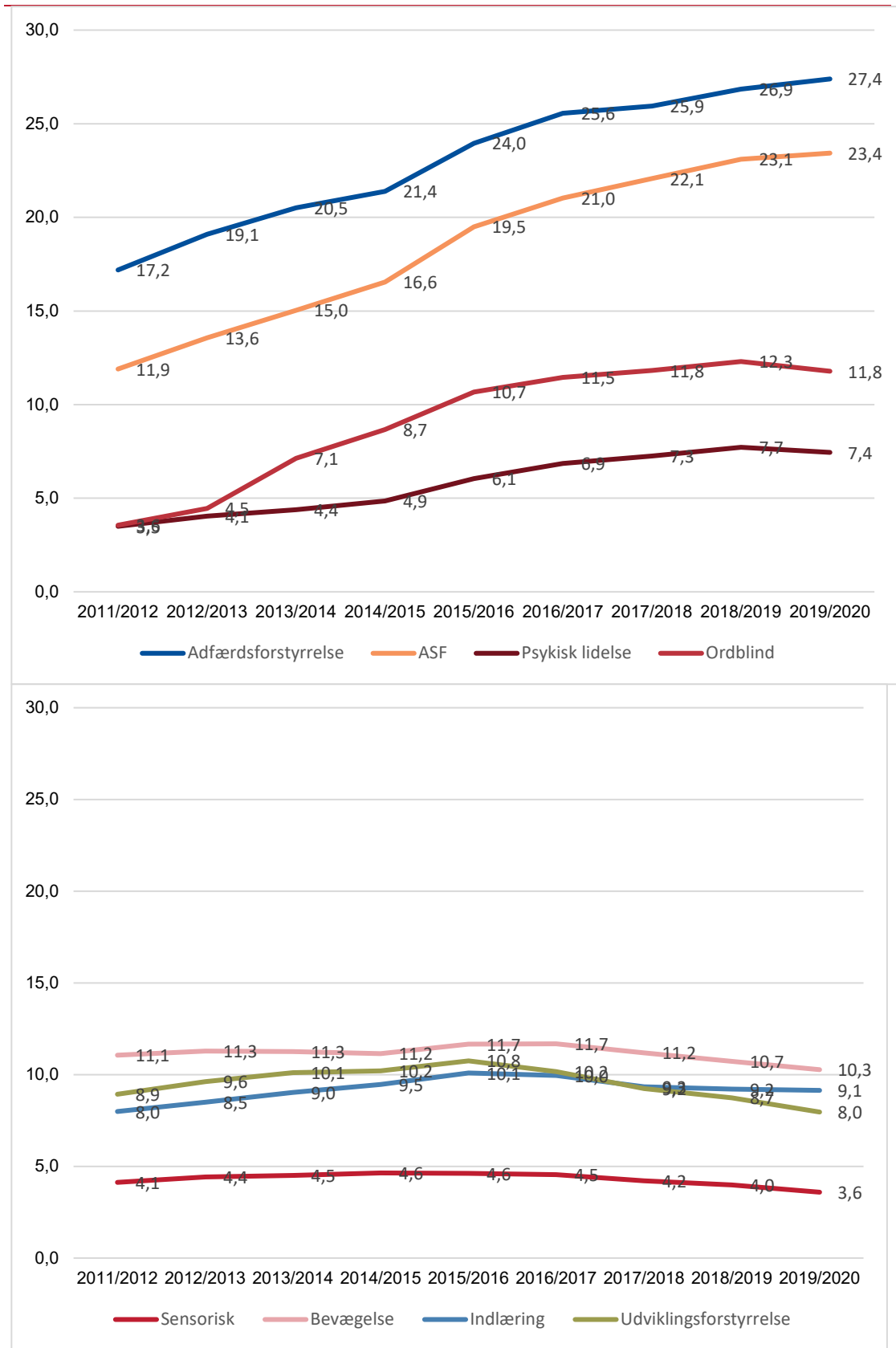
³³ Svarende til en procentvis stigning på 504 pct.

³⁴ Svarende til et procentvist fald på 60 pct.

³⁵ Svarende til et procentvist fald på 16 pct.

³⁶ Svarende til et procentvist fald på 53 pct.

Figur 2.10 Andele elever i specialklasse. Særskilt for funktionsnedsættelser. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



Anm.: Antallet af elever varierer over skoleårene fra 14.377 elever til 17.762 elever.

Kilde: Egne beregninger baseret på registerdata fra Danmarks Statistik.

Fra 2011 til 2019 ser vi samlet set følgende ændringer:

- En stigning i andelen, som har en adfærdsforstyrrelse, fra 17,2 pct. i 2011 til 27,4 pct. i 2019³⁷. Det er en stigning fra 3.054 elever i 2011 til 4.449 elever i 2019.
- En stigning i andelen som har ASF fra 11,9 pct. i 2011 til 23,4 pct. i 2019³⁸. Det er en stigning fra 2.113 elever i 2011 til 3.807 elever i 2019.
- En stigning i andelen, som har en psykisk lidelse, fra 3,5 pct. i 2011 til 7,4 pct. i 2019³⁹. Det er en stigning fra 621 elever i 2011 til 1.209 elever i 2019.
- En stigning i andelen, som er indmeldt i Nota med registreret ordblindhed, fra 3,6 pct. i 2011 til 11,8 pct. i 2019⁴⁰. Det er en stigning fra 633 elever i 2011 til 1.914 elever i 2019.

Elever i specialskoler med funktionsnedsættelser

Figur 2.11 viser udviklingen i andele elever med funktionsnedsættelser på specialskoler. Som for de to ovenfor beskrevne skoletilbud ser vi en markant procentvis stigning i andelen af elever, som er indmeldt i Nota fra 0,9 pct. i 2011 til 4,5 pct. i 2019. I modsætning til andre skoletilbud ser vi ingen nævneværdig stigning i andelen, som har en adfærdsforstyrrelse i specialskoler. Andelen ligger mellem 25 pct. og 30 pct. henover årene. Vi ser imidlertid en betydning vækst i andelen af elever med ASF og psykisk lidelse i specialskoler. Det betyder, at ASF og psykiske lidelser i specialskoler i 2019 fylder relativt mere i billedet end adfærdsforstyrrelser⁴¹.

Over undersøgelsesperioden ser vi følgende markante ændringer:

- En stigning i andelen af elever, som har ASF, fra 24,4 pct. i 2011 til 39,3 pct. i 2019⁴². Det er en stigning fra 2.655 elever i 2011 til 4.654 elever i 2019.
- En stigning i andelen af elever, som har en psykisk lidelse, fra 5,9 pct. i 2011 til 11 pct. i 2019⁴³. Det er en stigning fra 645 elever i 2011 til 1.304 elever i 2019.

³⁷ Svarende til en procentvis stigning på 59 pct.

³⁸ Svarende til en procentvis stigning på 97 pct.

³⁹ Det vil sige over en fordobling (en procentvis forøgelse på 111 pct.).

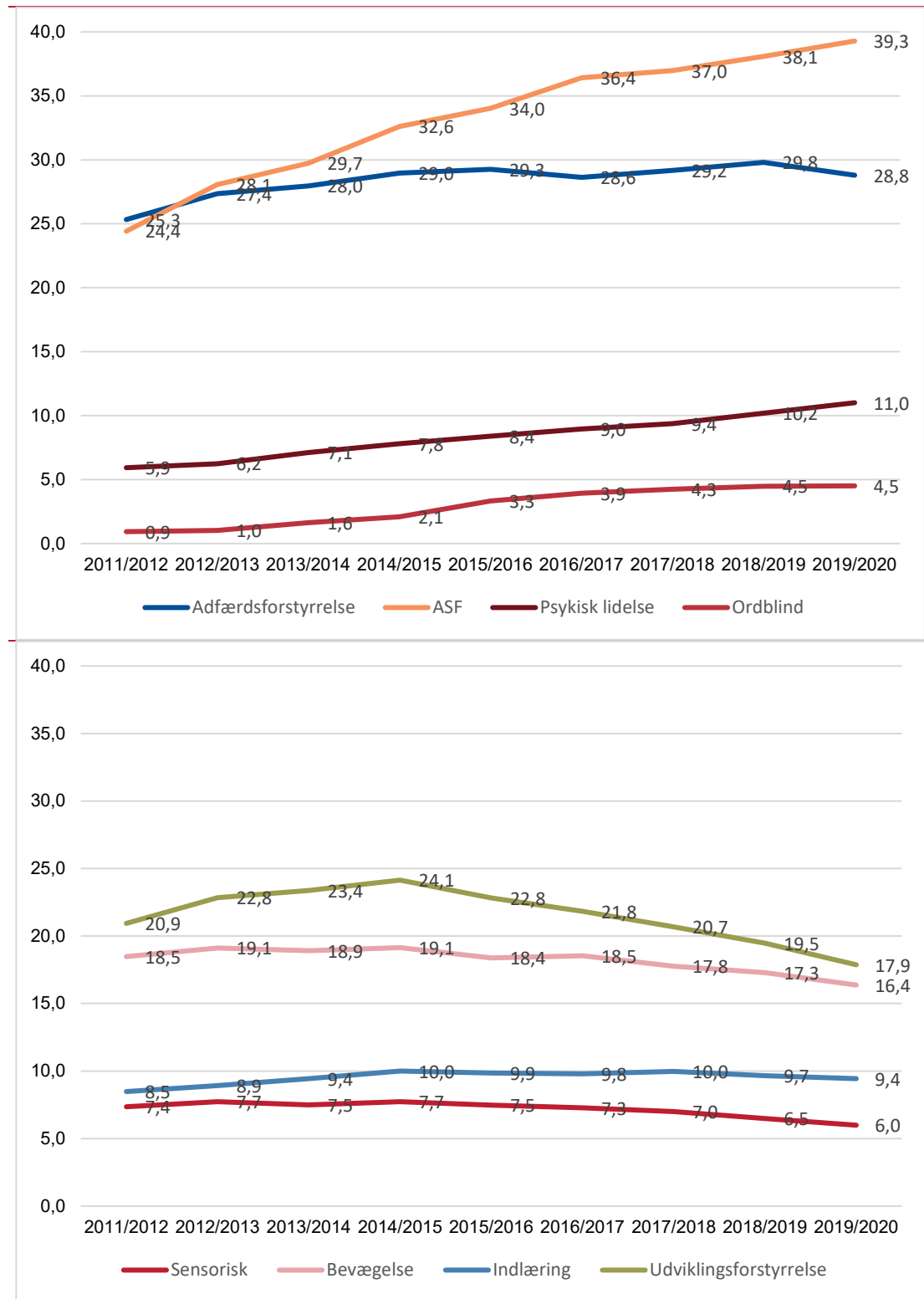
⁴⁰ Svarende til en procentvis stigning på 228 pct.

⁴¹ Tallene i figurene viser ikke, om der er sket en stigning i andelen med multiple diagnoser, dvs. om der er flere elever, der fx både har en adfærdsforstyrrelse og ASF.

⁴² Svarende til en procentvis stigning på 61 pct.

⁴³ Svarende til en procentvis stigning på 86 pct.

Figur 2.11 Andele elever i specialskele. Særsklit for funktionsnedsættelser. 0.-9. klasse. 2011-2019. Procent. [Figur 2.11 og 2.12 samles som ovenstående figurer]



Anm.: Antallet af elever varierer over skoleårene fra 9.872 elever til 11.844 elever.

Kilde: Egne beregninger baseret på registerdata fra Danmarks Statistik.

2.3.2 Udsatte elever

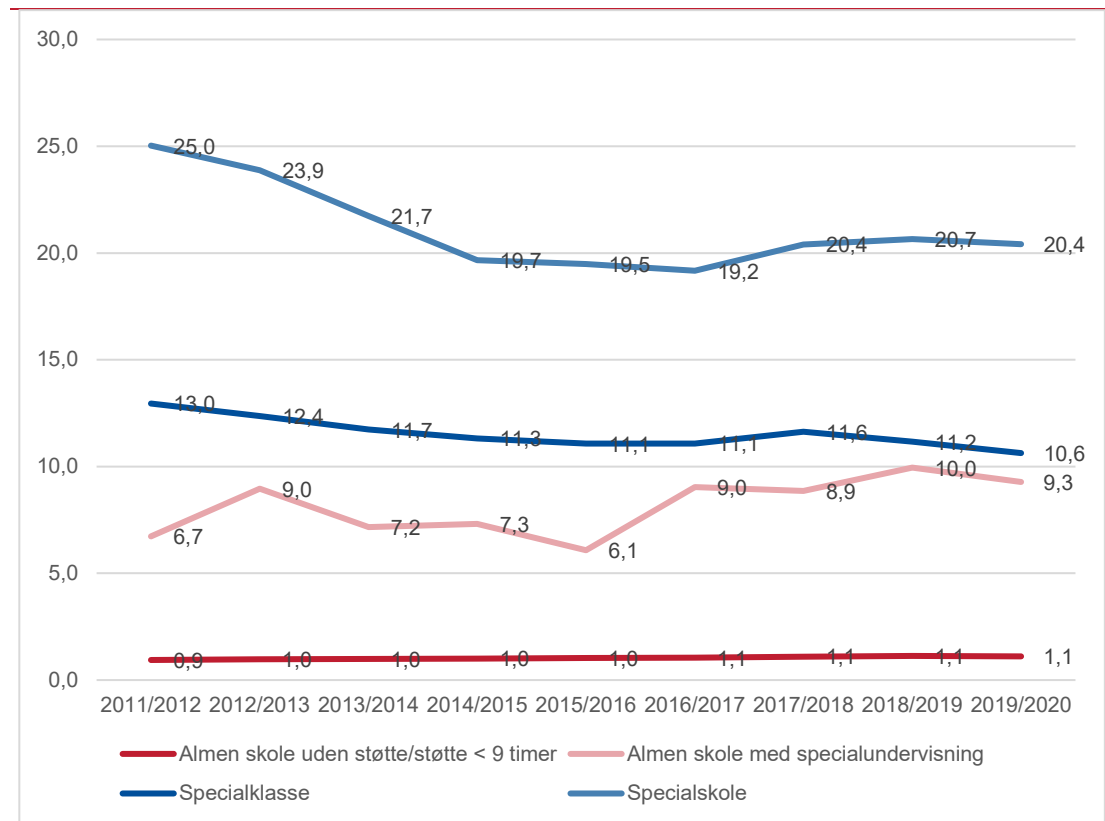
I dette afsnit belyser vi udviklingen i andelen af udsatte elever i de forskellige skoletilbud i perioden 2011-2019. Afsnittet belyser således, hvor mange elever der har behov for særlig støtte blandt elever med sociale udfordringer.

Der findes ikke en entydig definition af, hvad udsathed hos elever er – eller hvad det vil sige at leve i en udsat familie. Elever, som er anbragt uden for hjemmet – eller som modtager forebyggende foranstaltninger – har ofte forældre, der har en række risikofaktorer for udsathed – fx enlig forsørgerstatus, kontanthjælp eller førtidspension, eller grundskolen som højeste uddannelse (Lausten & Andreasen, 2021). Elever, der har været anbragt og/eller modtaget forebyggende foranstaltninger, har i øvrigt markant større sandsynlighed for at modtage kontanthjælp eller være på førtidspension som unge voksne (Olsen, Egelund & Lausten, 2011). Anbringelse eller forebyggende foranstaltninger er således gode indikatorer på udsathed. På den baggrund definerer vi udsathed med udgangspunkt i, om elever modtager social støtte under serviceloven – enten i form af personrettede forebyggende foranstaltninger⁴⁴ eller i form af anbringelse af eleven uden for hjemmet. Vi anvender endvidere data om, hvorvidt elevens mor er på permanent overførselsindkomst, som en supplerende indikator for udsathed.

Figur 2.12 viser andele elever, som modtager forebyggende foranstaltninger i henholdsvis almen skole uden støtte eller med støtte under ni timer ugentligt, i almen skole med specialundervisning, i specialklasse og specialskole fra 2011 til 2019. Det fremgår af figuren, at andelen af elever, der modtager forebyggende foranstaltninger, er væsentligt højere i specialskoler end i specialklasser og i almenklasser.

⁴⁴ Forebyggende foranstaltninger kan deles op i familierettede forebyggende foranstaltninger og personrettede forebyggende foranstaltninger. Vi fokuserer på de personrettede foranstaltninger, fx aflastningsophold for barnet/den unge, personlig rådgiver eller fast kontaktperson til den unge.

Figur 2.12 Andele elever, som modtager personrettede forebyggende foranstaltninger. Særskielt for skoletilbud. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



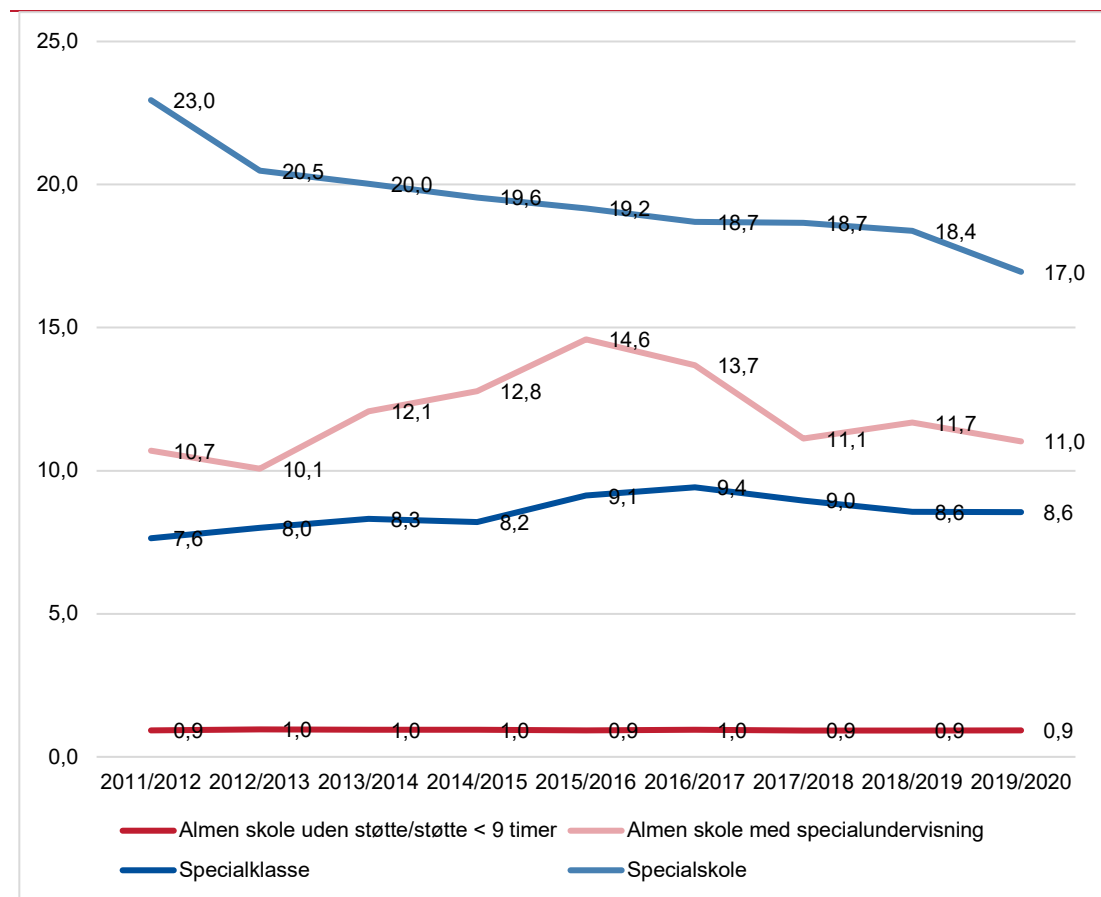
Anm.: Antal elever i specialskole varierer over skoleårene fra 9.872 elever til 11.844 elever.
 Antal elever i specialklasse varierer over skoleårene fra 14.377 elever til 17.762 elever.
 Antal elever i almen skole uden støtte/støtte < 9 timer varierer over skoleårene fra 499.910 elever til 531.933 elever.
 Antal elever i almen skole med specialundervisning varierer over skoleårene fra 904 elever til 2.359 elever.
 Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Vi kan fra 2011-2019 spore et fald i andelen af elever, som modtager personrettede forebyggende foranstaltninger i specialskoler – fra 25 pct. i 2011 til 20 pct. i 2019. For elever i specialklasser er der i samme periode et mindre fald i andelen af elever, som modtager personrettede forebyggende foranstaltninger, fra 13 pct. til 10,6 pct. For elever, der går i almen skole med specialundervisning, ser vi nogle udsving over undersøgelsesperioden fra mellem 6 pct. og 10 pct. elever, der modtager personrettede forebyggende foranstaltninger.

Blot ca. 1 pct. elever i almenskoler uden specialundervisning modtager personrettede forebyggende foranstaltninger, og der er ingen nævneværdig udvikling over årene.

Figur 2.13 viser andele elever, som er – eller har været – anbragt fordelt på skoletilbud, fra 2011 til 2019. Det fremgår af figuren, at andelen af elever, som er – eller har været – anbragt, er væsentlig højere i specialskoler end i specialklasser og i almenklasser. Interne skoler til anbragte børn og unge indgår i disse opgørelser under kategorien 'specialskole'.

Figur 2.13 Andele elever, som tidligere har været anbragt, eller som er anbragt i skoleåret. Særskiit for skoletilbud. 0.-9. klassesetrin. 2011-2019. Procent.



Anm.: Antal elever i specialskole varierer over skoleårene fra 9.872 elever til 11.844 elever.
 Antal elever i specialklasse varierer over skoleårene fra 14.377 elever til 17.762 elever.
 Antal elever i almen skole uden støtte/støtte < 9 timer varierer over skoleårene fra 499.910 elever til 531.933 elever.
 Antal elever i almen skole med specialundervisning varierer over skoleårene fra 904 elever til 2.359 elever.
 Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.13 viser, at der er sket et fald i andelen af elever i specialskole med anbringelsehistorik fra 23 pct. i 2011 til 17 pct. i 2019. For elever i specialklasse og i almenklasse har andelen af elever med anbringelsehistorik været relativt stabil i perioden.

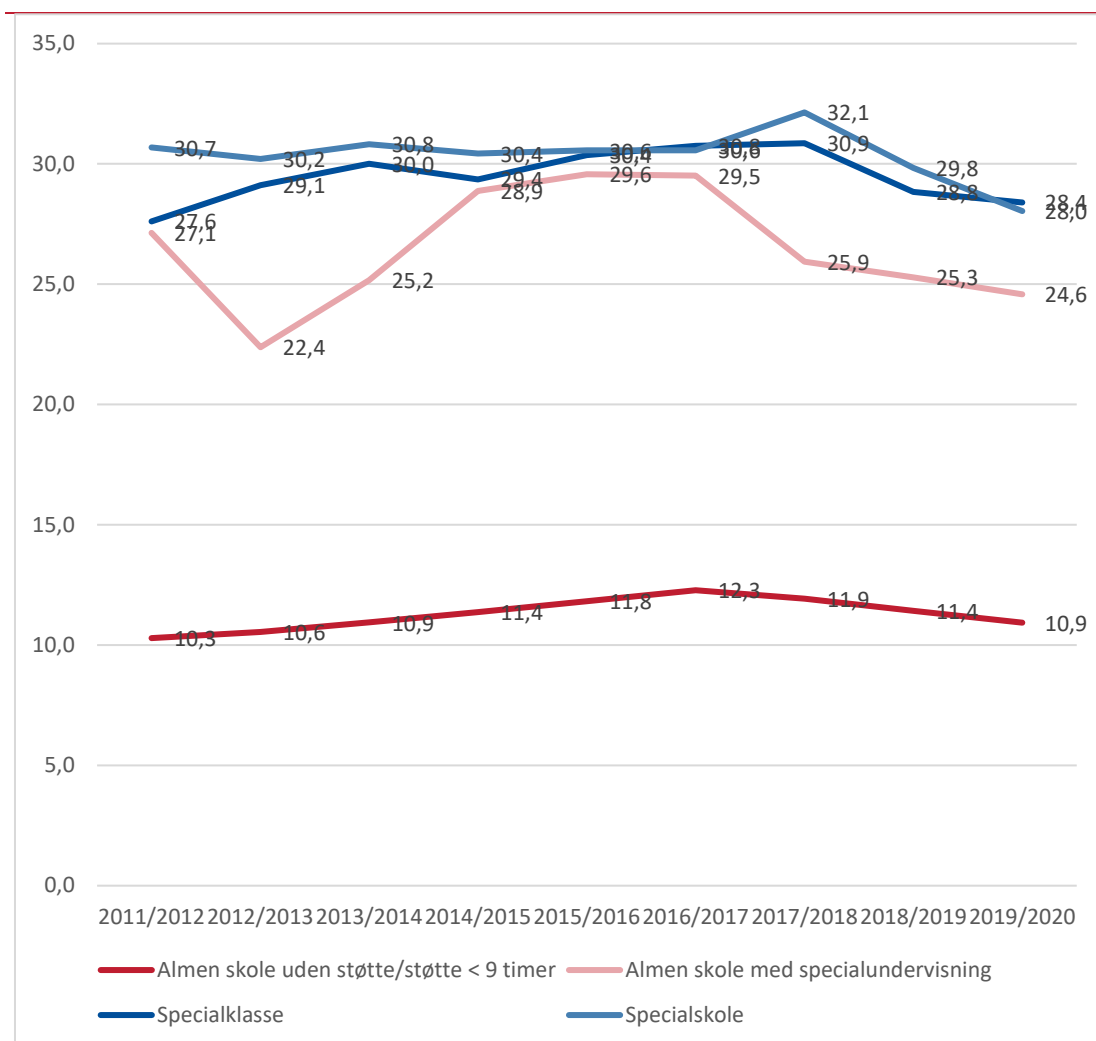
For elever i almen skole med specialundervisning ser vi en stigning i andel anbragte fra 11 pct. til 15 pct. fra 2011 til 2015, hvorefter vi kan observere et fald frem mod 2019, hvor andelen igen er 11 pct. Vi kan ikke vide, hvad mønstret skyldes, men udviklingen harmonerer med udviklingen i andelen af elever i almenundervisningen over perioden, hvor vi ligeledes så en stigning fra 2011 til 2015 og derefter et fald.

Figur 2.14 viser andelen af elever, der modtager specialundervisning, der har en mor på permanent overførselsindkomst⁴⁵. Det vil sige kontanthjælp, førtidspension, pension eller efterløn. Det fremgår af figuren, at knap hver tredje elev, som modtager specialundervisning – enten i den almene skole eller i segregeret specialundervisningstilbud – har

⁴⁵ Personer på permanent overførselsindkomst er personer, som på baggrund af den socioøkonomiske klassifikation SOCIO13 er på førtidspension, kontanthjælp, folkepension eller efterløn.

en mor på permanent overførselsindkomst i skoleåret 2019/2020. For elever i den almen skole, der ikke modtager specialundervisning, er det hver 10. elev, der har en mor på permanent overførselsindkomst.

Figur 2.14 Andele elever, som har en mor på permanent overførselsindkomst. Særsilt for skoletilbud. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



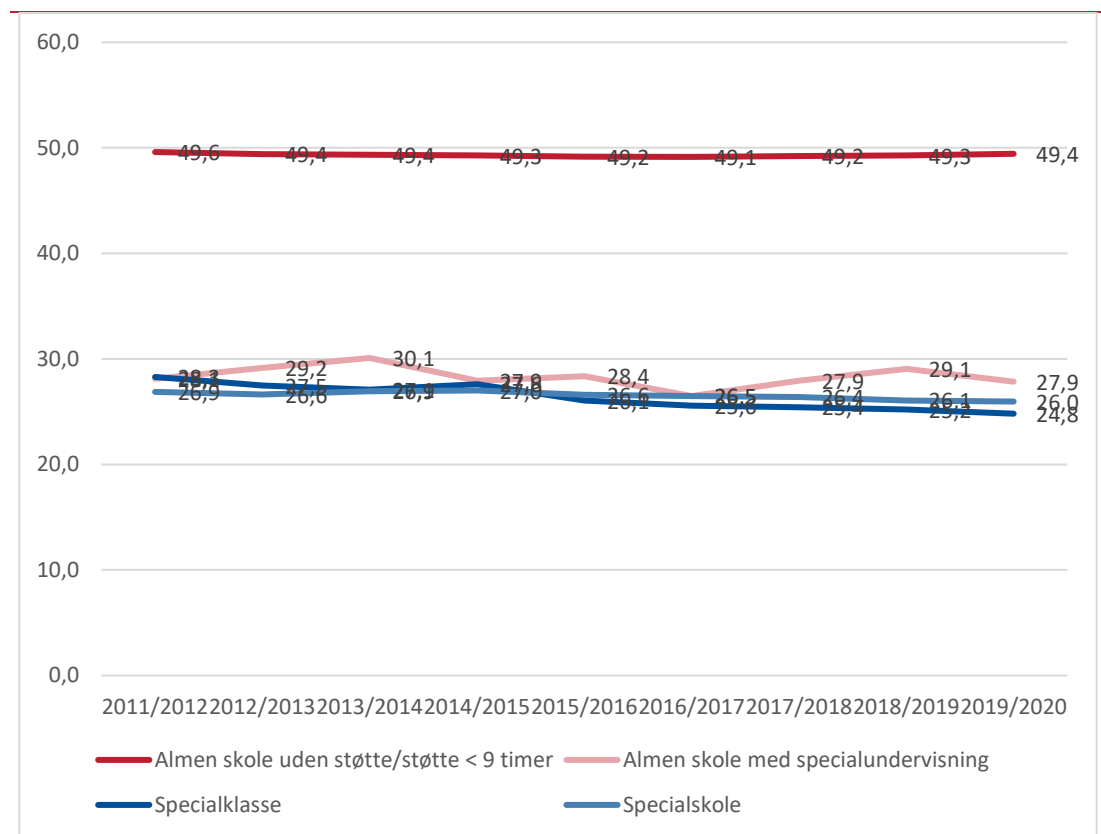
Anm.: Antal elever i specialskole varierer over skoleårene fra 9.697 elever til 11.660 elever.
 Antal elever i specialklasse varierer over skoleårene fra 14.173 elever til 17.462 elever.
 Antal elever i almen skole uden støtte/støtte < 9 timer varierer over skoleårene fra 494.470 elever til 527.296 elever.
 Antal elever i almen skole med specialundervisning varierer over skoleårene fra 840 elever til 2.323 elever.
 Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik. Personer på permanent overførselsindkomst er personer, som på baggrund af den socioøkonomiske klassifikation SOCIO13 er på førtidspension, på kontanthjælp, på folkepension eller på efterløn.

For elever, der går i almen skole med specialundervisning, ser vi nogle udsving over undersøgelsesperioden. Ellers ser vi ikke en nævneværdig udvikling i andelen af elever, hvor moren er på permanent overførselsindkomst i perioden.

2.3.3 Køn og etnicitet

Figur 2.15 viser andele piger fordelt på de tre skoletilbud fra 2011 til 2019. Omtrent en fjerdedel elever på specialskoler, i specialklasse eller i specialundervisning i almenklassen er piger, og tre ud af fire elever er drenge. Der er ingen markante ændringer i kønsfordelingen henover årene.

Figur 2.15 Andele piger fordelt på forskellige skoletilbud. 0.-9. klassesettrin. 2011-2019. Procent.



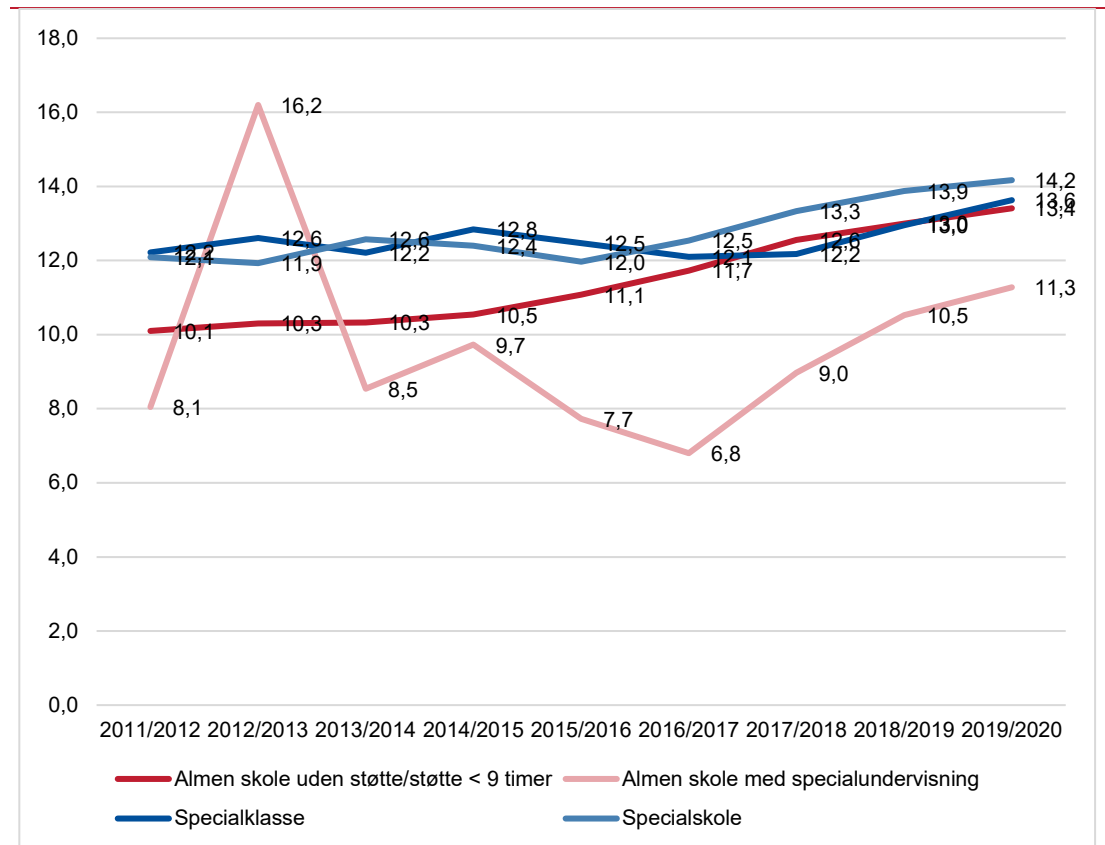
Anm.: Antal elever i specialskole varierer over skoleårene fra 9.852 elever til 11.843 elever.
Antal elever i specialklasse varierer over skoleårene fra 14.361 elever til 17.713 elever.
Antal elever i almen skole uden støtte/støtte < 9 timer varierer over skoleårene fra 499.790 elever til 531.215 elever.
Antal elever i almen skole med specialundervisning varierer over skoleårene fra 895 elever til 2.359 elever.
Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 2.16 viser andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund fordelt på skoletilbuddene.

Elever med indvandrerbaggrund er elever, der er født i udlandet, og hvor ingen af forældrene er både danske statsborgere og født i Danmark. Elever med efterkommerbaggrund er børn og unge, som er født i Danmark, og hvor ingen af forældrene er både dansk statsborger og født i Danmark. Det fremgår, at andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund stiger henover undersøgelsesperioden for elever i specialskoler, for elever i specialklasser og for elever i almenskolen uden støtte eller med støtte i op til ni timer om ugen. Stigningen skyldes primært, at andelen med indvandrer- eller efterkommerbaggrund også er steget i befolkningen generelt (Danmarks Statistik, 2019).

Endelig ser vi nogle ret markante udsving for elever, som modtager specialundervisning i den almene klasse. Udsvinget er mest markant mellem 2011 og 2012, hvor vi ser en fordobling i andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. Fra 2012 til 2016 falder andelen igen, hvorefter den stiger fra 2016 til 2019. Det har ikke i denne undersøgelse været muligt at fastslå baggrunde herfor. Da der er tale om relativt få elever i kategorien kan tilfældige udsving muligvis være en del af forklaringen på markante udsving.

Figur 2.16 Andele indvandrere eller efterkommere fordelt på forskellige skoletilbud. 0.-9. klassetrin. 2011-2019. Procent.



Anm.: Antal elever i specialskole varierer over skoleårene fra 9.852 elever til 11.843 elever.
 Antal elever i specialklasse varierer over skoleårene fra 14.361 elever til 17.713 elever.
 Antal elever i almen skole uden støtte/støtte < 9 timer varierer over skoleårene fra 499.790 elever til 531.215 elever.
 Antal elever i almen skole med specialundervisning varierer over skoleårene fra 895 elever til 2.359 elever.
 Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik.

3 Støtte og støttebehov for elever i almene klasser

Dette kapitel indeholder en kortlægning af den støtte, elever med særlige behov modtager i undervisningen i folkeskolens almene klasser, samt en kortlægning af læreres vurdering af, hvorvidt elevernes støttebehov er indfriet.

Kortlægningen er baseret på data fra 2011, 2015 og 2021. Faktisk støtte baseres i skoleåret 2011/2012 på registerdata, hvor vi kan skelne mellem specialundervisning og støtte under ni timer ugentligt. Støtte under ni ugentlige timer fremgår efter skoleåret 2011/2012 ikke længere af registret i det centrale databeredskab. For 2015 og 2021 anvender vi derfor data fra spørgeskemaundersøgelser blandt klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassestrin i en stikprøve af skoler til at afdække støtte under ni timer ugentligt. Opgørelsen af den faktiske støtte i skoleåret 2011/2012 er baseret på kommunernes registreringer af elever, som modtager specialundervisning. Der kan være forskelle i registreringspraksis mellem den centrale skoleforvaltning (2011/2012) og den lokale kontaktlærer – herunder opgørelsestidspunkt og sondring mellem visiterede modtagere og faktiske modtagere. Hertil kommer generelle forbehold ved brugen af specialundervisningsregistret (UDSP) såsom forskellig registreringspraksis og datakvalitet mellem kommunerne. Dette er forbehold, man bør have in mente, når man sammenligner de registerbaserede tal fra 2011 med de spørgeskemabaserede tal i 2015 og 2021.

Spørgeskemaundersøgelsen fra 2015 afdækker bl.a. faktisk støtte, baggrunden for støtten, formen af støtten og lærernes vurdering af uindfriet støttebehov blandt eleverne. Der er med spørgeskemaundersøgelsen i 2015 indsamlet svar for 4.586 elever (Nielsen & Skov, 2016). For undersøgelsen fra 2015 er der ikke foretaget bortfalds- og repræsentativitetsanalyser, der giver mulighed for at konkludere håndfast om undersøgelsens generaliserbarhed i forhold til udskolingsklasser mere bredt (Nielsen & Skov, 2016). I 2021 har VIVE gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere på samme årgange med de samme spørgsmål, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen fra 2015, med henblik på at afdække evt. ændringer fra 2015 til 2021. Samlet set indeholder data fra spørgeskemaundersøgelsen i 2021 svar for 6.321 elever.

Spørgeskemaundersøgelsen i 2021 indeholder svar fra lærere i 11 kommuner, der er udtrukket til undersøgelsen med henblik på at sikre relevant variation med hensyn til 1) placeringen af betalingsansvaret for segregeret specialundervisning og 2) andelen af elever i kommunen, som modtager undervisning i segregerede tilbud. Der kan imidlertid være andre parametre, hvor kommunerne ikke er repræsentative, og det er således ikke uden videre muligt statistisk at generalisere undersøgelsens resultater for 2021 til alle kommuner i Danmark. En repræsentativitetsundersøgelse viser imidlertid, at eleverne, der indgår i 2015-undersøgelsen og 2021-undersøgelsen, er sammenlignelige med de respektive totalpopulationer i 2015 og 2021, jf. Bilag 1. Derfor er de elever, der indgår i spørgeskemaundersøgelserne, ikke systematisk forskellige fra elever i alle andre kommuner i Danmark.

Strategien for at udtrække lærere til medvirken i spørgeskemaundersøgelserne har været forskellig i 2015 og 2021. Repræsentativitetsanalysen i Bilag 1 viser imidlertid, at elever i 2015 er sammenlignelige med elever i 2021 på en lang række karakteristika. Derfor skyldes eventuelle ændringer i støtte fra 2015 og 2021 ikke forskelle i karakteristika ved de elever, som lærerne har angivet svar for i hhv. 2015 og 2021. Se også afsnit 3.3.

Et vigtigt opmærksomhedspunkt er endelig, at analysen er baseret på data for to af udskolingens klassetrin⁴⁶, og at omfanget og karakteren af den støtte, der gives til yngre elever i indskoling og på mellemtrinnet, kan forventes at være noget anderledes, jf. også Nielsen og Skov, 2016.

De overordnede resultater af kapitlets analyser fremgår af boks 3.1.

Boks 3.1 Støtte og støttebehov for elever i almene klasser. Hovedfund

- I 2021 modtager en større andel elever i den almene klasse støtte sammenlignet med 2015 og 2011
- Der er fra 2015 til 2021 sket en mindre stigning i andelen af elever, som ikke modtager støtte, men som klasse-/kontaktlærere⁴⁷ vurderer, har behov for støtte
- En større andel af elever modtager støtte i mere end ni timer ugentligt i 2021 sammenlignet med 2015 og 2011
- I 2021 har lærere i højere grad angivet AKT⁴⁸ (Adfærd, Kontakt, Trivsel) som årsag til støtte sammenlignet med 2015
- Sammenlignet med 2015 angiver en større andel af lærere i 2021, at den sociale støtte i høj grad imødekommer elevens sociale støttebehov, mens der ikke er sket ændringer i forhold til, om den faglige støtte imødekommer behovene
- En større andel af lærere vurderer i 2021, at støtten, der gives til eleverne, i høj grad er tilstrækkelig og kommer hele klassen til gode sammenlignet med 2015. Dog vurderer ca. hver fjerde lærer, at støtten i lav grad eller slet ikke er tilstrækkelig.
- Elever som ifølge deres kontaktlærere har et uindfriet støttebehov i 2015 og 2021 opnår faglige resultater, der svarer til de faglige resultater hos elever, som allerede modtager en form for støtte.
- Elever med uindfriet støttebehov og elever som modtager støtte oplever samme trivsel. Elever uden støttebehov oplever bedre trivsel end disse grupper.

⁴⁶ Dette gælder også for registerdata i 2011, hvor vi har afgrænset populationen til elever i 7. og 9. klasse for at kunne sammenligne med spørgeskemadata i 2015 og 2021.

⁴⁷ En klasse-/kontaktlærer er den lærer, som har et særligt ansvar for en enkelte elev, og som elever, forældre og andre kan kontakte, hvis der er behov for det. Det er også klasse-/kontaktlærere, som holder forældrene orienterede om bl.a. elevens trivsel.

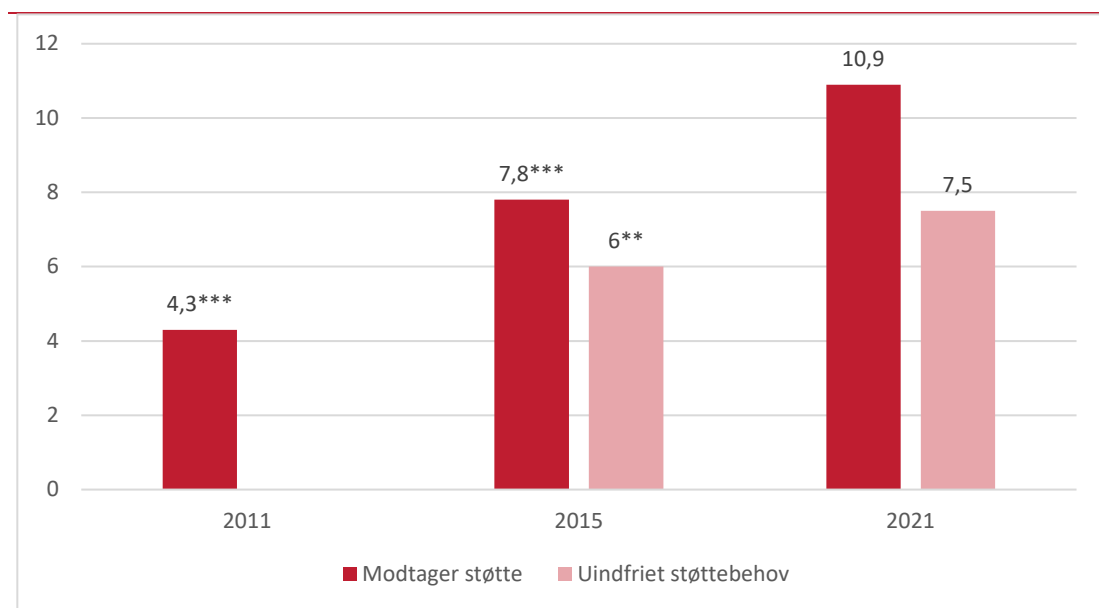
⁴⁸ AKT dækker over lærere og pædagogers arbejde med børns trivsel i skolen, især de sociale processer, der påvirker elevens egen eller andres trivsel.

3.1 Støtte og støttebehov

I 2016 identificerede ekspertgruppen bag inklusionseftersynet en udfordring i forhold til en gruppe elever, der har behov for støtte, men som ikke får den (MBUL, 2016: 147). I dette afsnit belyser vi støtte og støttebehov for elever i almenklasser. Analyserne tager afsæt i tre datanedslag i henholdsvis 2011, 2015 og 2021. For 2015 og 2021 har vi endvidere data om uindfriet støttebehov hos elever i almene klasser, som vurderet af klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassesetrin.

Figur 3.1 herunder viser en opgørelse over andelen af elever i almenklassen, som henholdsvis modtager støtte i 2011, 2015 og 2021 og af deres klasse-/kontaktlærere vurderes at have et uindfriet støttebehov i henholdsvis 2015 og 2021.

Figur 3.1 Andel elever i almen klasse, som henholdsvis modtager støtte og har uindfriet støttebehov, som vurderet af lærerne i 2015 og 2021. 2011-2021. Procent. Elever i 7. og 9. klasse.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015 og mellem 2021 og 2011. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal elever i 2011: 97.003. Antal elever i 2015: 4.586. Antal elever i 2021: 6.321.

Note: I 2011 har vi ikke oplysninger om andelen, som ikke modtager støtte men har behov. Opgørelsen inkluderer både støtte over og under ni timer ugentligt.

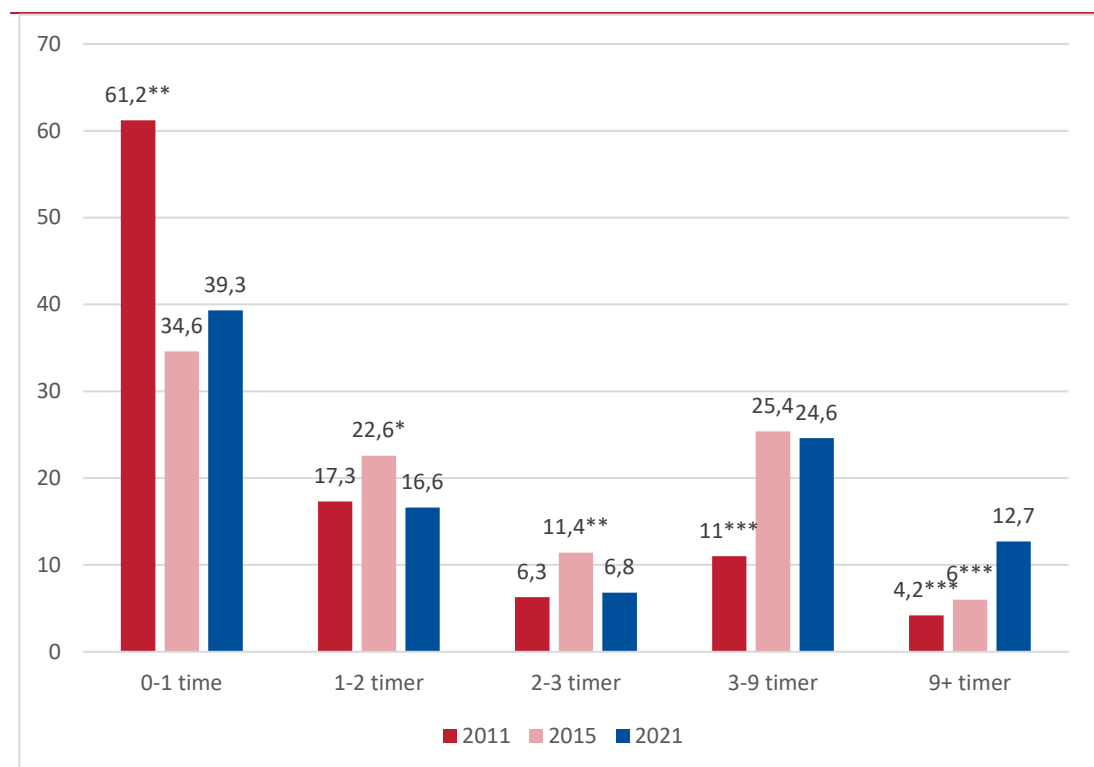
Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik i 2011.

Figur 3.1 viser, at en større andel elever i den almene klasse modtager støtte i 2021 sammenlignet med 2015 og 2011. Det ses endvidere, at der i 2021 er en større andel elever, der ikke modtager støtte, men af deres klasse-/kontaktlærere vurderes til at have behov for støtte end i 2015. I 2015 vurderer lærerne, at 6 pct. af eleverne har behov for støtte, men ikke modtager det. I 2021 er andelen 7,5 pct. – dvs. at der er en lille, men statistisk signifikant stigning.

Andelen, som modtager støtte i 7. eller 9. klasse, er i 2011 4,3 pct. I 2015 og 2021 er den tilsvarende andel 7,8 og 10,9 pct. I 2021 er det således over hver 10. elev, der modtager en eller anden form for personhenførbart støtte.

For de elever, der modtager støtte, har vi belyst det ugentlige antal støttetimer. Figur 3.2 herunder viser fordelingen for årene 2011, 2015 og 2021.

Figur 3.2 Antal ugentlige timer, eleven modtager støtte i. 2011-2021. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015 og mellem 2021 og 2011. * p < 0,05
** p < 0,01 *** p < 0,001. Antal elever i 2011: 4.140. Antal elever i 2015: 350. Antal elever i 2021: 646.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik i 2011.

Undersøgelsen i 2015 viste, at langt størstedelen (omtrent 95 pct.) af de elever, som modtager støtte, får støtte under de ni timer ugentligt, som definerer grænsen for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Figur 3.2 viser, at signifikant flere elever i 2021 modtager støtte i et omfang på ni eller flere timer ugentligt sammenlignet med 2011 og 2015. I 2021 er andelen 12,7 pct., i 2015 er andelen 6 pct., og i 2011 er andelen 4,2 pct.

I 2021 modtager hver ottende af de elever, der får støtte, således støtte i mere end ni timer ugentligt. Samtidig med at vi ser en signifikant stigning i den samlede andel af elever, som modtager støtte, ser vi altså også en stigning i andelen af støttemodtagende elever, som modtager mange støttetimer om ugen.

I 2021 modtager 87,3 pct. af støttemodtagende elever støtte i under ni timer. Det er en statistisk signifikant ændring sammenlignet med 2015 og 2011, hvor andelen var henholdsvis 94 pct. og 95,8 pct. (ikke vist).

Vi har undersøgt, om den udvikling, vi kan se fra 2015 og 2021, skyldes kommunale udsving i segregeringsgraden blandt de 11 kommuner, hvor der i 2021 er gennemført spørgeskemaundersøgelser. Hvis der i de 11 kommuner har været et fald i segregeringsgraden, kan det være med til at forklare, at vi ser en stigning i det ugentlige antal støttetimer i almenklasserne. Hvis segregeringsgraden i de 11 kommuner er faldet, vil det nemlig

betyde, at relativt flere elever med særlige behov undervises i almenkolen, og denne gruppe må formodes at have et højt støttebehov og brug for flere støttetimer.

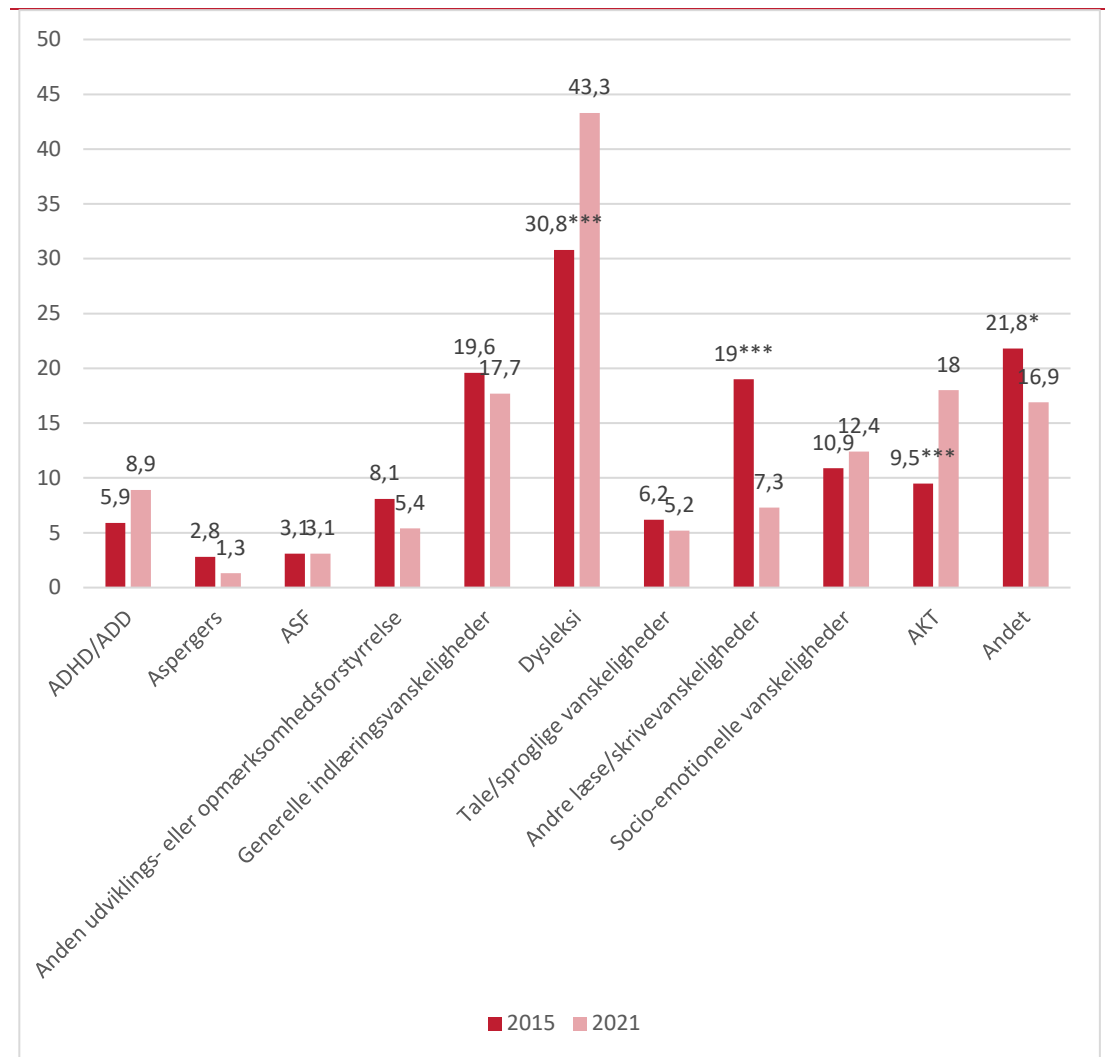
Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed har gennemført en analyse af udviklingen i segregeringsgraden for hver kommune (SIMB, 2021). Analysen viser, at hovedparten af de 11 kommuner, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen fra 2021, ikke har oplevet nævneværdige udsving i segregeringsgraden fra 2015 og frem. I en enkelt kommune er segregeringsgraden dog siden 2015 faldet markant fra omtrent 5,5 pct. til 2,8 pct. Idet det kun er én kommune, der oplever et markant udsving i segregeringsgraden, vurderer vi, at udsving i segregeringsgraden ikke kan forklare den udvikling, vi kan observere i antallet af støttetimer i almenkolen.

3.2 Årsager til støtte

I spørgeskemaundersøgelserne fra 2015 og 2021 er de udvalgte klasse-/kontaktlærere for elever i 7. og 9. klasse anmodet om at angive baggrunden for, at støttemodtagende elever modtager støtte. Figur 3.3 viser årsagerne til, at eleverne modtager støtte i 2015 og 2021⁴⁹. Figuren viser, at der på nogle områder er sket en udvikling i årsagerne til, at elever modtager støtte.

⁴⁹ Læreren har haft mulighed for at krydse af i flere kategorier end én, da der kan være flere årsager til, at en elev modtager støtte. Derfor summer søjlerne ikke til 100 pct. i 2015 og 2021.

Figur 3.3 Lærernes svar på spørgsmålet om baggrunden for, at eleven modtager støtte. 2015-2021. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001. Antal elever i 2015: 357. Antal elever i 2021: 688.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Figur 3.3 viser for det første, at signifikant flere lærere har angivet dysleksi som årsag til støtte i 2021 (43,3 pct.) sammenholdt med 2015 (30,8 pct.). Samtidig har signifikant færre i 2021 angivet "andre læse/skrivevanskeligheder" som årsag (7,3 pct.) sammenlignet med 2015, hvor 19 pct. elever har denne årsag til støtte. Der er således sket en bevægelse, hvor lærere i dag i højere grad angiver dysleksi som årsag frem for andre læse/skrivevanskeligheder⁵⁰.

Én af årsagerne til denne udvikling kan være, at flere elever med ordblindhed (dysleksi) i dag opdages tidligere med Ordblindetesten, set i forhold til tidligere. En opgørelse fra Styrelsen for IT og Læring (STIL) viser fx, at 12 procent af de elever, som gik på mellemtrinnet eller udskolingen i skoleåret 2019/2020, på et tidspunkt i deres skoleforløb

⁵⁰ Samtidig er der i 2015 og 2021 langt flere elever, der modtager støtte, som er registreret med ordblindhed i NOTA-biblioteket og får støtte herigennem (hvh. 38,7 pct. og 41,2 pct.), sammenlignet med 2011, hvor blot 6,9 pct. er registreret i systemet.

har taget Ordblindetesten. Det er en stigning siden skoleåret 2016/2017, hvor det tilsvarende tal var 5 pct. (STIL, 2020). At flere elever i dag får ordblindetesten, betyder, at potentielt flere elever kategoriseres som ordblinde, hvilket kan bidrage til at forklare faldet i angivelsen af "andre læse-/skrivevanskeligheder" som årsag til støtte og dele af den tilsvarende stigning i "dysleksi" som årsag.

For det andet viser Figur 3.3, at signifikant flere lærere har angivet vanskeligheder med AKT som årsag til støtte i 2021 (18 pct.) sammenlignet med 2015 (9,5 pct.). Forkortelsen AKT dækker over tre begreber: Adfærd, Kontakt og Trivsel og vedrører de sociale processer i klassen, som påvirker elevens egen eller andres trivsel.

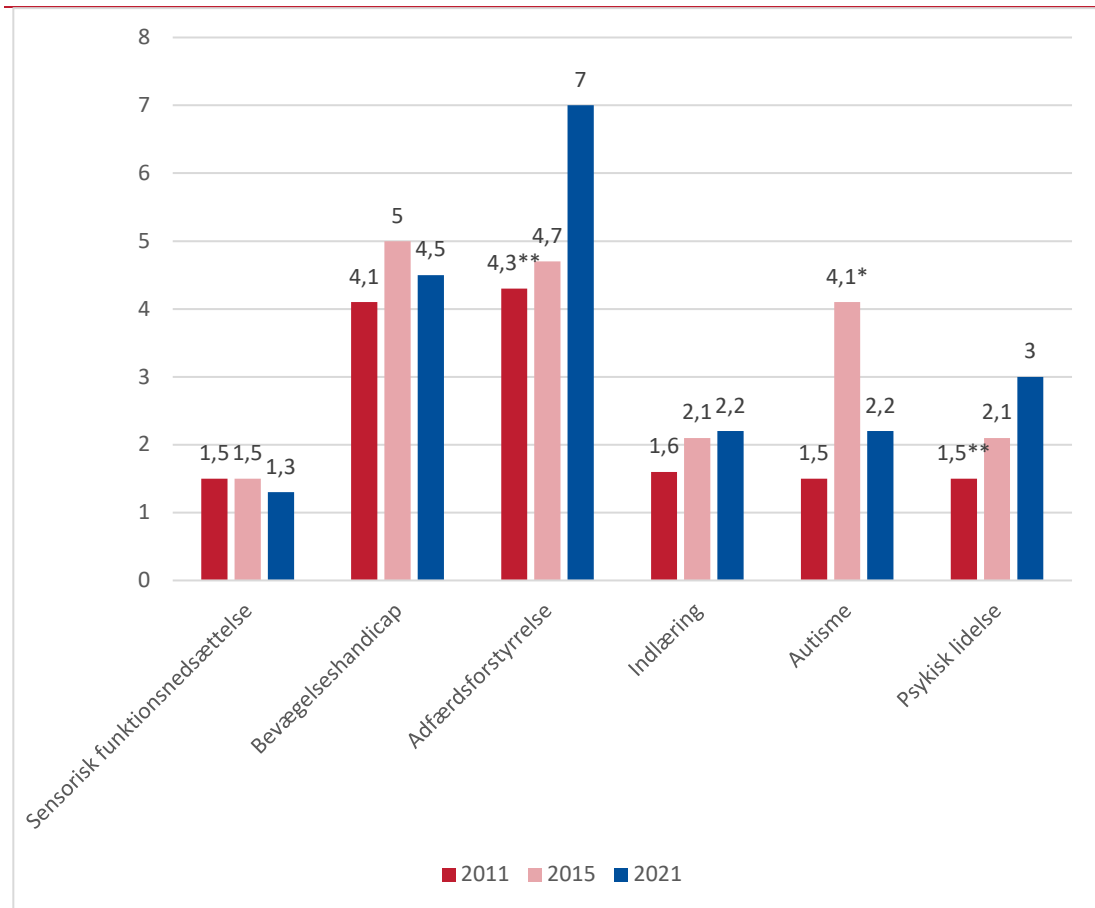
Endelig er der sket et fald i angivelse af Aspergers syndrom som årsag til støtte fra 2,8 pct. i 2015 til 1,3 pct. i 2021, og der er sket en stigning i ADHD/ADD som støtteårsag (fra 5,9 pct. i 2015 til 8,9 pct. i 2021). Disse udviklingstræk er dog ikke statistisk signifikante.

3.3 Funktionsnedsættelser hos elever, som modtager støtte

Funktionsnedsættelser hos elever, som modtager støtte i almenklassen, kan for 2011 opgøres ved hjælp af registerdata fra Danmarks Statistik. I 2015 og 2021 er lærerne anmodet om at angive baggrunden for, at eleverne modtager støtte. Det er således en opmærksomhed, at vi ikke kan sammenligne årsagskategorierne anvendt i 2015 og 2021 fuldt ud med klassifikationen af diagnoser, som anvendes i hospitalsvæsenet og er afsæt for data fra 2011.

Figur 3.4 viser andele elever, som modtager støtte, fordelt på forskellige funktionsnedsættelser defineret på baggrund af diagnoser.

Figur 3.4 Andele elever, som modtager støtte, fordelt på forskellige funktionsnedsættelser defineret på baggrund af diagnoser. 2011-2021. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015 og mellem 2021 og 2011. * $p < 0,05$
 ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal elever i 2011: 4.140. Antal elever i 2015: 341. Antal elever i 2021: 671.

Note: Det konkrete spørgsmål fra spørgeskemaet i 2015 og 2021 lyder: "Hvad er baggrunden for, at eleven modtager støtte? (angiv gerne flere, hvis relevant)".

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik i 2011.

Fra 2015 til 2021 ser vi et statistisk signifikant fald i andelen af støttemodtagende elever, som har en ASF fra 4,1 pct. i 2015 til 2,2 pct. i 2021. I 2021 er andelen med ASF sammenlignelig med niveauet for 2011, hvor andelen var 1,5 pct.

Fra 2011 til 2021 ser vi en stigning i andelen af støttemodtagende elever i almenklasserne, som har en adfærdsforstyrrelse, fra 4,3 pct. til 7 pct., og en stigning i andelen med en psykisk lidelse fra 1,5 pct. til 3 pct. Udviklingen for støttemodtagende elever følger således samme udvikling, som belyst i kapitel 2, hvor vi så, at flere elever, der modtager specialundervisning i segregerede tilbud, har tildelt disse typer af diagnoser.

Tabel 3.1 viser baggrundskarakteristika for elever, som modtager støtte i den almene klasse i 2011, 2015 og 2021.

Tabellen viser, andelen af etnisk danske elever, der modtager støtte, falder fra 2011 til 2015 men stiger fra 2015 til 2021.

Desuden fremgår det af tabellen, at uddannelsesniveaut blandt mødre til elever med støttebehov er steget over tid. Det ser vi b.l.a. ved, at flere støttemodtagende elever har mødre med en videregående uddannelse i 2021 (27 procent) sammenlignet med 2011 (21 procent). Der er et tilsvarende fald for mødre med grundskole som højeste fuldførte uddannelse, mens niveauet har været uændret for de elever, hvis mødre har en erhvervsuddannelse. Udviklingen er ikke unik for elever, som modtager støtte i almenundervisningen. Henover de seneste år har vi set en generel stigning i befolkningen med videregående uddannelser (DST, 2021). For eksempel sker der en stigning i andelen af 30-35-årige, som har fuldført en videregående uddannelse fra ca. 36 pct. til 43 pct. mellem 2011 og 2019. Derfor skyldes stigningen i uddannelsesniveaut blandt mødre til elever med støttebehov primært, at der er sket en stigning i andelen, som har fuldført en videregående uddannelse i befolkningen generelt.

Tabel 3.1 Baggrundskarakteristika for elever, som modtager støtte i den almene klasse. 2011, 2015 og 2021. Procent.

	2011	2015	2021
Er/har været anbragt	3,7	2,6	3,3
Modtager personrettede forebyggende foranstaltninger	4	3,8	5,4
Køn			
Pige	42,4	40,8	42,2
Dreng	57,6	59,2	57,8
Etnicitet			
Dansk oprindelse	87,9 **	79,3 *	84,6
Indvandrer	4,3	7,6	5,5
Efterkommer	7,7	8,7	7,4
Mors højeste gennemførte uddannelse			
Grundskole	26,9 *	23,5	22,5
Gymnasial uddannelse	5,2 **	3,9	2,9
Erhvervsuddannelse	44	38,4	43
Videregående uddannelse	21 ***	24,6	27,3

Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015 og mellem 2021 og 2011. * p < 0,05
 ** p < 0,01 *** p < 0,001. Antal elever i 2011: 4.140. Antal elever i 2015: 341-357. Antal elever i 2021: 671-688.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik i 2011.

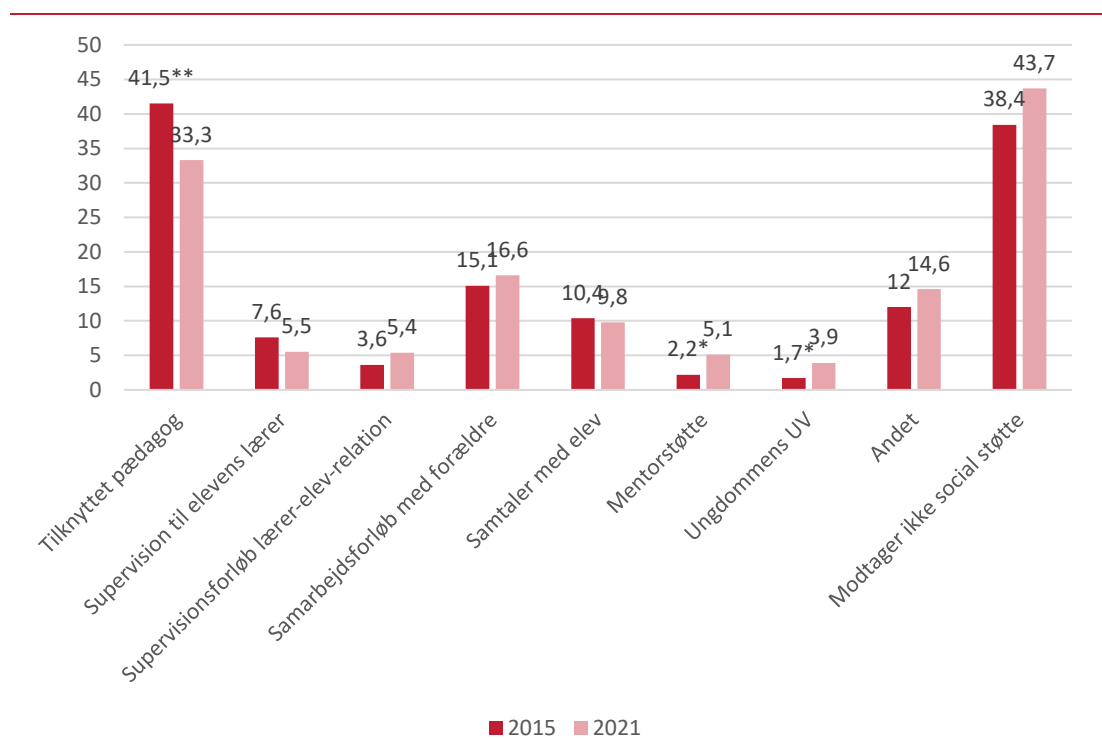
3.4 Karakteren af støtten og imødekommelse af støttebehov

Dette afsnit beskriver kontaktlæreres vurdering af karakteren af social og faglig støtte til elever, som modtager støtte i almenundervisningen, og kontaktlæreres vurdering af i hvilken grad støtten til eleverne imødekommer deres støttebehov. Analyserne er baseret på data fra spørgeskemaundersøgelserne blandt klasse-/kontaktlærere i 7. og 9.- klasse i 2015 og 2021.

Figur 3.5 viser lærernes angivelser af, hvilken typer af *social støtte* elever i deres klasser modtager i henholdsvis 2015 og 2021.

Overordnet set er billedet af, hvilken type af social støtte eleverne modtager, relativt ens i 2015 og 2021 bortset fra enkelte former for social støtte: "Tilknyttet pædagog", "Mentorstøtte" og "Ungdommens UV". Færre støtteelever i 2021 er tilknyttet pædagog (33,3 pct.) sammenlignet med 2015 (41,5 pct.). Derimod modtager en større andel elever mentorstøtte og hjælp fra ungdommens uddannelsesvejledning i 2021 end i 2015.

Figur 3.5 Lærernes svar på spørgsmålet om, hvilken form for social støtte, eleven modtager. 2015-2021. Procent.



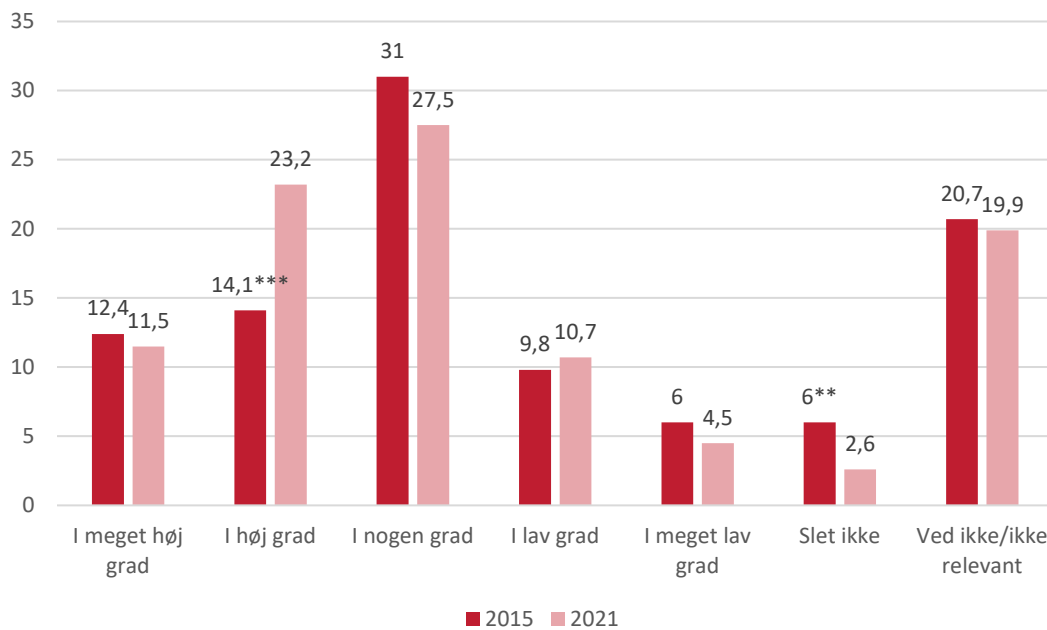
Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.
Antal elever i 2015: 357. Antal elever i 2021: 687.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Klasse-/kontaktlærere er i spørgeskemaundersøgelserne fra 2015 og 2021 anmodet om at angive, i hvilken grad de vurderer, at den sociale støtte, der gives, imødekommer den enkelte elevs behov. Lærernes besvarelser fremgår af Figur 3.6. Figuren illustrerer, at ca. 26 pct. af lærerne i 2015 angav, at den sociale støtte i høj grad eller i meget høj grad imødekommer elevens sociale behov. I 2021 angiver ca. 35 pct., at den sociale støtte i høj grad eller i meget høj grad imødekommer elevens sociale behov. Det kan endvidere bemærkes, at der i 2015 og 2021 er mellem 18 og 22 pct. af lærerne, der angiver, at den sociale støtte i lav grad, meget lav grad eller slet ikke imødekommer elevens støttebehov.

Sammenlignet med 2015 angiver flere lærere i 2021, at den sociale støtte i høj grad imødekommer elevens støttebehov, og færre lærere angiver, at støtten slet ikke imødekommer behovene.

Figur 3.6 Lærernes svar på spørgsmålet om, hvorvidt den sociale støtte imødekommer den enkelte elevs sociale behov. 2015-2021. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.
Antal elever i 2015: 348. Antal elever i 2021: 684.

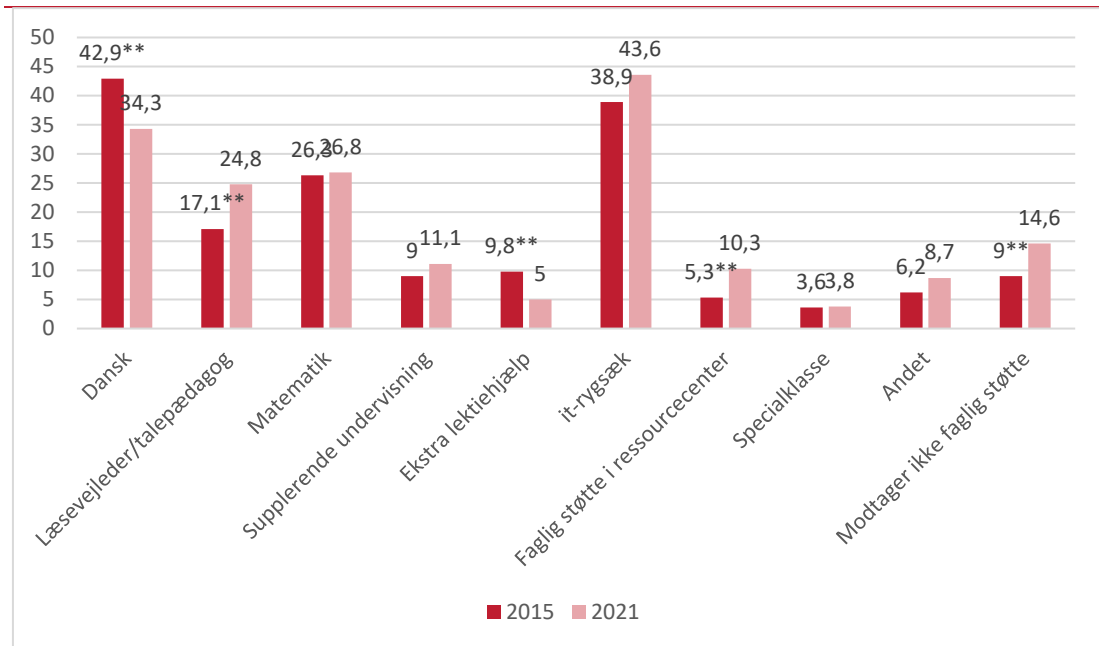
Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Figur 3.7 herunder viser lærernes angivelser af den *faglige støtte*, eleverne modtager. Det fremgår, at den faglige støtte har ændret karakter på et par områder fra 2015 til 2021.

For det første modtager en mindre andel af de støttemodtagende elever i 2021 støtte i dansk (34,3 pct.) sammenlignet med 2015 (42,9 pct.). Det ses samtidig, at flere elever i 2021 modtager støtte fra læsevejleder, læsekonsulent eller talepædagog end i 2015. Det kan tyde på, at noget af den støtte, der i 2015 foregik i danskundervisningen, i 2021 gives som støtte fra læsevejleder, læsekonsulent eller talepædagog.

For det andet modtager en mindre andel elever i 2021 end i 2015 ekstra lektiehjælp, men flere modtager faglig støtte i ressourcecenter. Vi ser således tegn på, at støtteformer med anvendelse af læsevejledere, konsulenter eller ressourcecentre, der er rustet til at støtte elever med støttebehov, i højere grad bliver mobiliseret i 2021 end i 2015.

Figur 3.7 Lærernes svar på spørgsmålet om, hvilken form for faglig støtte, eleven modtager. 2015-2021. Procent.

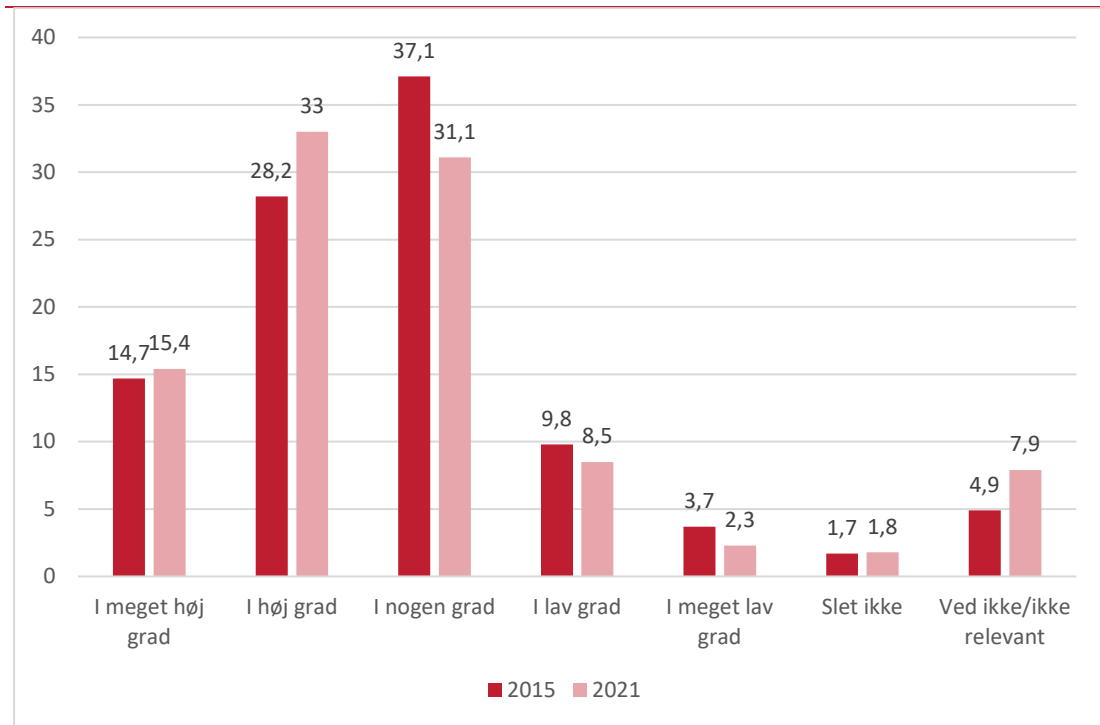


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001.
Antal elever i 2015: 357. Antal elever i 2021: 686.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Klasse-/kontaktlærere er i spørgeskemaundersøgelserne fra 2015 og 2021 anmodet om at angive i hvilken grad, de vurderer, at den faglige støtte, der gives, imødekommer den enkelte elevs behov. Lærernes besvarelser fremgår af Figur 3.8. Figuren viser, at ca. 43 pct. af lærerne i 2015 angav, at den faglige støtte i høj grad eller i meget høj grad imødekommer elevens faglige behov. I 2021 angav ca. 48 pct. af lærerne, at den faglige støtte i høj grad eller i meget høj grad imødekommer elevens faglige behov. Det kan endvidere bemærkes, at der i 2015 og 2021 er mellem ca.15 pct. af lærerne, der angiver, at den faglige støtte i lav grad, meget lav grad eller slet ikke imødekommer elevens støttebehov. Udviklingen i forhold til lærernes tilkendegivelse af, om den faglige støtte imødekommer elevernes støttebehov, fra 2015 til 2021 er ikke statistisk signifikant.

Figur 3.8 Lærernes svar på spørgsmålet om, hvorvidt den faglige støtte imødekommer den enkelte elevs faglige behov. 2015-2021. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.
 Antal elever i 2015: 348. Antal elever i 2021: 684.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Klasse-/kontaktlærere er i spørgeskemaundersøgelserne fra 2015 og 2021 anmodet om at angive niveau af støtte, om støtten er foregribende eller indgribende, om støtten er tilstrækkelig, om støtten kommer klassen til gavn, og om lærerne har kompetencer til at imødekomme elevens behov

Tabel 3.2 viser resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne. Tabellen viser, at lærerne i 2021 angiver, at støtten i højere grad gives som støtte til den enkelte elev (48,8 pct.) sammenholdt med 2015 (39,4 pct.), og i 2021 oftere angiver, at støtten er forebyggende, end i 2015.

I 2015 vurderede 22,1 pct. af lærerne, at støtten i høj grad eller i meget høj grad var tilstrækkelig, mens 36,1 pct. af lærerne i 2021 vurderede, at støtten i høj grad eller i meget høj grad var tilstrækkelig. Udviklingen fra 2015 til 2021 er overordnet set gået i retning af, at flere lærere vurderer, at støtten, der gives til eleverne, i høj grad er tilstrækkelig.

Der ses endvidere en statistisk signifikant udvikling i andelen af lærere, der vurderer, at støtten i høj grad kommer hele klassen til gavn. I 2015 havde 15,5 pct. af lærerne denne vurdering, mens det i 2021 var 22,2 pct. af lærerne.

Tabel 3.2 viser desuden, at flere lærere i 2021 end i 2015 tilkendegiver, at de i høj grad har kompetencer til at imødekomme elevernes særlige behov. Samlet set indikerer lærernes besvarelser, at støtten i 2021 i højere grad er tilstrækkelig, og at lærerne i højere

grad føler sig klædt på i forhold til at give relevant støtte til elever med særlige behov i almenundervisningen end i 2015. Der er dog stadig et stort mindretal (26 pct.) af lærerne der vurderer, at støtten til eleven i lav grad, i meget lav grad eller slet ikke er tilstrækkelig.

Tablet 3.2 Lærernes svar på niveau af støtte, om den er foregribende eller indgribende, om den er tilstrækkelig, om støtten kommer klassen til gavn, og om lærerne har kompetencer til at imødekomme elevens behov. 2015-2021. Procent.

	2015	2021
Niveau af støtte		
Som enkeltelev	39,4 **	48,8
Om støtten er forebyggende eller indgribende		
Forebyggende	5,2 **	10,1
Indgribende	32,8	29,1
Begge dele	62,1	60,8
Støtten til eleven er tilstrækkelig		
I meget høj grad	8	9,9
I høj grad	14,1 ***	26,2
I nogen grad	41,7 *	34,5
I lav grad	19,8	17,5
I meget lav grad	9,8 **	5
Slet ikke	4,3	3,1
Ved ikke/ikke relevant	2,3	3,8
Støtten til eleven med særlige behov kommer hele klassen til gavn		
I meget høj grad	6,9	9,6
I høj grad	15,5 *	22,2
I nogen grad	29	28,9
I lav grad	13,8	12
I meget lav grad	9,5 *	5,3
Slet ikke	8,9	6,3
Ved ikke/ikke relevant	16,4	15,6
Læreren har kompetencer til at imødekomme elevernes særlige behov		
Ja, i høj grad	27,3 ***	41,1
Ja, i mindre grad	58,3 *	50,5
Nej	14,4 **	8,3

Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001. Antal elever i 2015: 348. Antal elever i 2021: 683-684.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

3.5 Karakteristik af elever med uindfriet støttebehov

I dette afsnit karakteriserer vi elever i almenundervisningen med et uindfriet støttebehov. Dette er elever som ikke modtager støtte, men som kontaktlæreren i klassen vurderer har behov for støtte. Figur 3.2 viser, at der fra 2015 til 2021 er sket en stigning i andelen af elever, som har et uindfriet støttebehov fra 6 pct. til 7,5 pct. Afsnittet belyser derfor også, om der er sket ændringer i kendetegnene hos elever med et uindfriet støttebehov over perioden.

Definitionen af 'uindfriet støttebehov' beror på lærerens vurdering af både støttebehovet samt lærerens vurdering af hvad 'støtte' indebærer. Med udgangspunkt i lærernes besvarelser skelner vi mellem:

1. Elever med uindfriet støttebehov
2. Elever, som modtager støtte
3. Elever uden støttebehov

Vi inddrager oplysninger om faglige mål fra folkeskolens afgangseksamen og nationale test, oplysninger om fravær fra STIL/BUVM og oplysninger om trivsel fra de nationale trivselsmål. Se kapitel 5 for en definition af målene. Det er vigtigt at være opmærksom på, at elevgrupperne med uindfriet støttebehov og som modtager støtte er relativt små. Derfor er forskelle mellem grupperne ikke nødvendigvis statistisk signifikante, selvom de måtte se sådan ud.

Vi kan ikke vide, om elever med et uindfriet støttebehov ville opnå bedre trivsel eller et løft i det faglige niveau, *hvis* de fik den støtte, lærerne vurderer de har behov for. Samlet set indikerer resultaterne fra dette afsnit, at elever med et uindfriet støttebehov på mange områder, fx ift. fagligt niveau og trivsel, er sammenlignelige med elever, som allerede modtager støtte.

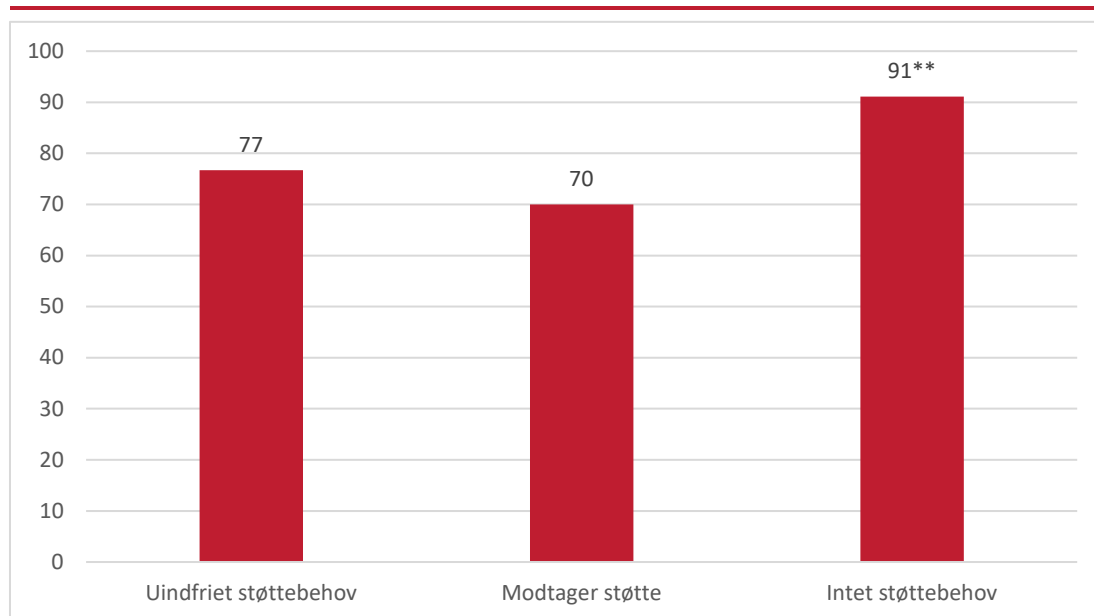
Oversigten nedenfor viser, hvilke udfaldsmål vi kan måle for elevgrupperne i henholdsvis 2015 og 2021.

Udfaldsmål	Elever i 2015	Elever i 2021
De nationale test i 6. klasse	Nej	Ja (7. klasse)
Folkeskolens afgangsprøve	Ja	Nej
Fravær	Ja	Ja
De nationale trivselsmål	Nej	Ja

Faglige mål

Figur 3.9 viser andelen af elever med forskellige støttebehov i 7. klasse i 2021, som har opnået en score bedre end 'klart under middel' i læsning og matematik i 6. klasse (skoleåret 2019/2020).

Figur 3.9 Andel elever, der opnår nationale testscorer i læsning og matematik bedre end 'klart under middel' i 6. klasse (2019/2020). Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. klasse i 2021.



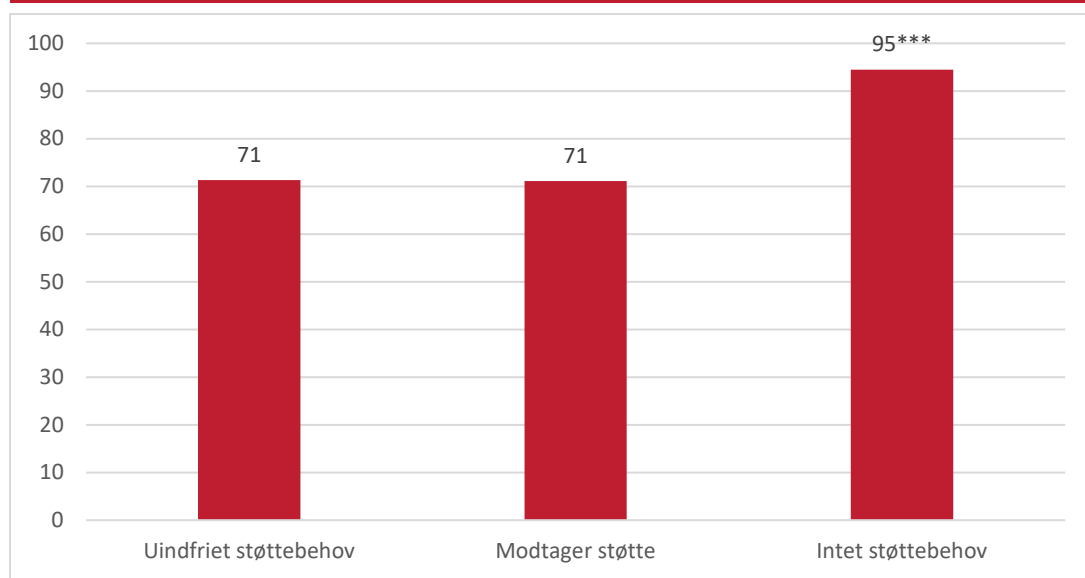
Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elever med uindfriet støttebehov og de andre elevgrupper. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal elever med uindfriet støttebehov: 60. Antal elever som modtager støtte: 70. Antal elever uden støttebehov: 508.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2021 og nationale testmål fra STIL/BUVM.

77 pct. af elever i almenklassen med et uindfriet støttebehov opnår et resultat bedre end 'klart under middel'. Den tilsvarende andel for elever som modtager støtte er 70 pct. Forskellen mellem disse andele er ikke statistisk signifikant. Det indikerer, at der ikke er betydelig forskel i det faglige niveau mellem elever som modtager støtte og elever med et uindfriet støttebehov i 2021. Som vi forventer opnår elever uden støttebehov de bedste faglige resultater.

Figur 3.10 viser i stedet de faglige resultater for elever, som fik vurderet deres støttebehov i 2015. Her kan vi måle andelen som består folkeskolens afgangseksamen, både for elever som gik i 7. eller 9. klasse i 2015.

Figur 3.10 Andele elever, der består folkeskolens afgangseksamen i 9. klasse. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elever med uindfriet støttebehov og de andre elevgrupper. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal elever med uindfriet støttebehov: 275. Antal elever som modtager støtte: 357. Antal elever uden støttebehov: 3.954.

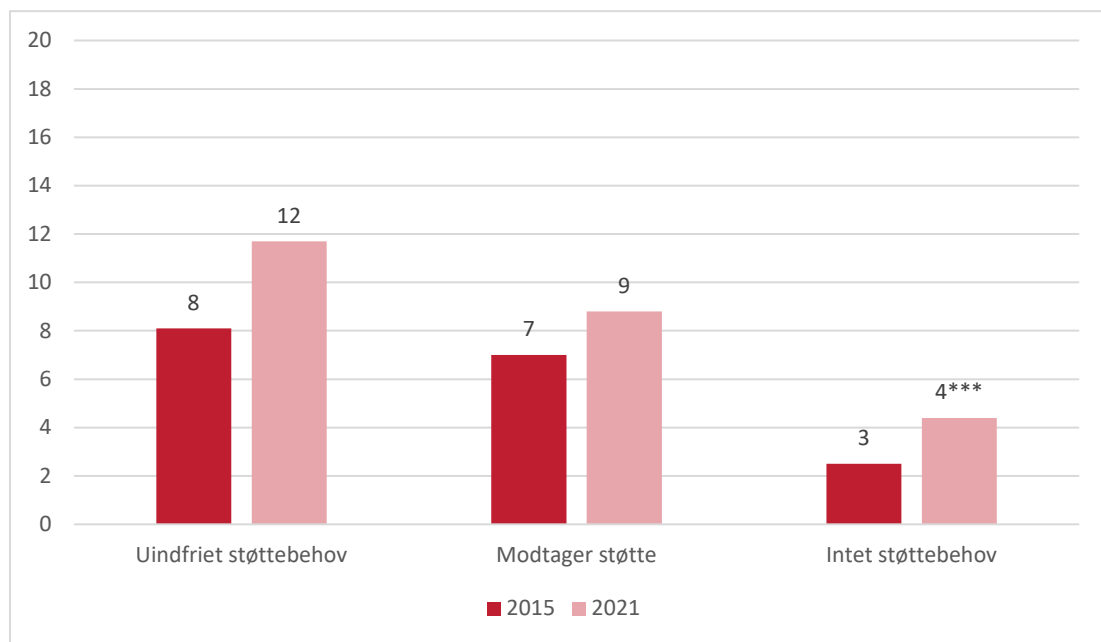
Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik.

Fra resultaterne i Figur 3.10 kan vi konkludere det samme som resultaterne målt ved de nationale test i 2019/2020, nemlig at der ikke er statistisk signifikant forskel mellem elever med uindfriet støttebehov og elever, som allerede modtager støtte. 71 pct. i begge grupper består folkeskolens afgangseksamen – dvs. går op i alle obligatoriske prøver og opnår et samlet gennemsnit på 02 eller derover.

Fravær og trivsel

Elever med et uindfriet støttebehov kan opleve, at undervisningen eller skolegangen generelt set er udfordrende, hvilket kan påvirke deres fravær og trivsel. Resultaterne viser da også, at elever med uindfriet støttebehov har større fravær og oplever dårligere trivsel end elever uden støttebehov.

Figur 3.11 Andele elever med kronisk fravær. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse. Fravær målt i 5. og 7. klasse.

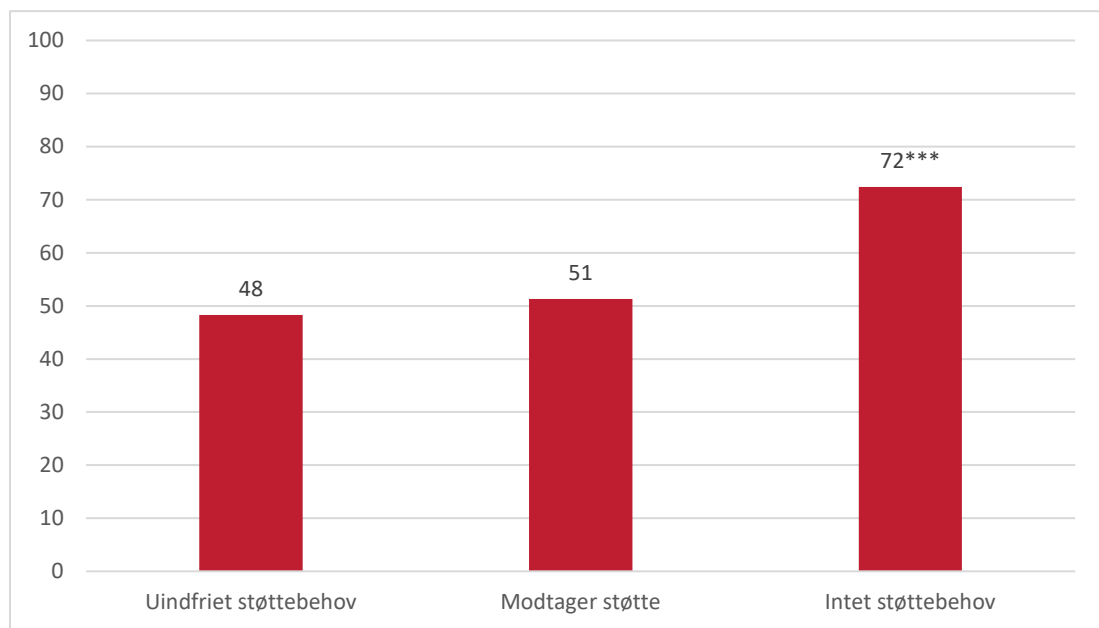


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal elever med uindfriet støttebehov i 2015: 258. Antal elever som modtager støtte i 2015: 315. Antal elever uden støttebehov i 2015: 3.742. Antal elever med uindfriet støttebehov i 2021: 403. Antal elever som modtager støtte i 2021: 601. Antal elever uden støttebehov i 2021: 4.696.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og fraværdata fra STIL/BUVM.

Figur 3.11 viser, at elever med uindfriet støttebehov og elever med støtte begge oplever højere fravær end elever uden støttebehov. 12 pct. af elever med uindfriet støttebehov har kronisk fravær i 2021, dvs. et fravær på mindst 15 procent af skoleåret. Det er en andel, som er 3 gange så stor som elever uden støttebehov, hvor 4 pct. har kronisk fravær.

Figur 3.12 Andele elever, som oplever god trivsel. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2021. Trivsel målt i 6. og 8. klasse.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elever med uindfriet støttebehov og de andre elevgrupper. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal med uindfriet støttebehov: 520. Antal som modtager støtte: 368. Antal uden støttebehov: 4.422.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2021 og trivselsdata fra STIL/BUVM.

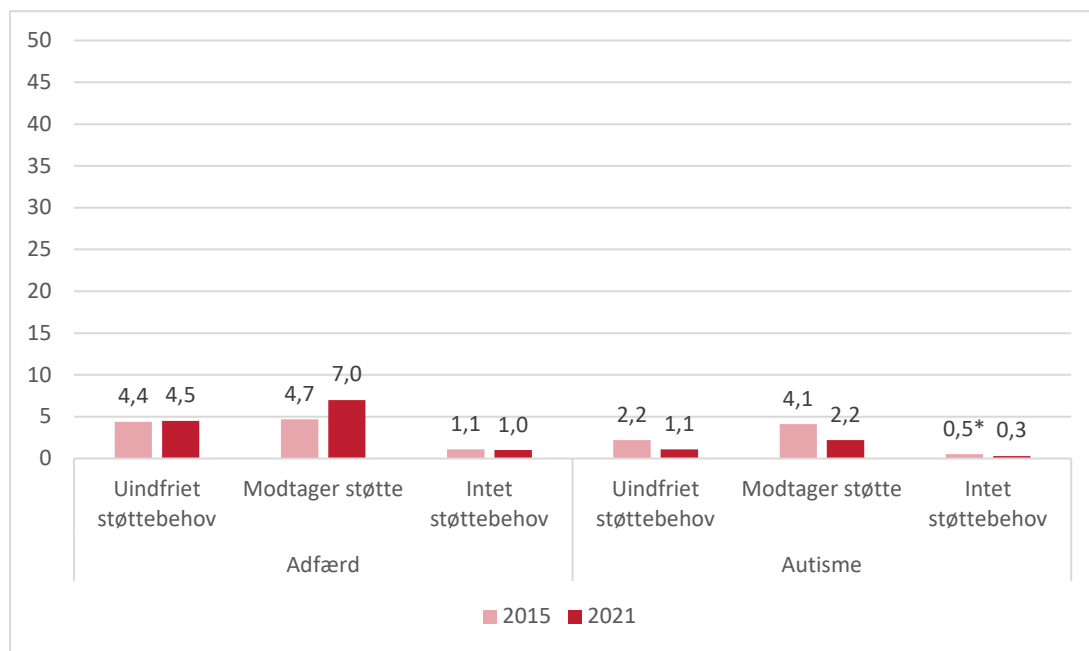
Figur 3.12 viser endelig, at omtrent halvdelen af elever med uindfriet støttebehov (48 pct.) og omtrent halvdelen af elever som modtager støtte (51 pct.) er i god trivsel (se definition i kapitel 5). Det er en markant lavere andel end elever uden støttebehov, hvor 72 pct. er i god trivsel.

Karakteristika for elever med uindfriet støttebehov

Til at karakterisere elever med uindfriet støttebehov tager vi udgangspunkt i følgende centrale faktorer:

1. Funktionsnedsættelse hos eleverne
2. Ordblindhed målt vha. Nota
3. Uddannelsesbaggrund hos elevernes mødre
4. Indvandrer/efterkommerstatus
5. Køn

Figur 3.13 Andele elever med adfærdsforstyrrelse eller autisme. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015 og 2021.



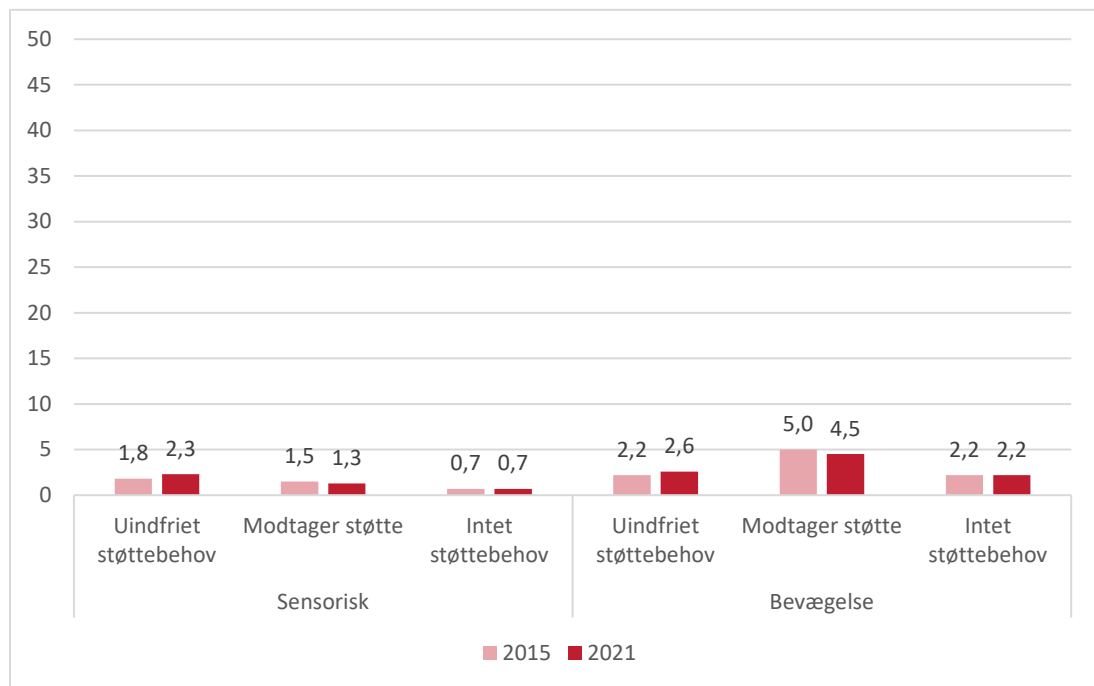
Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001. Antal med uindfriet støttebehov i 2015: 271. Antal som modtager støtte i 2015: 341. Antal uden støttebehov i 2015: 3.932. Antal med uindfriet støttebehov i 2021: 469. Antal som modtager støtte i 2021: 671. Antal uden støttebehov i 2021: 5.129.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 3.13 viser andelen med forskellige former for støttebehov, som har en adfærdsforstyrrelse eller en autismspektrumforstyrrelse i 2015 og 2021. Elever med et uindfriet støttebehov i 2021 har oftere en adfærdsforstyrrelse (4,5 pct.) end elever uden støttebehov (1 pct.). Sammenlignet med elever som modtager støtte har elever med uindfriet støttebehov dog i lidt lavere omfang adfærdsforstyrrelse i 2021. Andelen for elever som modtager støtte ligger i 2021 på 7 pct.

Fra 2015 til 2021 ser vi for alle elevgrupper et fald i andelen, som har en autismspektrumforstyrrelse. Faldet kan indikere, at elever med autismspektrumforstyrrelse muligvis i dag i højere grad får støtte andre steder, fx i et segregeret tilbud. Faldet er dog kun statistisk signifikant for elever uden støttebehov (fra 0,5 pct. til 0,3 pct.).

Figur 3.14 Andele elever med sensorisk funktionsnedsættelse eller funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015 og 2021.

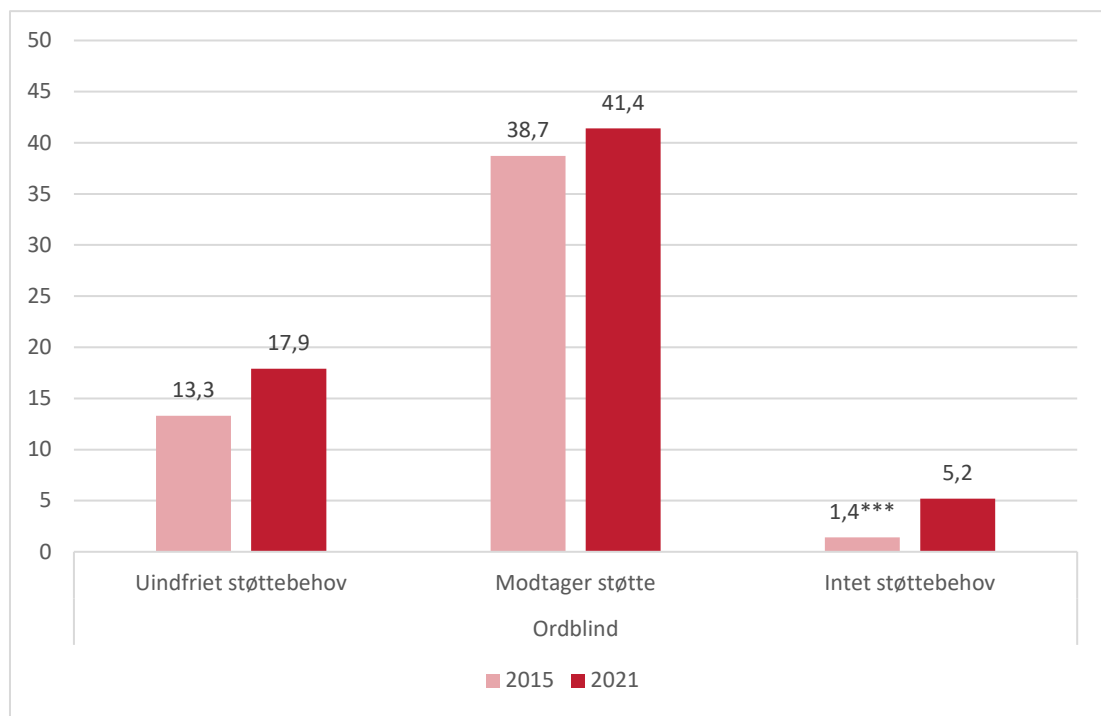


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.
 Antal med uindfriet støttebehov i 2015: 271. Antal som modtager støtte i 2015: 341. Antal uden støttebehov i 2015: 3.932. Antal med uindfriet støttebehov i 2021: 469. Antal som modtager støtte i 2021: 671. Antal uden støttebehov i 2021: 5.129.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik.

Figur 3.14 viser resultaterne fordelt på sensoriske funktionsnedsættelser og for funktionsnedsættelser der knytter sig til bevægeapparatet. Samme andel elever med uindfriet støttebehov som elever uden støttebehov har funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet (2,2-2,6 pct.), men flere elever med uindfriet støttebehov har sensorisk funktionsnedsættelse (2,3 pct. i 2021) sammenlignet med både elever uden støttebehov (0,7 pct.) og elever som modtager støtte (1,3 pct.).

Figur 3.15 Andele elever som er indmeldt i Nota med ordblindhed. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015 og 2021.

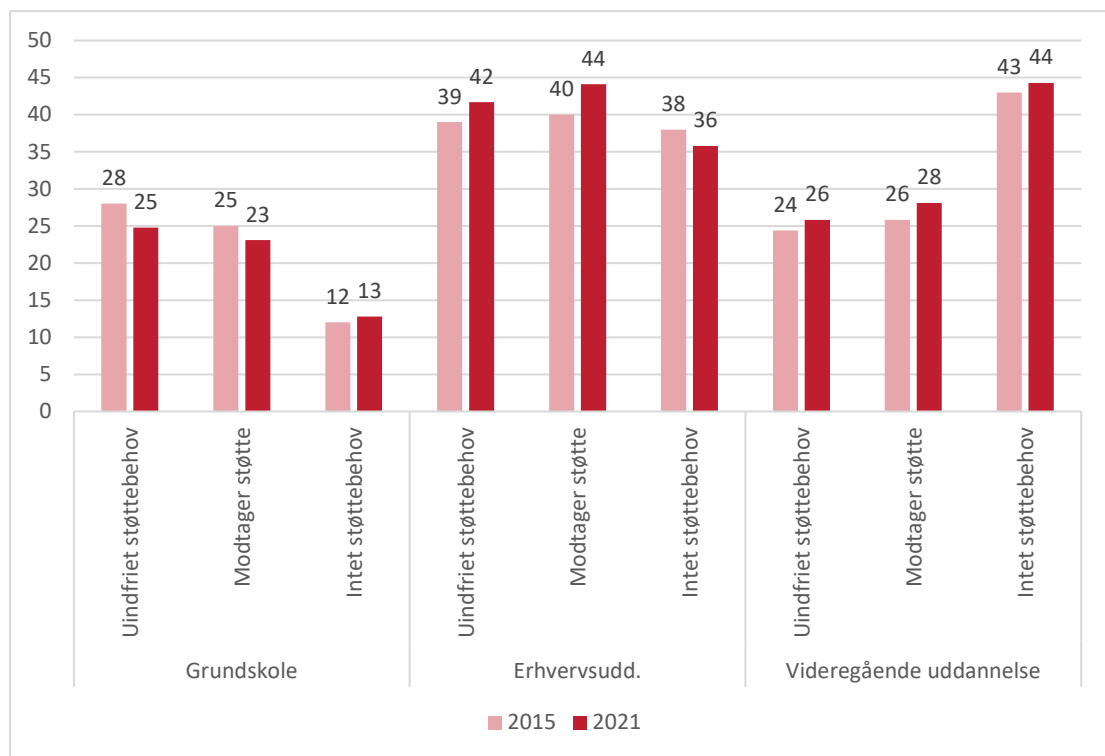


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal med uindfriet støttebehov i 2015: 271. Antal som modtager støtte i 2015: 341. Antal uden støttebehov i 2015: 3.932. Antal med uindfriet støttebehov i 2021: 469. Antal som modtager støtte i 2021: 671. Antal uden støttebehov i 2021: 5.129.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og Nota-data.

Selvom elever er medlem af Nota med ordblindhjælp har nogle lærere vurderet, at de ikke har støttebehov eller at de har et uindfriet støttebehov. 5,2 pct. af eleverne, hvor lærerne vurderer, at de ikke har et støttebehov i 2021, er medlem af Nota. Det samme gælder 17,9 pct. af eleverne med uindfriet støttebehov. Som man kunne forvente, er der blandt elever som modtager støtte en ret høj andel, som er indmeldt i Nota, nemlig 41 pct. af eleverne, se Figur 3.15.

Figur 3.16 Andele elever fordelt efter mors højeste gennemførte uddannelse. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015 og 2021.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.
 Antal med uindfriet støttebehov i 2015: 271. Antal som modtager støtte i 2015: 341. Antal uden støttebehov i 2015: 3.932. Antal med uindfriet støttebehov i 2021: 468. Antal som modtager støtte i 2021: 671. Antal uden støttebehov i 2021: 5.126.

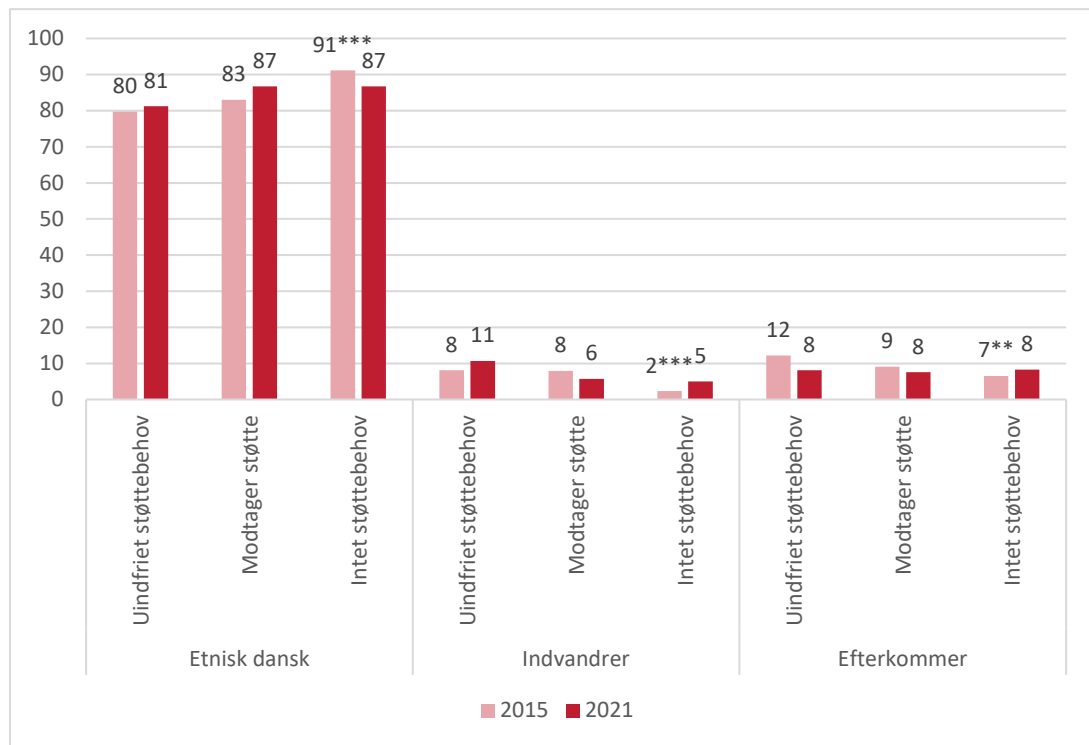
Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik.

Elever med uindfriet støttebehov og elever som modtager støtte har meget ens social baggrund målt ved mors højeste gennemførte uddannelse (se Figur 3.16). Her har ca. 25 pct. af eleverne en mor med grundskole som højeste gennemførte uddannelse. Sammenlignet hermed har 13 pct. af eleverne uden støttebehov en mor med grundskole som højeste gennemførte uddannelse.

38 pct. af elever med uindfriet støttebehov i 2021 er piger (ikke vist), og der er ingen signifikant ændring fra 2015, hvor andelen var 41 pct.

I 2021 er der færre elever uden støttebehov som har dansk oprindelse (87 pct.) sammenlignet med 2015 (91 pct.), og omkring hver tiende med indvandrerbaggrund (11 pct.) har et uindfriet støttebehov (Figur 3.17).

Figur 3.17 Andele elever fordelt efter dansk oprindelse, indvandrer- eller efterkommerstatus. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015 og 2021.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem 2021 og 2015. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Antal med uindfriet støttebehov i 2015: 271. Antal som modtager støtte i 2015: 341. Antal uden støttebehov i 2015: 3.932. Antal med uindfriet støttebehov i 2021: 468. Antal som modtager støtte i 2021: 671. Antal uden støttebehov i 2021: 5.126.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021 og registerdata fra Danmarks Statistik.

4 Overførsel af elever fra segregerede tilbud og prøvedeltagelse i 9. klasse

I dette kapitel belyses, om øget tilbageførsel af elever fra segregerede specialtilbud i almenundervisningen har en gavnlig virkning på elevernes deltagelse i prøver i 9. klasse.

Boks 4.1 Tilbageførte elever og prøvedeltagelse i 9. klasse. Hovedfund

- Tilbageførte elever deltager i langt flere prøver end ikke-tilbageførte elever, uanset hvordan vi opdeler prøvefagene.
- Prøvedeltagelsen er større for kernefagene dansk og matematik samt i de bundne prøver sammenlignet med de øvrige prøvefag for både tilbageførte og ikke-tilbageførte elever.
- Forskellene i prøvedeltagelsen kan til dels skyldes et reelt fagligt løft af at komme i almenskolen (muligvis frembragt bl.a. ved højere faglige krav og forventning i almindelen), men er sandsynligvis i særdeleshed begrundet i, at testpraksis måske ikke har været særlig udbredt i specialtilbud.
- Selvom det er muligt, at prøvedeltagelsen i særligt specialskolerne kan være steget siden skoleåret 2015/2016, som analysen er baseret på, er der lang vej op til prøvedeltagelsen for tilbageførte elever. Vi vurderer derfor, at den beregnede positive betydning af tilbageførsel på prøvedeltagelse fortsat gør sig gældende i dag, om end det er muligt, at den ikke er lige så stor som resultaterne her indikerer.

Tidligere analyser har undersøgt virkninger af, at elever bliver tilbageført fra segregerede specialundervisningstilbud til almenundervisningen. Nielsen & Rangvid (2016) analyserer sammenhængen af tilbageførsel og elevernes faglige resultater ved de nationale test i årene lige efter tilbageførslen. De finder, at tilbageførsel forbedrer elevernes resultater i matematik, men ikke i læsning/dansk. Rangvid (2020) følger de tilbageførte elever i overgangen til ungdomsuddannelse og finder, at skiftet i udskolingen fra specialtilbud til en almen klasse øger sandsynligheden for, at eleverne efterfølgende begynder en erhvervsrettet eller gymnasial ungdomsuddannelse. Samme analyse finder også, at de positive sammenhænge især skyldes, at eleverne får bedre resultater ved folkeskolens 9. klasses-afgangseksamen, når de skifter fra specialtilbud til en almen klasse.

I den foreliggende undersøgelse analyserer vi denne mekanisme yderligere ved at stille skarpt på elevernes deltagelse i folkeskolens afgangseksamen. Vi undersøger, i hvor høj grad tilbageførsel til almenundervisningen øger deltagelsen i prøverne ved afgangseksamen i 9. klasse. En tidligere rapport om specialskoleelevers resultater viser, at prøvedeltagelsen i dansk og matematik blandt elever i specialtilbuddene i skoleåret 2011/2012 kun var omkring 20-30 pct. (Rangvid & Lynggaard, 2014). Nyere tal for 2017/2018 viser en prøvedeltagelse på omkring 40 pct. (Rambøll, 2020).

Elevgrupperne, der tilbageføres hhv. bliver i specialtilbud, er forskellige, og konklusionerne bliver misvisende, hvis man sammenligner de to grupper direkte. Som en tommel-

fingerregel vil elever med større eller mere komplekse støttebehov oftere modtage undervisning i en specialskole eller specialklasse, mens elever med mindre støttebehov nemmere vil kunne tilbageføres til almenklassen. En løsning er at forsøge at afgrænse sammenligningen til elever i 'gråzonen', dvs. elever på grænsen mellem de to skoletilbud. Ideelt set ville man i denne situation skabe en sammenligningsgruppe ved hjælp af lodtrækning, hvor elever tilfældigt fordeles til at blive tilbageført eller ej. Når evaluering ved hjælp af et lodtrækningsforsøg ikke er inden for rækkevide – som tilfældet er her – er det nødvendigt at benytte andre statistiske metoder til at beregne betydningen af tilbageførsel. En meget anvendt og generelt anerkendt metode er den såkaldte *matching*-metode, som også er valgt til denne analyse.

Ved hjælp af matching-metoden findes en statistisk tvilling for hver tilbageført elev, der ligner dem på en række registrérbare forhold, der både er knyttet til eleven selv og dennes familie. Derved kan vi i højere grad sikre os, at eleverne i sammenligningsgruppen i al væsentlighed ikke afviger fra de tilbageførte elever på registrérbare forhold, som vil kunne forklare, at de to grupper klarer sig forskelligt i resultatmålene. Metoden sikrer i højere grad, at eleverne i sammenligningsgruppen i al væsentlighed ikke afviger fra de tilbageførte elever med hensyn til karakteristika, som vi kan observere i registerdata, og som vil kunne forklare, at de to grupper klarer sig forskelligt i resultatmålene.

Metoden reducerer dermed en mulig skævvridning af resultaterne, men fjerner den ikke helt, og det kan således ikke afvises, at der er uobserverede forskelle mellem grupperne – fx forskellige *grader* af vanskeligheder – der kan skævvride resultaterne, og som dermed kan betyde, at resultaterne ikke kan fortolkes som årsagssammenhænge. Analysernes konklusioner skal læses med dette forbehold. Matching-metoden beskrives mere dybtgående i kapitel 5 og i Bilag 1.

Vi har også beregnet resultater med en alternativ metode (den såkaldte instrumentvariabel-metode), hvor man forsøger også at tage højde for eventuelle tilbageværende uobserverede forskelle mellem de to elevgrupper. Denne metode udnytter det, at der kan være forskel i kommunernes praksis mht. tilbageførsel. Her udnytter vi det, at en elev i specialtilbud, som bor i en kommune, der har en høj tilbøjelighed til at tilbageføre elever til almenundervisningen, ender med at blive tilbageført, mens en anden elev med de samme udfordringer ikke gør, alene fordi det bor i en anden kommune, som ikke i samme grad tilbagefører til almenundervisningen. Resultater frembragt med denne metode understøtter konklusionen fra matching-analyserne (se Bilag 1 for en uddybning af metoden og resultater).

Grundpopulationen består af over 135.000 elever, der har afsluttet 9. klasse i 2015 og 2016. Analysen bygger direkte videre på analyserne i Rangvid (2020) og benytter de samme data og samme stikprøve. I datagrundlaget indgår elever i folkeskoler, specialskoler, private grundskoler, efterskoler mv.

Datasættet består af de elever, som vi kan finde i 6. klasse i en specialskole eller specialklasse, og hvor vi samtidig kan følge dem til 9. klasse i 2015 eller 2016. I de to 9. klasser-kohorter var der 6.070 (eller 4,5 pct.) elever, som i 6. klasse gik i specialklasse/skole, og disse udgør dermed analysedatasættet. Nogle af disse elever fortsætter udskolingsårene (7.-9. klasse) i specialtilbuddet, mens andre fortsætter i almenklasserne

(de *tilbageførte* elever). Af eleverne i analysedatasættet bliver godt hver femte elev tilbageført på et tidspunkt i udskolingsårene.

Et formål med at tilbageføre elever til den almene undervisning er at fremme de faglige færdigheder i skolen og at lette overgangen til ungdomsuddannelserne. Her er særligt afgangsprøverne i 9. klasse centrale, og deltagelse i prøverne er en forudsætning for at bestå afgangseksamen.

Et krav for optagelse på en kompetencegivende ungdomsuddannelse er at bestå afgangseksamen. Det vil sige, at eleven har været op til eksamen i alle de bundne prøver samt to prøver i de fag, der udtrækkes (samlet set de obligatoriske prøver), og samlet fået et karaktergennemsnit på minimum 2. I 2015 og 2016 bestod de bundne prøver af fire delprøver i dansk, to delprøver i matematik samt mundtlig engelsk og en praktisk prøve i fysik/kemi. Dertil kommer de to prøver i fag, der bliver tilfældigt udtrukket, ét fag blandt de humanistiske og ét fag blandt de naturfaglige fag.

For at belyse sammenhængen mellem tilbageførsel og elevernes faglige færdigheder har vi dannet en række indikatorer, som til dels er baseret på optagelseskravene til ungdomsuddannelserne. Vi analyserer følgende udfald:

- Eleven deltager i alle obligatoriske prøver
- Eleven deltager i alle bundne prøver
- Eleven deltager i alle prøver i kernefagene dansk og matematik.

Figur 4.1 viser resultaterne for de tre udfaldsmål for deltagelse, nemlig om eleven har været til eksamen i alle obligatoriske prøver, alle bundne prøver hhv. alle delprøver i kernefagene, dansk og matematik. Figur 4.1 viser andelen af tilbageførte og ikke-tilbageførte elever, som deltager i de forskellige former for prøver i 9. klasse. Figuren viser to klare tendenser. For det første ser vi, at tilbageførte elever deltager i langt flere prøver end ikke-tilbageførte elever, uanset hvordan vi opdeler prøvefagene. For det andet viser figuren, at deltagelsen stiger for begge grupper, hvis vi ser på færre prøver. Det vil sige, at hvis man alene ser på kernefagene dansk og matematik, så deltager 68 pct. af de tilbageførte elever, mens 22 pct. deltager blandt de ikke-tilbageførte. Ser vi i stedet på alle de obligatoriske prøvefag, så er deltagelsen 44 pct. blandt de tilbageførte elever og 9 pct. blandt de ikke-tilbageførte elever.

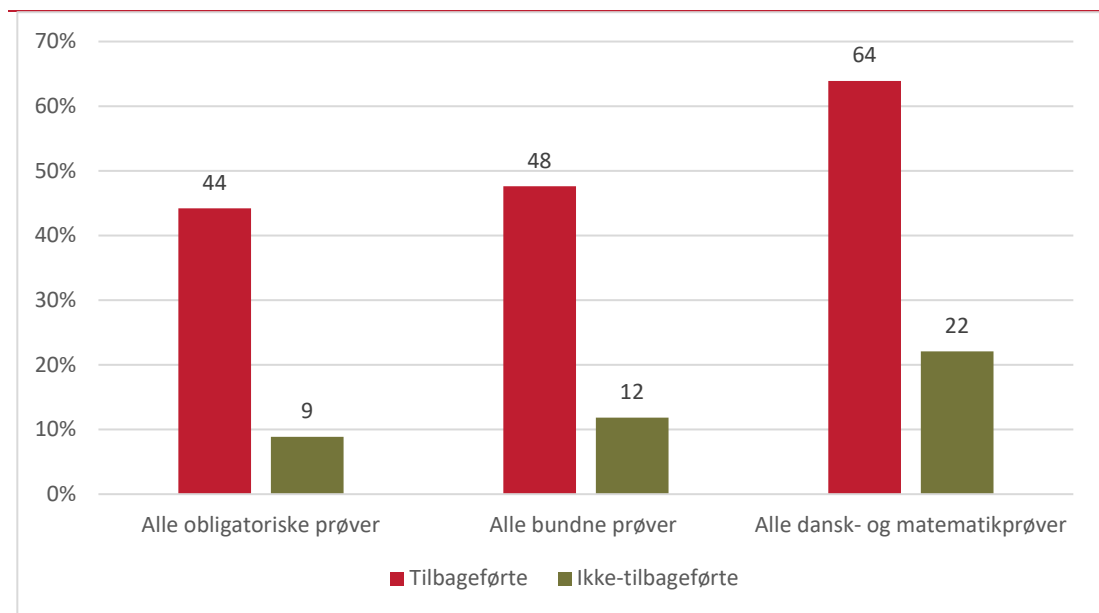
Resultaterne fra de kvantitative analyser viser, at tilbageførsel øger sandsynlighederne for at deltage i alle obligatoriske prøver, bundne prøver eller dansk- og matematikprøver i 9. klasse med 31-33 procentpoint (PSM-resultater Bilag 1).⁵¹

De relativt store forskelle i prøvedeltagelsen mellem elever, der blev tilbageført til almenklasser, og de, som fortsatte i specialundervisning, kan til dels skyldes et reelt fagligt løft af at komme i almenskolen, men er sandsynligvis i særdeleshed begrundet i, at testpraksis måske ikke har været særlig udbredt i specialtilbud.

⁵¹ Resultaterne beregnet med instrumentvariabel-metoden understøtter vores konklusioner fra hovedanalysen (se bilag 1).

Analyserne her er baseret på prøveresultater for 2015 og 2016, og det er muligt, at prøvedeltagelsen i særligt specialskolerne kan være steget siden da. Men selv hvis prøvedeltagelsen i specialtilbuddene skulle være steget siden 2015/2016, er der stadig lang vej op til prøvedeltagelsen for tilbageførte elever. Vi vurderer derfor, at den beregnede positive betydning af tilbageførsel på prøvedeltagelse fortsat gør sig gældende i dag, om end det er muligt, at den ikke er lige så stor som i 2015/2016.

Figur 4.1 Andel elever, der går op til de obligatoriske, bundne, samt dansk- og matematikprøver



Kilde: Egne beregninger.

5 Undervisning i almenklasse af elever med særlige behov og elevernes resultater

Elever med særlige behov har traditionelt oplevet institutionel adskillelse, men i dag er inklusion i almenundervisningen et centralt politisk mål for uddannelse af elever med særlige uddannelsesmæssige behov. Der har således over en årrække løbende pågået et udviklingsarbejde om inkluderende læringsmiljøer i skoler og kommuner, og det er endvidere beskrevet i folkeskolens lovgrundlag, at elever, hvis udvikling og læring kræver en særlig hensyntagen eller støtte, skal modtage denne som en del af deres skolegang, og at støtten fortrinsvis bør organiseres i regi af elevens almene klasse (BUVM, 2020a).

Det er på den baggrund relevant at belyse, om elever med særlige behov opnår lige gode resultater i et alment undervisningsmiljø og i segregerede specialundervisningstilbud.

I dette kapitel præsenteres resultaterne af en kvantitativ analyse med danske data for at kunne vurdere, hvorvidt elever med støttebehov får bedre resultater af at gå i almene undervisningstilbud end i segregerede specialtilbud. Formålet med analysen er at komme lidt tættere på en kausal vurdering af undervisningstilbuddene for elever med særligt behov for støtte.

Boks 5.1 Undervisning i almenklasse af elever med særlige behov og elevernes resultater. Hovedfund

- I analysen anvendes fem overordnede indikatorer for faglige færdigheder (nationale test, afgangseksamen), uddannelse, trivsel, skoleskift og fravær.
- I forhold til de anvendte resultatmål finder vi i den statistiske analyse, at undervisning i almenklasse fremfor i specialtilbud medfører en større sandsynlighed for at bestå folkeskolens afgangseksamen og for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Endvidere finder vi ikke tegn på, at undervisning i almenklassen påvirker elevernes trivsel negativt eller fører til flere skoleskift eller øget fravær.

Der er mange faktorer, der kan ligge bag resultatet, at tilbageførsel forbedrer skoleresultaterne, for eksempel hvis der stilles højere faglige krav i almindelen, hvis lærerne i almenundervisningen har bedre faglige kompetencer, eller hvis forventningerne til eleverne i almindelen er højere.

- Resultaterne gælder elever, som har et mindre støttebehov og ligger et sted mellem at kunne blive inkluderet i almenundervisningen eller blive segregeret til specialtilbud. Det betyder, at eventuelle virkninger ikke vil kunne udrulles til alle elever i specialtilbuddene.
- På trods af, at vi anvender de bedst mulige statistiske metoder, kan det ikke udelukkes, at der kan være uobserverbare forhold, som vi ikke kan tage højde for, fx graden af en funktionsnedsættelse. Det er derfor muligt, at den reelle effekt af almenundervisning er mindre, end de fundne resultater indikerer.
- Det kan heller ikke på baggrund af analyserne i dette kapitel konkluderes, at man ved en generelt større udvidelse af almenundervisningen til elever med særlige behov vil kunne opnå de her fundne positive resultater. De fundne resultater kan ikke uden videre overføres til at gælde elever med meget stort behov for særlig støtte.

Beslægtede analyser har undersøgt, om det gavner elever at blive tilbageført fra segregeret undervisning i specialklasse eller specialskole til almenundervisningen (Nielsen & Rangvid, 2016; Rangvid, 2020; og kapitel 4 i denne rapport). Analyserne finder en gavnlig virkning mht. både elevernes faglige resultater og overgang til ungdomsuddannelse. Mens disse analyser fokuserer snævert på elever, der vendte tilbage til almenklassen efter at have været i segregeret undervisning, ser vi i dette kapitel på *alle* elever med særlige behov i almenundervisningen – også elever, der ikke på noget tidspunkt har modtaget undervisning i segregerede tilbud.

Der findes flere litteratur-reviews om inklusion, der giver en oversigt over den empiriske forskning (fx Artiles et al., 2006; Dyson, Howes & Roberts, 2002; Göransson & Nilholm, 2014; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Generelt vurderes betydningen af inklusion til at være neutral eller positiv. Elever med særlige behov ser ud til at klare sig lige så godt (eller bedre) i almenklasser som i segregerede tilbud.

Der er flere mekanismer, gennem hvilke skolegang i specialtilbud kan påvirke elevernes resultater, sammenlignet med skolegang i en almen klasse. Først og fremmest kan forskelle i undervisningens kvalitet spille en rolle, men lavere forventninger fra både lærere og uddannelsesvejledere kan også spille ind.

Elevgrupperne, der undervises i specialtilbud hhv. almenklassen, er forskellige, og konklusionerne bliver misvisende, hvis man sammenligner de to grupper direkte.⁵² Som en tommelfingerregel vil elever med større eller mere komplekse støttebehov oftere modtage undervisning i en specialskole eller specialklasse, mens elever med mindre støttebehov modtager støtte i almenklasserne. En løsning på udfordringerne i relation til sammenligning er at forsøge at afgrænse sammenligningen til den gruppe af elever, der ligger i gråzonen mellem almenundervisningen og et segregeret tilbud. Ideelt set ville man i denne situation skabe en sammenligningsgruppe ved hjælp af lodtrækning, hvor elever tilfældigt fordeles til undervisning i hhv. specialtilbud og almenklasse. Når evaluering ved hjælp af et lodtrækningsforsøg ikke er inden for rækkevide – som tilfældet er her – er det nødvendigt at benytte andre statistiske metoder til at beregne betydningen af tilbageførsel. En meget anvendt og generelt anerkendt metode er den såkaldte *matching*-metode, som også er valgt til denne analyse.

Ved hjælp af matching-metoden findes en statistisk tvilling for hver elev i almenklassen, der har et støttebehov. "Tvillingen" skal ligne dem på en række registrerbare forhold, der både er knyttet til eleven selv og dennes familie. Derved kan vi i højere grad sikre os, at eleverne i sammenligningsgruppen i al væsentlighed ikke afviger fra eleverne med støttebehov i almenundervisningen på registrerbare forhold, som vil kunne forklare, at de to grupper klarer sig forskelligt i resultatmålene. Metoden sikrer i højere grad, at eleverne i sammenligningsgruppen i al væsentlighed ikke afviger fra eleverne med støttebehov i almenundervisningen med hensyn til karakteristika, som vi kan observere i registerdata, og som vil kunne forklare, at de to grupper klarer sig forskelligt i resultatmålene.

Metoden reducerer dermed en mulig skævvridning af resultaterne, men fjerner den ikke helt, og det kan således ikke afvises, at der er uobserverede forskelle mellem grupperne

⁵² De følgende passager i teksten indeholder en kort gennemgang af metoden, svarende til lignende passager i kapitel 4. De er medtaget i begge kapitler for at gøre, at hvert kapitel også kan læses og forstås for sig.

– fx forskellige *grader* af vanskeligheder – der kan skævvride resultaterne, og som dermed kan betyde, at resultaterne ikke kan fortolkes som årsagssammenhænge. Analysernes konklusioner skal læses med dette forbehold.

Vi har også beregnet resultater med en alternativ metode (den såkaldte instrumentvariabel-metode), hvor man forsøger også at tage højde for eventuelle tilbageværende uobserverede forskelle mellem de to elevgrupper. Denne metode udnytter det, at der kan være forskel i kommunernes praksis mht. inklusion af elever med støttebehov i almenundervisningen. Her udnytter vi det, at en elev med støttebehov, som bor i en kommune, der har en høj tilbøjelighed til at inkludere elever til almenundervisningen, ender med at gå i almenklasse, mens en anden elev med de samme udfordringer ikke gør, alene fordi det bor i en anden kommune, som ikke i samme grad inkluderer elever i almenundervisningen. Resultater frembragt med denne metode understøtter konklusionen fra matching-analyserne (se Bilag 1 for en uddybning af metoden og resultater).

Analysen er gennemført for to elevårgange: 2011/2012 og 2018/2019. De to år er valgt ud fra, at 2011/2012 er det eneste år med registeroplysninger om specialundervisning i almene klasser, og at 2018/2019 er det pt. mest aktuelle år under almindelige forhold (dvs. før COVID-19 pandemien i 2020/2021)⁵³. I datagrundlaget indgår elever i folkeskoler, specialskoler, kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler, dagbehandlingstilbud og behandlingshjem.

Vi belyser betydningen af at gå i almenundervisningen for elever med særlige behov ved to nedslag. For det første i 2011/2012, hvor der er registerdata med oplysning om støtte på under ni timer om ugen.⁵⁴ Her tager vi udgangspunkt i elever, der i skoleåret 2011/2012 gik i almenundervisningen og modtog støtte ('indsatsgruppe'), og sammenholder deres resultatmål med elever, der gik i specialskole/-klasse ('sammenligningsgruppe').

For at belyse problemstillingen for et aktuelt år udarbejder vi en analyse for skoleåret 2018/2019. For skoleåret 2011/2012 har vi oplysninger fra registre om, hvem der modtager støtte (under ni ugentlige timer) i almenklassen, og vi kan derfor basere afgrænsningen af elevgruppen direkte på registerdata. Det er ikke tilfældet for skoleåret 2018/2019, hvor der ikke findes information om støtte under ni ugentlige timer.^{55,56} For at kunne afgrænse indsatsgruppen benytter vi det beregnede specialundervisningsbehov som en indikator for støttebehov hos elever i almenundervisningen (se Bilag 1).

Betydningen af at gå i almenklasse frem for segregerede tilbud evalueres med hensyn til en række resultatmål. Nogle af resultatmålene kan belyses for begge nedslag. Det

⁵³ I 2020 blev test og prøver enten aflyst, eller de er ikke repræsentative i forhold til andre år på grund af COVID-19-pandemien.

⁵⁴ Året 2011/2012 er valgt ud fra præmissen, at vi her har registerdata for støtte i almenundervisningen. En sidegevinst ved at bruge de ældre data er dog også, at vi her kan følge eleverne flere år efter 9. klasse og se, om de unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Ved en sammenligning af resultaterne fra 2011/2012 og 2018/2019 bør man være opmærksom på, at der indimellem har været en reform som har ændret på længde og indhold, og kraftige ændringer i lærernes arbejdstid (folkeskolereformen).

⁵⁵ Vi indsamler i vores undersøgelse data om støtte under ni timer ugentligt for en stikprøve af elever, jf. Bilag 1. På grund af den begrænsede volumen af spørgeskemadata finder vi det imidlertid mest hensigtsmæssigt at basere analysen på registerdata.

⁵⁶ Denne gruppe af elever er bestemt relevante i forhold til problemstillingen, men for det første er den for lille til at kunne lave meningsfulde kvantitative analyser, og for det andet hviler interessen på den *samlende* gruppe af elever med støttebehov i almenundervisningen.

drejer sig om de faglige test og prøver og skoleskift. Trivsel og fraværdata findes derimod ikke for 2011/2012-nedslaget. Her kan vi til gengæld belyse, om eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse, da vi kan følge eleverne flere år efter 9. klasse. Det giver mulighed for at evaluere virkningen på et mere langsigtet resultatmål, der er særdeles relevant i forhold til elevernes chancer for at opnå et godt og selvstændigt voksenliv.

Nedenfor præsenteres resultaterne for de to nedslag.

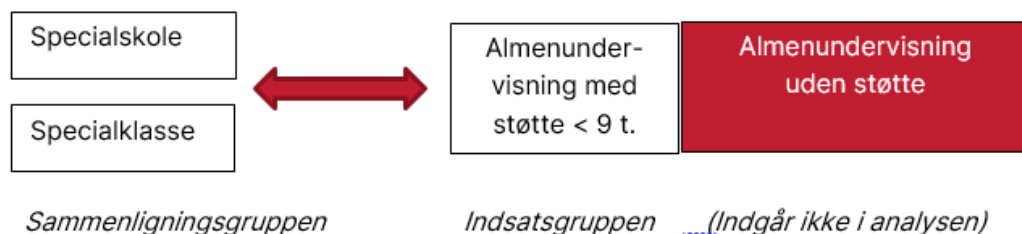
5.1 Første nedslag: skoleåret 2011/2012

Til det første nedslag i 2011/2012 vurderer vi fire resultatmål:

- De nationale test i 6. klasse
- 9. klasses afgangseksamen)
- Skoleskift
- Afsluttet ungdomsuddannelse.

Vi vurderer betydningen af at blive undervist i almenklasse med støtte fremfor i et segregeret specialtilbud (specialklasse, -skole), jf. Figur 5.1.

Figur 5.1 Afgrænsning af indsatsgruppen og sammenligningsgruppen i 2011/2012



Kilde: VIVE.

Faglige mål: afgangseksamen, nationale test (2011/2012)

For at undersøge betydningen af at gå i almenklassen anvender vi to resultatmål for elevernes faglige resultater. For det første de nationale test i dansk og matematik i 6. klasse og afgangsprøver i 9. klasse. De nationale test giver mulighed for at måle elevens faglighed i løbet af skolegangen, og en bestået afgangseksamen er i dag en forudsætning for at kunne gå direkte videre til en ungdomsuddannelse.

Boks 5.2 Resultatmålene "Afgangseksamen" og "Nationale test"

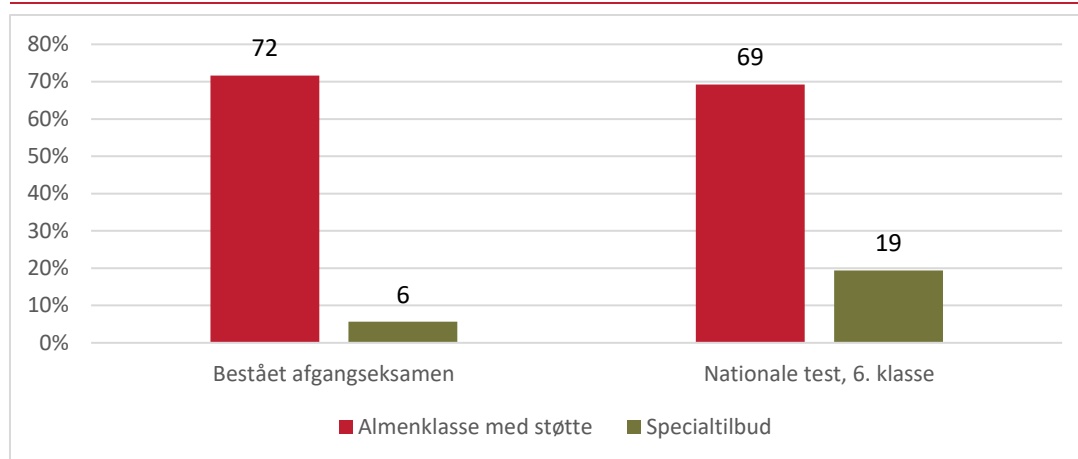
Afgangseksamen gælder som bestået, hvis (i) eleven har gået til i alle obligatoriske prøver og (ii) har opnået et samlet gennemsnit på 02 eller derover. Hvis eleven ikke deltager i nogle af prøverne, gælder afgangsprøve som ikke-bestået. Begrebet "afgangseksamen" er først opstået i skoleåret 2015/2016, men for at kunne sammenligne på tværs af de to nedslag, bruger vi samme betegnelse og definition, også for skoleåret 2011/2012.

Vi har dannet et lignende mål i forhold til de **nationale test**, som både tager højde for deltagelse og det faglige niveau. Vi definerer en variabel, der er lig med én, hvis eleven har opnået en pointscore i de nationale test i læsning og matematik på 10 eller derover (dvs. har været op i begge prøver og har fået et bedre resultat end 'klart under middel' på den normbaserede skala i begge prøver). Ellers er variabelen lig med nul.

En mekanisme, hvorigennem undervisning i almen klassen, modsat specialklassen, kan tænkes at påvirke resultaterne ved afgangseksamen, er, at der i almenklasserne i højere grad kan være en forventning om, at alle elever – også elever med støttebehov – går op til 9. klasses-prøverne. Det kan påvirke både deltagelse i afgangsprøverne, som er en forudsætning for at kunne bestå afgangseksamen, men det kan også påvirke elevernes og lærernes motivation og indsats i forhold til faglig forberedelse forud for eksamen, således at eleverne opnår et højere fagligt niveau, end de ellers ville have gjort. Begge dele bidrager til, at flere elever består afgangseksamenen. En lignende mekanisme kan gøre sig gældende i forhold til deltagelse og resultater ved de nationale test.

Figur 5.2 viser resultaterne for bestået afgangseksamen og en score bedre end 'klart under middel' i læsning og matematik i 6. klasse.

Figur 5.2 Andel elever med støtte, der består afgangseksamen hhv. opnår nationale testscorer i læsning og matematik bedre end 'klart under middel' (2011/2012)



Kilde: Egne beregninger.

Figur 5.2 viser de deskriptive tal for andelen af elever med støtte i almenklassen og i specialtilbud, som hhv. består afgangseksamen og opnår nationale testscorer bedre end 'klart under middel'. Blandt eleverne i almenklassen, som modtager støtte, er det 72 pct.,

som består afgangseksamen, mens andelen blandt eleverne i specialtilbud er 6 pct..⁵⁷ De tilsvarende resultater for de nationale test er 69 pct. og 19 pct.

Resultaterne fra de kvantitative matching-analyser viser, at undervisning i almenklassen øger sandsynlighederne for at bestå afgangseksamen med 66 procentpoint⁵⁸ og for at opnå en score bedre end 'klart under middel' ved de nationale test i 6. klasse med 48 procentpoint. Det er meget store forskelle, vi finder, i matching analyserne, og det er vigtigt at være opmærksom på, at, selvom metoden tager højde for en række centrale indikatorer for elevernes behov for støtte, særligt type af funktionsnedsættelser, så kan vi ikke tage højde for alle forskellene. Resultaterne er derfor et udtryk for korrigerede sammenhænge ("betydning") snarere end, at vi decideret kan fastslå en årsagssammenhæng. I Bilag 1 prøver vi at komme en årsagsfortolkning lidt nærmere ved at begrænse indsatsgruppen til elever i almenklassen med mest behov for støtte.⁵⁹ Her finder vi en noget mindre betydning af at gå i almenklasse frem for specialklasse/-skole, men den er stadig positiv og statistisk sikker. Samme sted i Bilag 1 søger vi at begrænse sammenligningen til elever i specialklasser, dvs. hvor elever i specialskoler ikke indgår. Også denne begrænsning medfører, at den beregnede betydning af at gå i almenklasse er mindre, men den forbliver positiv og statistisk sikker.

Bemærk endvidere, at resultaterne ikke uden videre kan tolkes i retning af, at betydningen af at gå i almenundervisningen er større på 9. klassetrin end på 6. klassetrin. Forskellen kan for det første skyldes, at resultatmålet er forskelligt (nationale test og afgangseksamen) og derfor ikke direkte kan sammenlignes. For det andet kan ændringer i elevsammensætningen pga. øget søgning til privat- og efterskoler i udskoling spille en rolle.

Øvrige mål: Skoleskift og afsluttet ungdomsuddannelse (2011/2012)

I dette afsnit præsenteres resultaterne for resultatmålene for skoleskift, og om eleverne efterfølgende gennemfører en ungdomsuddannelse.

⁵⁷ Tallet ligger ikke langt fra de 9 pct. elever i specialtilbud, som i 2015/2016 deltager i alle obligatoriske prøver (se kapitel 4). Som Rangvid & Lynggaard (2014) viste, stiger eksamensdeltagelse af elever i specialtilbud over tid.

⁵⁸ Som en robusthedsanalyse har genberegnet PSM-resultaterne med forskellige matching-algoritmer (nn(1), caliper=0,01/0,001), og estimaterne er stort set uændrede.

⁵⁹ Formålet med analyserne i dette kapitel er at undersøge *hvilke* grupperne af elever med særlige behov i hhv. almenundervisning og specialtilbud. Idet de yderligere analyser indsnævrer analysen til elever i 'gråzonen' mellem de to skoletilbud (hhv. elever i almentilbud med størst støttebehov og elever i specialtilbud med mindst støttebehov), er disse analyser henlagt til bilaget.

Skoleskift

I registrene er det fra år 2008 muligt at kortlægge andelen af elever, der oplever skole-institutionsskift. For at danne et mål, der er konsistent i forhold til vores andet nedslag i 2018/2019 (hvor eleverne kun kan følges ét år længere frem), ser vi også her i første nedslag på skoleskift i et enkelt år – fra 2011/2012 til 2012/2013.

Vi fokuserer på elevers overgang fra 5. til 6. klassetrin, fordi det er det sidste klassetrin, hvor forskellige naturlige skoleskift endnu ikke forekommer i større omfang (fx skoleskift, der skyldes, at elever går på skoler uden fx udskoling, såvel som naturlige skift til efterskole i løbet af udskolingen). Vi ser dermed på en overgang, hvor det måske ville være mindre ønskeligt med et (ekstra) institutionsskift.

Afsluttet ungdomsuddannelse

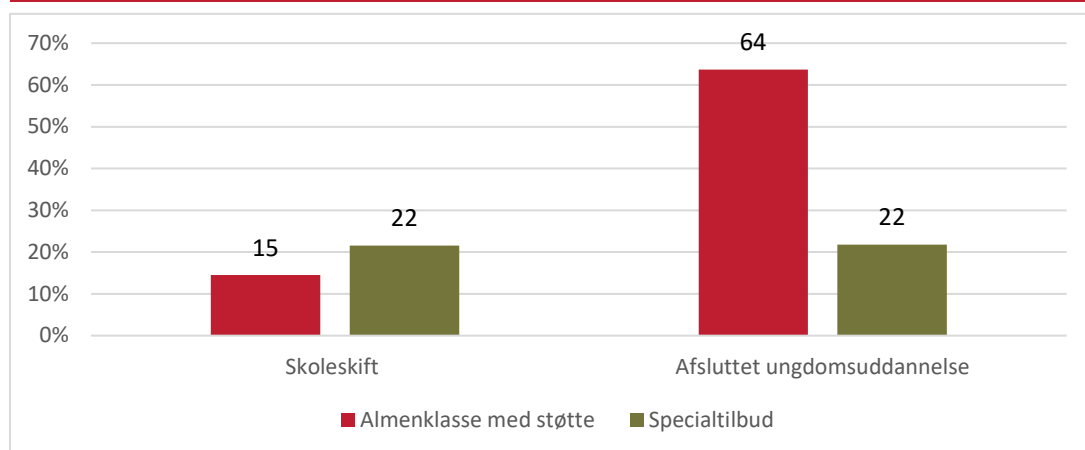
Vi kan følge 9. klassetrin fra 2011/2012 via registrene op til syv år senere og undersøge, om eleverne har afsluttet en kompetencegivende ungdomsuddannelse (erhvervskompetencegivende (EUD) eller en studiekompetencegivende (gymnasial) uddannelse). Som resultatmål bruger vi en indikator for, om eleverne har afsluttet en ungdomsuddannelse i 2018/2019, dvs. syv år efter, de har gået i 9. klasse.

Figur 5.3 herunder illustrerer, at der er betydelige forskelle i andelen af elever, der oplever skoleskift. 15 pct. af eleverne med støtte i almenklassen skifter til en anden skole efter 5. klasse. Blandt elever i specialtilbud er det 22 pct., der oplever et skoleskift. Resultaterne fra de kvantitative matching-analyser indikerer, at undervisning i almenklassen mindsker sandsynligheden for et skoleskift med 9 procentpoint (matching-resultater).

Når vi ser på gruppen af elever, der på 9. klassetrin har gået i almenklasse med støtte, har 64 pct. færdiggjort en ungdomsuddannelse efter 7 år. Det samme gælder 22 pct. af eleverne i specialtilbud. Tallet ligger på højde med fundene i Rambøll (2017).

Resultaterne fra de kvantitative analyserne indikerer, at undervisning i almenklassen øger sandsynlighederne for at have afsluttet en ungdomsuddannelse med 30 procentpoint. Det er bemærkelsesværdigt, at selvom kun 6 pct. af eleverne af 9. klasses-årgangen af 2011/2012 afsluttede 9. klasse med, hvad der i dag svarer til en bestået afgangseksamen, opnår betydeligt flere at gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse (22 pct.).

Figur 5.3 Andel elever med skoleskift hhv. afsluttet ungdomsuddannelse (2011/2012)



Kilde: Egne beregninger.

5.2 Andet nedslag: skoleåret 2018/2019

I dette afsnit vurderer vi betydningen af at blive undervist i almenklasse med støtte fremfor i et segregeret specialtilbud for skoleåret 2018/2019. Vi benytter det beregnede specialundervisningsbehov (jf. Bilag) til at afgrænse indsatsgruppen (dvs. elever med støttebehov i almenklasse), fordi der for 2018/2019 ikke er data for omfang af støtte under ni ugentlige timer i specialundervisningsregisteret.

Som vist i Bilag, er der en del usikkerhed forbundet med metoden. For at tydeliggøre, at der er tale om et skøn, omtales gruppen her ikke som 'elever med støtte i almenundervisningen' men som 'elever i almenundervisningen med højt beregnet støtte/-specialundervisningsbehov'.

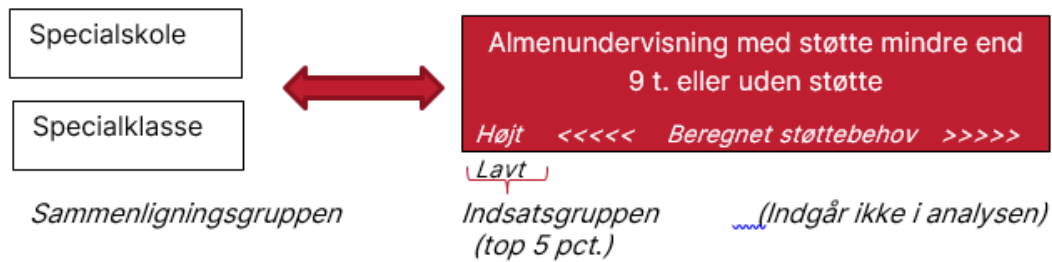
Afgrænsningen af indsats- og sammenligningsgrupper for analyserne i 2018/2019 er illustreret i Figur 5.4. Afgrænsningen for elever i specialtilbud er den samme som i 2011/2012, men afgrænsningen af elever med støttebehov i almenundervisningen er baseret på det beregnede specialundervisningsbehov. Gruppen defineres som de 5 pct. elever i almenundervisningen med det højeste beregnede specialundervisningsbehov.

For nedslaget i 2018/2019 vurderer vi fem resultatmål:⁶⁰

- De nationale test i 6. klasse
- 9. klasses afgangseksamen
- Skoleskift
- Fravær
- Trivsel.

⁶⁰ Afsluttet ungdomsuddannelse kan endnu ikke vurderes for denne årgang.

Figur 5.4 Afgrænsning af indsatsgruppen og sammenligningsgruppen i 2018/2019



Kilde: VIVE.

Faglige mål: afgangseksamen, nationale test (2018/2019)

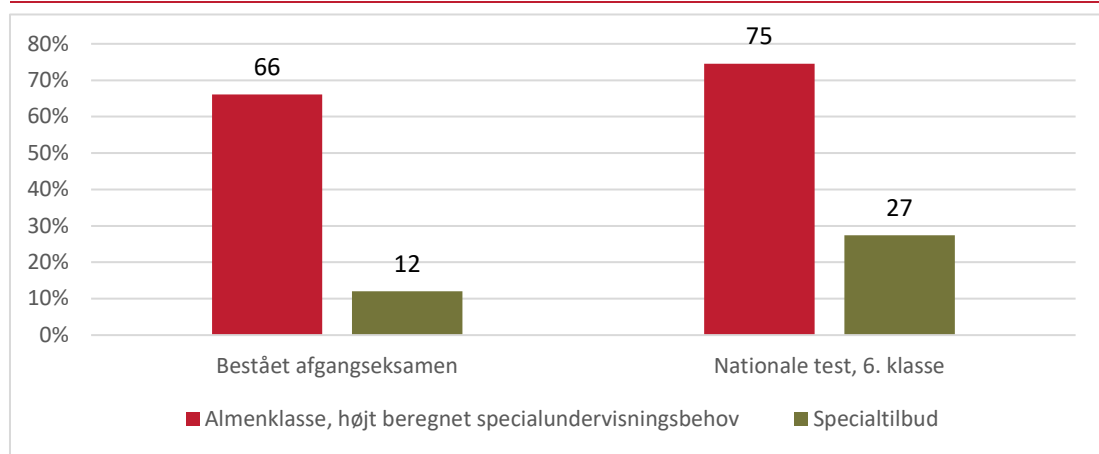
Ligesom for første nedslag i 2011/2012 måler vi også i andet nedslag på de faglige mål som afgangseksamen og de nationale test. Figur 5.5 viser resultaterne for bestået afgangseksamen og en score ved de nationale test på bedre end 'klart under middel' i læsning og matematik i 6. klasse.

I Figur 5.5 vises de deskriptive tal for hhv. elever i almenklassen med et højt beregnet specialundervisningsbehov og elever i specialtilbud, som hhv. består afgangseksamen og opnår nationale testscorer på bedre end 'klart under middel'. I den første gruppe er det 66 pct.⁶¹, som består afgangseksamen i 2018/2019, mens andelen blandt eleverne i specialtilbud er 12 pct. De tilsvarende resultater for de nationale test er 75 pct. og 27 pct. Resultaterne fra de kvantitative matching-analyser indikerer, at undervisning i almenklassen øger sandsynlighederne for at bestå afgangseksamen med 54 procentpoint (matching-resultater) og for at klare de nationale test i 6. klasse med 47 procentpoint.

Ligesom det var tilfældet ved første nedslag, kan resultaterne heller ikke her uden videre tolkes således, at betydning af at gå i almenundervisningen er større i 9. klasse end i 6. klasse. Forskellen kan skyldes andre forhold, såsom at resultatmålene er forskellige (nationale test og afgangseksamen), og at elevsammensætningen i udskolingen kan være ændret pga. øget søgning til privat- og efterskoler.

⁶¹ Det kan måske undre, at andelen i 2018/2019 kun er 66 pct., hvor den var 72 pct. i 2011/2012, men tallene for 2018/2019, som er baseret på beregnet specialundervisningsbehov, kan ikke direkte sammenlignes niveaumæssigt med tallene for 2011/2012, som er baseret på faktiske registeroplysninger.

Figur 5.5 Andel elever, der består afgangseksamen hhv. opnår nationale testscore i læsning og matematik bedre end 'klart under middel' (2018/2019)



Kilde: Egne beregninger.

Sammenlignes resultaterne med resultaterne for skoleåret 2011/2012, ser det ved første øjekast ud som om betydningen af undervisning i almenklassen er mindre i 2018/2019. Den rette sammenligning er dog ikke med de registerbaserede resultater, men snarere resultaterne baseret på beregnet specialundervisningsbehov, som præsenteres i Bilag 1. Her er der stadig tendens til at den beregnede betydning af undervisning i almenklasse i 2018/2019 er mindre end i 2011/2012, men forskellen er lille og ikke statistisk signifikant. Vi konkluderer derfor, at selvom der er en lille tendens til at betydningen er mindre i 2018/2019, så er denne forskel ikke statistisk sikkert bestemt.

Øvrige mål: Skoleskift, trivsel og fravær (2018/2019)

I dette afsnit præsenteres resultaterne af undersøgelsen om skoleskift, trivsel og fravær. Motivationen for at se på disse resultatmål er en hypotese om, at elever med særlige behov måske oplever undervisningssituationen i almenklassen som udfordrende, hvilket kan påvirke deres fravær og trivsel.

Boks 5.4 Resultatmålene "Trivsel" og "Fravær"

Trivsel. De nationale trivselsmålinger er siden 2015 blevet gennemført på almene skoler, specialskoler og i interne skoler på dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder (BUVM, 2020d). Vi anvender fire enkelt-items fra spørgeskemaet til at belyse trivslen, jf. Mortensen, Andreasen og Tegtmejer (2020).⁶² Det drejer sig om følgende spørgsmål: Kan du koncentrere dig i timerne, "meget tit" eller "tit"; Jeg klarer mig godt fagligt i skolen, "helt enig" eller "enig"; Jeg føler, at jeg hører til på min skole, "helt enig" eller "enig"; Er du blevet mobbet i dette skoleår, ikke "meget tit" eller "tit". Disse enkelt-items er udvalgt for at belyse to dimensioner af skolegangen, nemlig en faglig side i form af koncentration i timerne, og hvordan eleverne selv synes, de klarer sig i skolen rent fagligt. Derudover belyser vi en social dimension med spørgsmål, der spørger ind til, om eleverne føler, at de hører til på skolen, og hvorvidt de har oplevet mobning. Vi danner så en samlet vurdering ud fra besvarelserne på disse spørgsmål, hvor vi definerer *god trivsel*, hvis tre eller alle fire items er besvaret positivt.

Fravær. Analyserne i dette afsnit sætter lys på kronisk fravær defineret ved fravær i flere end 30 dage på et skoleår.⁶³ Når vi regner med, at et skoleår har 200 dage, svarer det til et fravær på 15 pct. Vi ser på fravær på 6. klassetrin.

Andel elever med skoleskift, god trivsel hhv. kronisk fravær i 2018/2019 fremgår af Figur 5.6 herunder.

For så vidt angår skoleskift kan eleverne ved nedslaget i 2018/2019 kun følges ét år frem. Som ved første nedslag ser vi også her på elevens overgang fra 5. til 6. klassetrin. Det fremgår, at andelen af elever, der oplever et skoleskift, er 14 pct. i almenklassen og 12 pct. i specialtilbud. Resultaterne fra de kvantitative matching-analyser indikerer, at undervisning i almenklassen for elever med højt beregnet specialundervisningsbehov ikke medfører signifikant flere eller færre skoleskift (dvs. ikke statistisk signifikante forskelle).

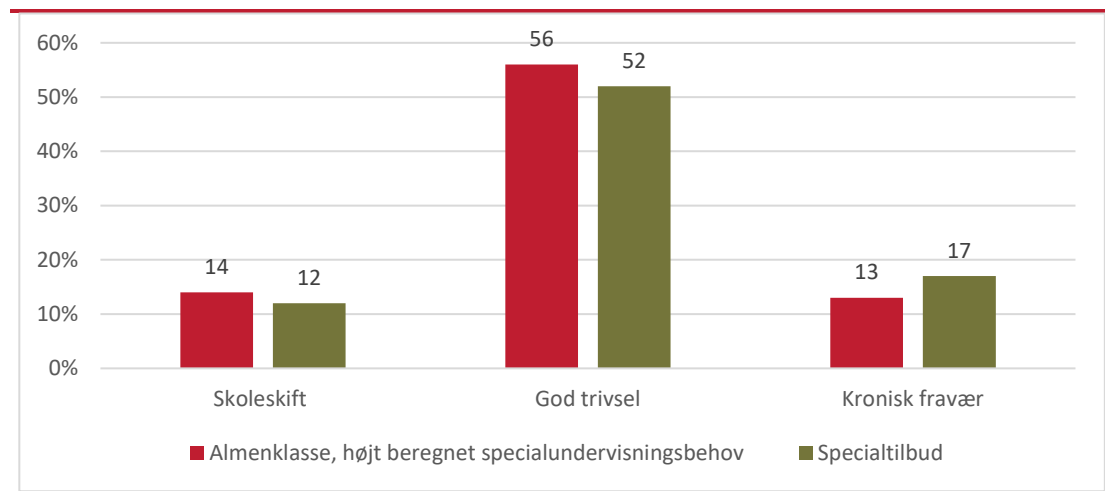
Figur 5.6 viser videre, at 56 pct. af eleverne i almenklassen med højt beregnet specialundervisningsbehov ifølge vores definition er i god trivsel. Til sammenligning er 52 pct. af eleverne i specialtilbud i god trivsel. Resultaterne fra de kvantitative analyser indikerer, at undervisning i almenklassen øger sandsynligheden for at være i god trivsel med 6 procentpoint (matching-resultater; statistisk signifikant).⁶⁴

⁶² Mortensen, Andreasen og Tegtmejer (2020) fandt, at indikatorerne på generel trivsel og social trivsel ikke var gode til at opfange variation for gruppen af elever med særlige vanskeligheder og anvendte derfor fire enkelt-items fra spørgeskemaet til at belyse trivslen.

⁶³ Her indgår både lovligt fravær, ulovligt fravær og sygefravær.

⁶⁴ Trivselsdata mangler for flere elever i specialtilbud end for elever i almenklassen med højt beregnet specialundervisningsbehov (34 pct. vs. 18 pct.). I analysen er kun medtaget elever, som har deltaget i trivselsmålingen.

Figur 5.6 Andel elever med skoleskift, god trivsel hhv. kronisk fravær (2018/2019)



Kilde: Egne beregninger.

Figur 5.6 viser, at 13 pct. af eleverne med højt beregnet specialundervisningsbehov i almen klasser har kronisk fravær, hvor det samme gælder 17 pct. af eleverne i specialtilbud. Resultaterne fra de kvantitative analyser indikerer, at undervisning i almenklassen mindsker sandsynligheden for at have kronisk fravær med 5 procentpoint (PSM-resultater; statistisk signifikant).⁶⁵

⁶⁵ Fraværsdata mangler for flere elever i specialtilbud end for elever i almenklassen med højt beregnet specialundervisningsbehov (17 pct. vs. 5 pct.). I analysen er kun medtaget elever, som har fraværsdata.

Litteratur

- Abadie, A., & Imbens G.W. (2016). Matching on the estimated propensity score. *Econometrica*, 84(2), 781-807.
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I. (2010). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421-441.
- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S. & Lindeberg, N. H. 2022: *Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE. København.
- Arnfred, J. & Langager, S. 2015: 'Diagnoser i skolen: elevkarakteristikker og inklusionspolitikker'. I: Brinkmann, S. og Petersen, A. (red.) 2015: *Diagnoser: perspektiver, kritik og diskussion*. 1. udg. Aarhus: Klim, s. 249-270
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. og de Montgomery, C. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Aarhus: DPU
- BEK nr 693 af 26/05/2020. *Bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand efter folkeskoleloven i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder*. WWW 11. oktober 2021: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/693>
- BUVM. (2020a). *Regler om inklusion*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- BUVM. (2020b). *Inklusionseftersyn: 96 procents målsætningen droppes*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2016/maj/160511%20inklusionseftersyn%2096%20procents%20maalsætningen%20droppes>
- BUVM. (2020c). *Specialundervisning og inklusionsgrad i grundskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/specialundervisning>
- BUVM. (2020d). *Trivselsmåling*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test--trivselsmaaling-og-sprogproever/trivselsmaaling>
- BUVM. (2021a). *Regler for specialundervisning*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

- BUVM. (2021b). *En vejledning om mellemformer. Om rammer og muligheder for fleksibilitet mellem almenundervisningen og specialundervisningen i folkeskolen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Cooney, G., Jahoda, A. Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(6), 432–444.
- Danmarks Statistik. (2019). *Indvandrere i Danmark 2019*. København: Danmarks Statistik.
- Det Centrale Handicapråd (2017). *Årsberetning for Det Centrale Handicapråd*. København: Det Centrale Handicapråd.
- Dyssegaard, C.B. & Egelund, N. (2015). *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion 2013–2015. En kvalitativ analyse*. København: DPU, Aarhus Universitet
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Research Evidence in Education Library, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Folkeskoleloven 2021: *Folkeskoleloven*. LBK nr. 1887 af 01/10/2021. WWW 27/11 2021: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings—a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280.
- Hansen, S.N., Schendel, D.E., & Parner, E.T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: The proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA pediatrics, 169*(1), 56–62.
- Hjortskov, M., Skov, P. & Keilow, M. (2022). *Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Houlberg, K., Kollin, M. S., Dalsgaard, C., Ibsen, J. T., Kloppenborg, H. S. & Ruge, M. (2022). *Udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser: Opmærksomhedspunkter ved opgørelse og sammenligning af udgifter på tværs af kommuner og skoler. Delrapport 4*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Index100 (2020). *Kommunernes styring af specialundervisningsområdet. Økonomimodeler, visitation og udgifter*. Social- og indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, København. WWW 18./12. 2020: <https://simb.dk/media/37840/kommunernes-styring-af-specialundervisningsomraadet.pdf>

- Institut for Menneskerettigheder. 2012. *Menneskerettigheder i Danmark. Status – maj 2012*. København: Institut for Menneskerettigheder.
- Jakobsen, S.T, & Ruge, M. (2020). *Specialundervisningsbehov i Roskilde Kommune: En socioøkonomisk tildelingsmodel*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jones, R.L. (1972). Labels and stigma in special education. *Exceptional Children*, 38(7), 553-64.
- Lausten, M., & Andreasen, A.G. (2021). *Karakteristik af udsatte forældre, 2019*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A.G, Ibsen, J.T., Rangvid, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellermann, K.G. (2022a). *Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE. København.
- Lindeberg, N.H., Nøhr, K., Ladekjær, E. & Tegtmejer, T., Tams, L.V & Nicolajsen, J.S. (2022). *Kortlægning af mellemformer. Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education /mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Loewen, G. & Pollard, W. (2010). The Social Justice Perspective. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(1), 5-18.
- MBUL. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet: Den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling.
- Mortensen, N.P., Andreasen, A.G., & Tegtmejer, T. (2020). *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsned sættelser*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P., & Rangvid, B.S. (red.) (2016). *Inklusion i folkeskolen: Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P. & Skov, P.R. (2016). *Støtte til elever med særlige behov: En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i inklusionspanelet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Olsen, R.F., Egelund, T., & Lausten, M. (2011). *Tidligere anbragte som unge voksne*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pedersen, H.S., Kollin, M.S., & Ladekjær, E. (2016). *Inklusion i folkeskolen. Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. København: KORA.

- Petersen, J.S. (2017). *Ressourcetildelingsmodel for almen undervisning af elever med særlige behov: Folkeskolers socioøkonomiske udgiftsbehov til inkluderende specialundervisning i Københavns Kommune*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Rambøll. (2017). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud: Rapport*. København: Rambøll.
- Rambøll. (2020). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud: Afsluttende rapport*. København: Rambøll.
- Rangvid, B.S. (2020). *Tilbageførte elever og overgang til ungdomsuddannelse*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Rangvid, B.S., & Lynggaard, M. (2014). *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og fem år senere*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Regeringen og KL (2010). *Aftale om kommunernes økonomi for 2011*. Regeringen og KL.
- Regeringen og KL (2012). *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*. Regeringen og KL.
- Ruge, M., & Andersen, C.M. (2021). *Specialundervisnings- og støttebehov i Hjørring Kommune: En statistisk analyse af socioøkonomiske rammevilkår blandt børn og forældre*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Ruijs, N.M, & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- SIMB. (2019). *Faldende inklusionsgrad på skoleområdet*. København: Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed.
- SIMB. (2020). *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. København: Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed.
- SIMB. (2021). *Benchmarkinganalyse af andel segregerede specialundervisningselever i kommunerne. Bilag 1: Sådan placerer din kommune sig*. København: Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed.
- 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.
- STIL. (2020). *Ordblinde elever opdages tidligere med Ordblindetesten*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.stil.dk/aktuelt/uvvm/2020/okt/201002-ordblinde-elever-opdages-tidligere-med-ordblindetesten>
- STIL (2022). <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1791.aspx>. Tilgået 21. Januar 2022

- Stuart, E.A. (2010). Matching methods for causal inference: A review and a look forward. *Statistical Science*, 25(1), 1-21.
- Sundhedsstyrelsen. (2017). *Prævalens, incidens og aktivitet i sundhedsvæsenet: For børn og unge med angst eller depression, ADHD og spiseforstyrrelser*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Tegtmejer, T., Nicolajsen, J.S., Bech, A. & Lindeberg, N.H. (2022a). *Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almen-skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N.H., Nøhr, K. & Johansson, G. (2022b). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning. Casestudier af mellemformer på to skoler*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Undervisningsministeriet (1997). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>. Tilgået 9. december 2021
- Wiederholt, M., (2005). *Dansk Handicappolitiks grundprincipper*. København. Det Centrale Handicapråd.

Bilag 1 Metode

Dette bilag indeholder en redegørelse for undersøgelsens metodiske design, metodiske valg og opmærksomhedspunkter i relation til de gennemførte analyser. Indledningsvis redegøres for det samlede undersøgelsesdesign. Herefter følger detaljerede beskrivelser for hvert af rapportens kapitler.

Den samlede undersøgelse af inklusion og specialpædagogisk bistand er tilrettelagt med afsæt i en række konkrete undersøgelsesspørgsmål fra opdragsgiver. Afrapporteringen af undersøgelsesspørgsmålene er opdelt i [fem] delrapporter, hvoraf nærværende rapport er den ene.

I det følgende redegøres for metodisk design vedrørende analyserne i denne rapport. De øvrige rapporter indeholder på tilsvarende vis redegørelser for metodisk design for de undersøgelsesspørgsmål, der afrapporteres i disse rapporter.

Undersøgelsesspørgsmål og datagrundlag

Følgende data anvendes til at belyse de undersøgelsesspørgsmål, der behandles i denne delrapport:

- Registerdata
 - CPR-registret
 - Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP)
 - Uddannelsesregistret (UDDA) og det komprimerede elevregister (KOTRE)
 - Arbejdsklassifikationsmodulet (AKM)
 - Landspatientregistret (LPR)
 - Det Psykiatriske Centralregister (PSYK)
 - Børn og unge anbragte (BUA)
 - Børn og unge forebyggende foranstaltninger (BUFO)
 - Karakterer i folkeskolen (UDFK); Nationale test, fravær, trivsel
 - Nota (Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder)
- Data indsamlet ved spørgeskemaundersøgelser:
 - 2015: spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassetrin i en stikprøve af kommuner (besvaret af 228 lærere, svarende til en svarprocent på 58,6)
 - 2021: spørgeskemaundersøgelse blandt kontaktlærere på 7. og 9. klassetrin i en stikprøve af kommuner (besvaret af 300 lærere, svarende til en svarprocent på 71). I opgørelsen i denne rapport indgår kun helt besvarede spørgeskemaer, da de 20 lærere, der delvist har besvaret spørgeskemaundersøgelsen, typisk ikke har besvaret spørgeskemaets spørgsmål vedr. elevernes støtte og støttebehov.

Bilagstabel 1.1 indeholder de undersøgelsesspørgsmål, der har ligget til grund for analyserne af støtte, støttebehov og elevresultater. Tabellen indeholder endvidere information om data anvendt til besvarelse af de respektive undersøgelsesspørgsmål.

Bilagstabel 1.1 Undersøgelsesspørgsmål og anvendte data

Undersøgelsesspørgsmål	Anvendt data
<p>Hvordan har udviklingen i andelen af elever med særlige behov i skolen været?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan har udvikling i støtte været siden 2011? ▪ Hvordan har udviklingen i læreres vurdering af støttebehov været siden 2015? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP) ▪ Institutionsregistret (INST) ▪ Spørgeskemadata i 2015 og 2021 om elevers støtte og støttebehov i almenklassen afrapporteret af deres lærere.
<p>Hvilken betydning har funktionsnedsættelser og en socialt belastet familiebaggrund i forhold til elevernes støttebehov mv., herunder:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvor mange elever vurderes at have særlige behov, herunder som følge af sociale udfordringer? ▪ Hvad karakteriserer de særlige støttebehov for elever med eksempelvis dysleksi, symptomer på ADHD, ASF mv.? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spørgeskemadata i 2015 og 2021 om elevers støtte og støttebehov i almenklassen afrapporteret af deres lærere.
<p>Hvordan er udviklingen i elevsammensætningen (socioøkonomisk baggrund mv.) for elever, der henholdsvis er tilknyttet specialtilbud eller modtager støtte i regi af den almene undervisning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP) ▪ Institutionsregistret (INST) ▪ Uddannelsesregistret (UDDA) ▪ Landspatientregistret (LPR) ▪ Det Psykiatriske Centralregister (PSYK) ▪ Børn og unge anbragte (BUA) ▪ Børn og unge forebyggende foranstaltninger (BUFO) ▪ Nota (Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder)
<p>Hvor mange elever vurderes at have særlige behov, men modtager ikke støtte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spørgeskemadata i 2015 og 2021 om elevers støtte og støttebehov i almenklassen afrapporteret af deres lærere.
<p>Kan eksisterende registerdata, som registrerer elever, der undervises i segregerede specialtilbud eller modtager specialundervisning i almenklassen, anvendes til at lave en tentativ afgrænsning af elever med et mindre udpræget støttebehov, som kan anvendes til at følge udviklingen i gruppen af elever med støttebehov under 9 timer ugentligt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP) ▪ Institutionsregistret (INST) ▪ Uddannelsesregistret (UDDA) ▪ Landspatientregistret (LPR) ▪ Det Psykiatriske Centralregister (PSYK) ▪ Børn og unge anbragte (BUA) ▪ Børn og unge forebyggende foranstaltninger (BUFO) ▪ Nota (Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder)
<p><i>Skoletilbud og elevresultater</i></p>	
<p>Er der forskel mellem tilbageførte elever og elever i specialtilbud, for så vidt angår elevernes deltagelse i test og prøver?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP) ▪ Institutionsregistret (INST) ▪ Uddannelsesregistret (UDDA) ▪ Arbejdsklassifikationsmodulet (AKM) ▪ Indkomst (IND) ▪ Det Psykiatriske Centralregister (PSYK) ▪ Børn og unge anbragte (BUA)

Undersøgelsesspørgsmål	Anvendt data
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Børn og unge forebyggende foranstaltninger (BUFO) ▪ Nationale testscorer (dansk, matematik) ▪ Fravær
Er der forskel i, hvordan elever, som har gået i specialklasser og specialskoler, klarer sig i forhold til en række resultatmål, sammenlignet med elever, der har modtaget støtte i den almene undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danmarks Statistiks Specialundervisningsregister (UDSP) ▪ Institutionsregistret (INST) ▪ Uddannelsesregistret (UDDA) ▪ Landspatientregistret (LPR) ▪ Det Psykiatriske Centralregister (PSYK) ▪ Børn og unge anbragte (BUA) ▪ Børn og unge forebyggende foranstaltninger (BUFO) ▪ Nota (Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder) ▪ Nationale testscorer (dansk, matematik) ▪ Karakterer i folkeskolen (UDFK) ▪ Trivsel ▪ Fravær

Kilde: VIVE.

Analysér af andel elever i almenundervisning og elevsammensætning (kapitel 2)

I kapitel 2 kortlægges andelen af elever i almenundervisning og elevsammensætningen på tværs af skoletilbud på baggrund af registerdata. Registerdata indeholder oplysninger om al støtte givet som specialundervisning over undersøgelsesperioden 2011 til 2019 via Specialundervisningsregistret (UDSP).

Fordelen ved at anvende registerdata er, at vi får et bredt indblik i udviklingstendenser på området for *alle* elever i kommunale skoler. Ulempen er, at det efter 2011 ikke er muligt at finde oplysninger om støtte under 9 timer. Derfor kan registerdata kun anvendes til at analysere udviklingstendenser for specialundervisningselever.

Analysér af støtte og støttebehov for elever i almene klasser (kapitel 3)

I kapitel 3 analyserer vi ændringer i støtte og støttebehov for elever i almene klasser ved hjælp af registerdata i 2011 og spørgeskemadata i 2015 og 2021. I 2011 findes data i Specialundervisningsregisteret for, hvor mange støttetimer eleverne har fået tildelt. I dette skoleår er der helt unikt indsamlet data for elevernes støtte i almenundervisningen, uanset hvor lidt støtte der blev tildelt.

Efter 2011 findes muligheden for at kortlægge al støtte ikke længere, fordi kun den vidtgående støtte ved over 9 timer pr. uge bliver registreret⁶⁶. Derfor anvender vi i 2015 og 2021 spørgeskemadata til at kunne følge udviklingen i støtte og støttebehov.

Nielsen og Skov gennemførte i 2015 en spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere på 7. og 9. klassestrin i en stikprøve af skoler. Spørgeskemaundersøgelsen afdækkede bl.a. faktisk støtte under 9 timer ugentligt, baggrunden for støtten, formen

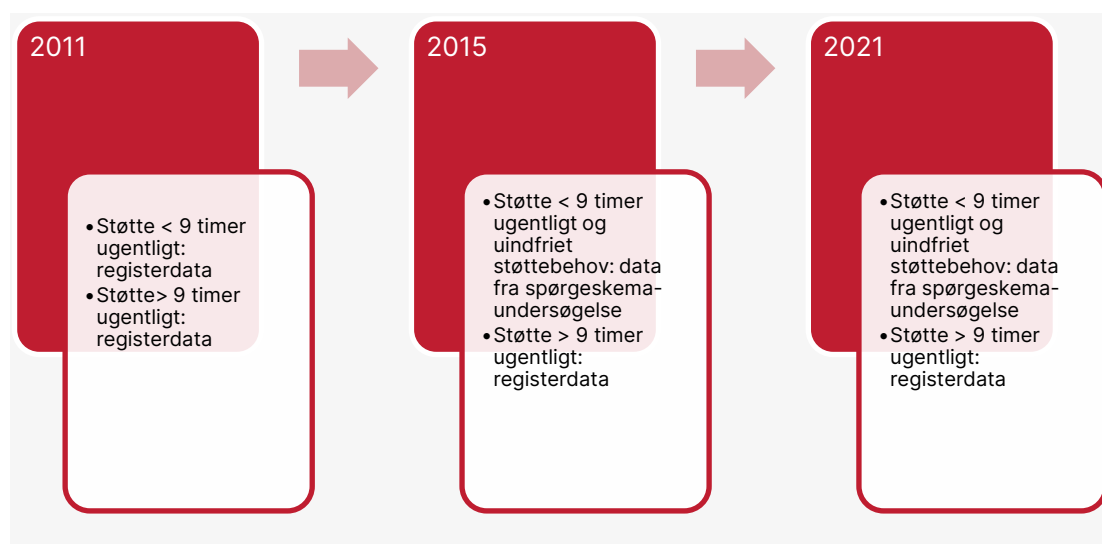
⁶⁶ Bemærk, at vi fra registre kun får det realiserede støttebehov, dvs. den modtagne støtte. Elever, som har et uindfriet støttebehov, vil ikke figurere i målgruppen med denne afgrænsning.

af støtten samt uindfriet støttebehov. Alle parametre blev vurderet af en af elevernes klasse-/kontaktlærere. I spørgeskemaundersøgelsen fra 2015 er 387 klasse-/kontaktlærere blevet bedt om at deltage i undersøgelsen. Spørgeskemaet er besvaret fuldt ud af 216 lærere. Samlet set indgår data for 4.586 elever (Nielsen & Skov, 2016).

Vi har i 2021 gentaget spørgeskemaundersøgelsen fra 2015 blandt kontaktlærere for elever i 7. og 9. klasse.

Der er således gennemført en kortlægning af den faktiske samlede støtte med udgangspunkt i tre nedslag i henholdsvis 2011, 2015 og 2021 og en kortlægning af udviklingen i vurderet uindfriet støttebehov med udgangspunkt i to nedslag i 2015 og 2021, jf. bilagsfigur 1.1.

Bilagsfigur 1.1 Kortlægning af den faktisk samlede støtte samt uindfriet støttebehov



Strategierne i forhold til stikprøvedesignet har været forskellige i de to spørgeskemaundersøgelser fra 2015 og 2021. I 2015 blev halvdelen af skolerne tilfældigt udtrukket, mens den anden halvdel blev udtrukket i kommuner med en lav segregeringsgrad for at maksimere antallet af elever med særlige behov i stikprøven (Nielsen & Skov, 2016). Kommuner med lav segregeringsgrad forventes nemlig at have en større andel elever med særlige behov inkluderet i almenundervisningen. Derfor kan man forvente, at andelen af elever med særlige behov i 2015 er lidt højere end andelen i elevpopulationen. I 2021, derimod, er 11 kommuner blevet udtrukket på baggrund af følgende to kriterier.⁶⁷

1. Placering af betalingsansvaret for segregeret specialundervisning
2. Andel elever blandt kommunens skoleelever, der modtager undervisning i segregerede tilbud.

Vi har derfor for det første undersøgt, om resultaterne i 2015 og 2021 er repræsentative for populationen af udskolingselever i 7. og 9. klasse. I 2015 er skolerne ikke blevet tilfældigt udtrukket, og derfor har det ikke været målet, at eleverne, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, skal være repræsentative for elevpopulationen i 2015. Grunden til,

⁶⁷ Disse kriterier er fastsat med henblik på besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene i delrapport 2, der vedrører analyser af den kommunale styring af specialundervisningsområdet.

at vi alligevel undersøger repræsentativiteten, er, at tallene giver et udgangspunkt for at vurdere, hvor godt eleverne repræsenterer elevpopulationen i 2015 hhv. 2021.

Vi har for det andet undersøgt, om eleverne der indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015 er sammenlignelige med eleverne i 2021 med henblik på at kunne vurdere, om ændringer fra 2015 til 2021 skyldes forskelle i elevkarakteristika i de to spørgeskemaundersøgelser, eller om de skyldes reelle ændringer.

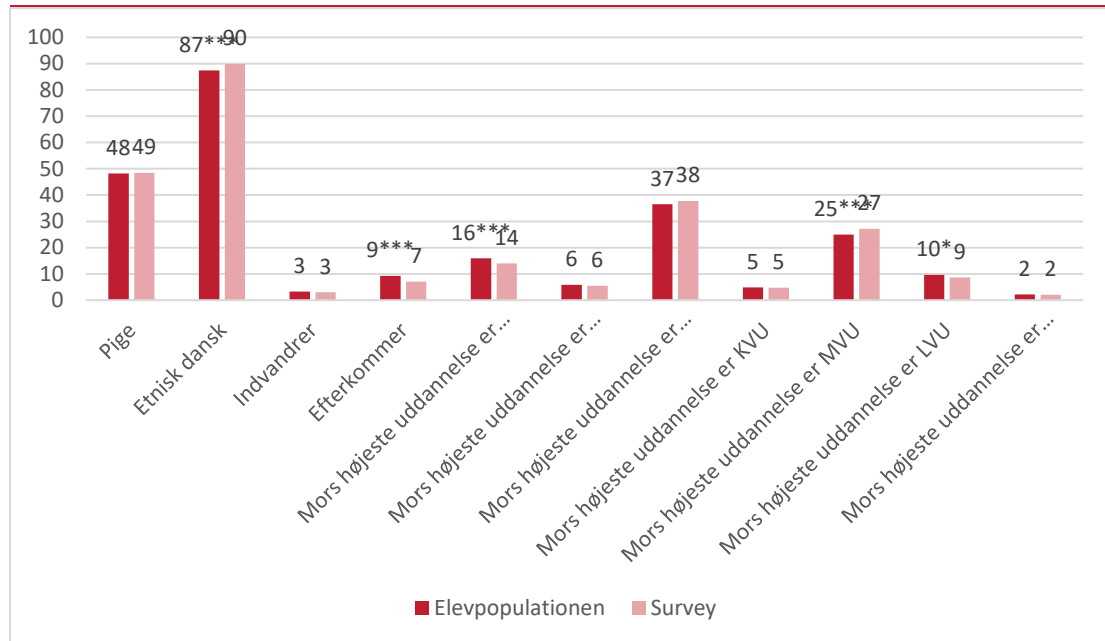
Følgende karakteristika ved eleverne har indgået i analysen:

- Køn
- Etnicitet
- Mors højeste gennemførte uddannelse
- Funktionsnedsættelser defineret på baggrund af diagnoser.

Samlet set viser analyserne, at der er nogle statistisk signifikante forskelle mellem eleverne i spørgeskemaundersøgelsen i 2015 og eleverne i spørgeskemaundersøgelsen i 2021. Forskellene er dog ikke ret store, hvilket betyder, at forskellene i støttebehov mellem 2015 og 2021 ikke skyldes forskelle i elevgrundlaget i de to spørgeskemaundersøgelser.

Bilagsfigur 1.2 viser baggrundskarakteristika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015 sammenlignet med baggrundskarakteristika i elevpopulationen i almene 7. og 9. klasser i 2015. Figuren illustrerer, at der er mindre, statistisk signifikante forskelle på eleverne i stikprøven og eleverne i den samlede population, for så vidt angår etnicitet, grundskole og mellemlang videregående uddannelse som mors højeste uddannelse.

Bilagsfigur 1.2 Baggrundskarakteristika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015, sammenlignet med baggrundskarakteristika i elevpopulationen i 2015. Elever i den almene klasse i 7. og 9. klasse. Procent.

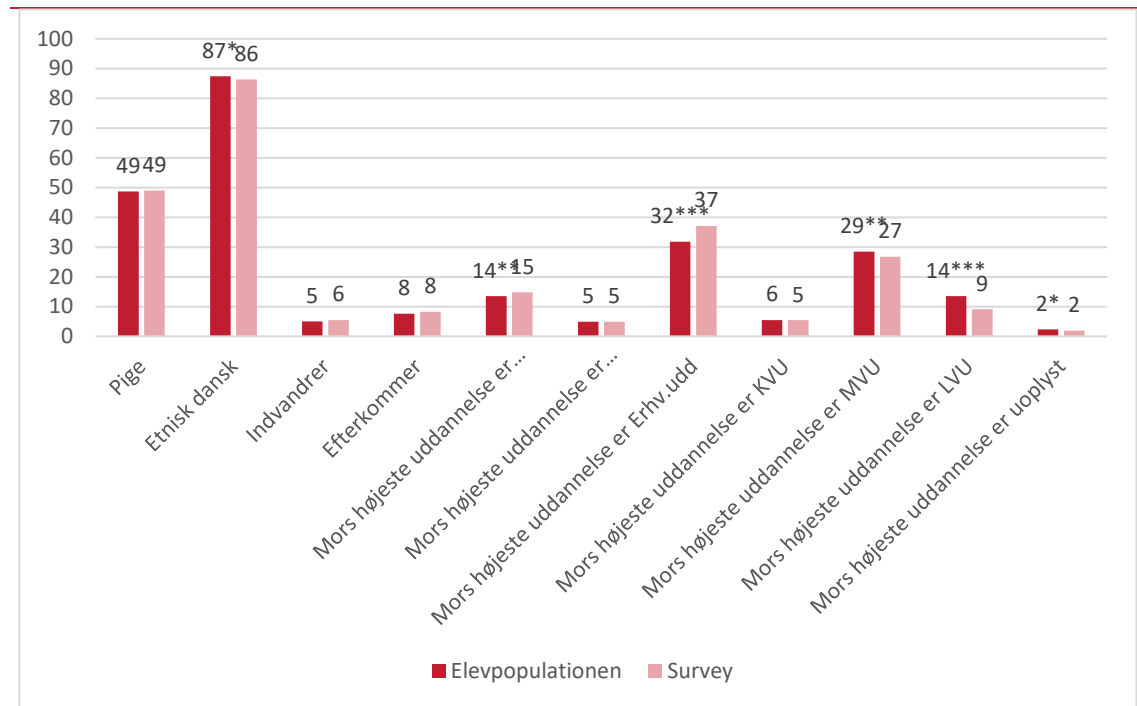


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elevpopulation og spørgeskemaundersøgelsen. * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Antal elever i spørgeskemaundersøgelsen: 4.518. Antal elever i elevpopulationen: 94.319.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og registerdata ved Danmarks Statistik.

Bilagsfigur 1.3 viser, at der er små, men statistisk signifikante forskelle mellem eleverne, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, og elevpopulationen i 2015 og 2021. Både i 2015 og 2021 er der færre elever i spørgeskemaundersøgelsen end i den samlede elevpopulation, hvis mor har lang videregående uddannelse. Derimod er der flere elever i spørgeskemaundersøgelsen i 2015 sammenlignet med elevpopulationen, som har etnisk dansk baggrund, mens der i 2021 er færre elever. Men overordnet set er der tale om små udsving.

Bilagsfigur 1.3 Baggrundskarakteristika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2021, sammenlignet med baggrundskarakteristika i elevpopulationen i 2021. Elever i den almene klasse i 7. og 9. klasse. Procent.

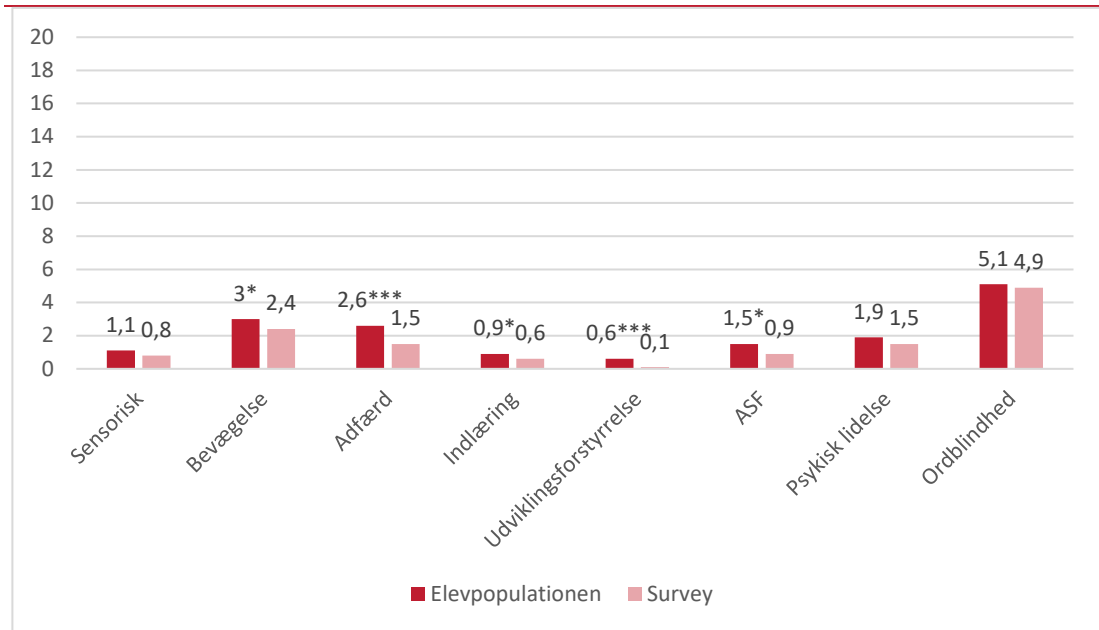


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elevpopulation og spørgeskemaundersøgelsen. * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Antal elever i spørgeskemaundersøgelsen: 6.133. Antal elever i elevpopulationen: 99.418.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og registerdata ved Danmarks Statistik.

Bilagsfigur 1.4 og bilagsfigur 1.5 viser, at der blandt elever i spørgeskemaundersøgelsen i 2015 er færre elever, som har en adfærdsforstyrrelse, indlæringsvanskeligheder, en udviklingsforstyrrelse eller ASF sammenlignet med populationen af elever. Dette gælder dog også for elever i spørgeskemaundersøgelsen i 2021.

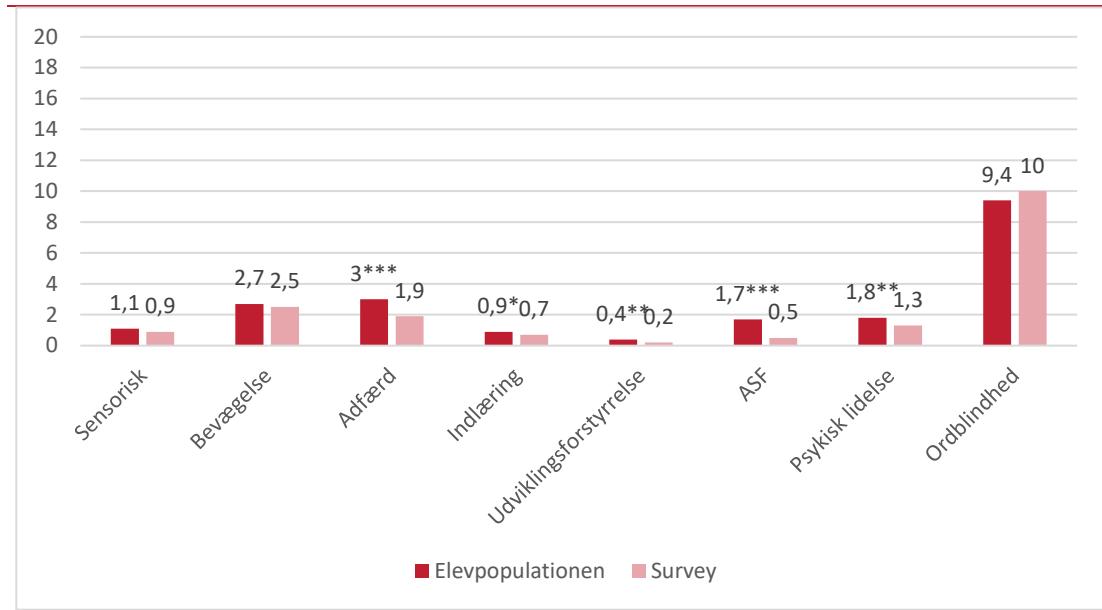
Bilagsfigur 1.4 Baggrundskarakteristika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015, sammenlignet med baggrundskarakteristika i elevpopulationen i 2015. Elever i den almene klasse i 7. og 9. klasse. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elevpopulation og spørgeskemaundersøgelsen. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Antal elever i spørgeskemaundersøgelsen: 4.518. Antal elever i elevpopulationen: 94.319.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og registerdata ved Danmarks Statistik.

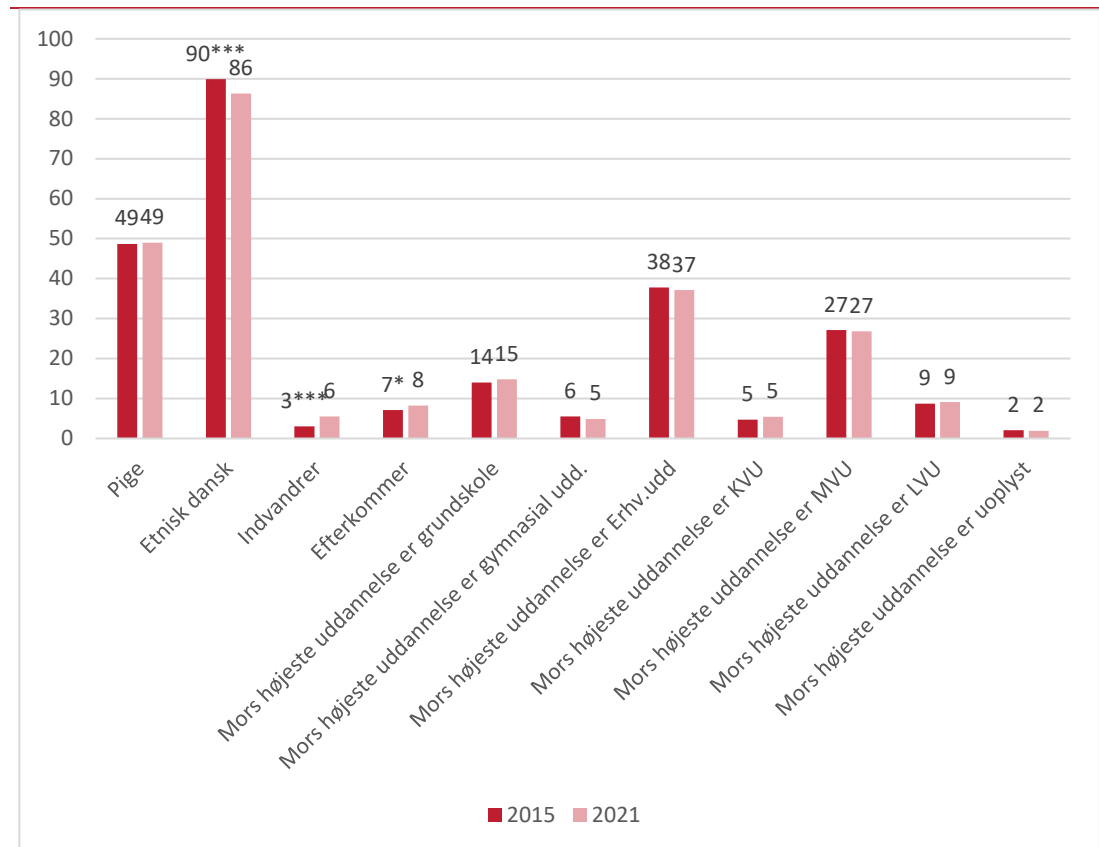
Bilagsfigur 1.5 Baggrundskarakteristika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen, i 2021 sammenlignet med baggrundskarakteristika i elevpopulationen i 2021. Elever i den almene klasse i 7. og 9. klasse. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem elevpopulation og spørgeskemaundersøgelsen. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Antal elever i spørgeskemaundersøgelsen: 6.133. Antal elever i elevpopulationen: 99.418.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og registerdata ved Danmarks Statistik.

Bilagsfigur 1.6 Baggrundskarakteristika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015, sammenlignet med baggrundskarakteristika for elever som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2021. Elever i den almindelige klasse i 7. og 9. klasse. Procent.

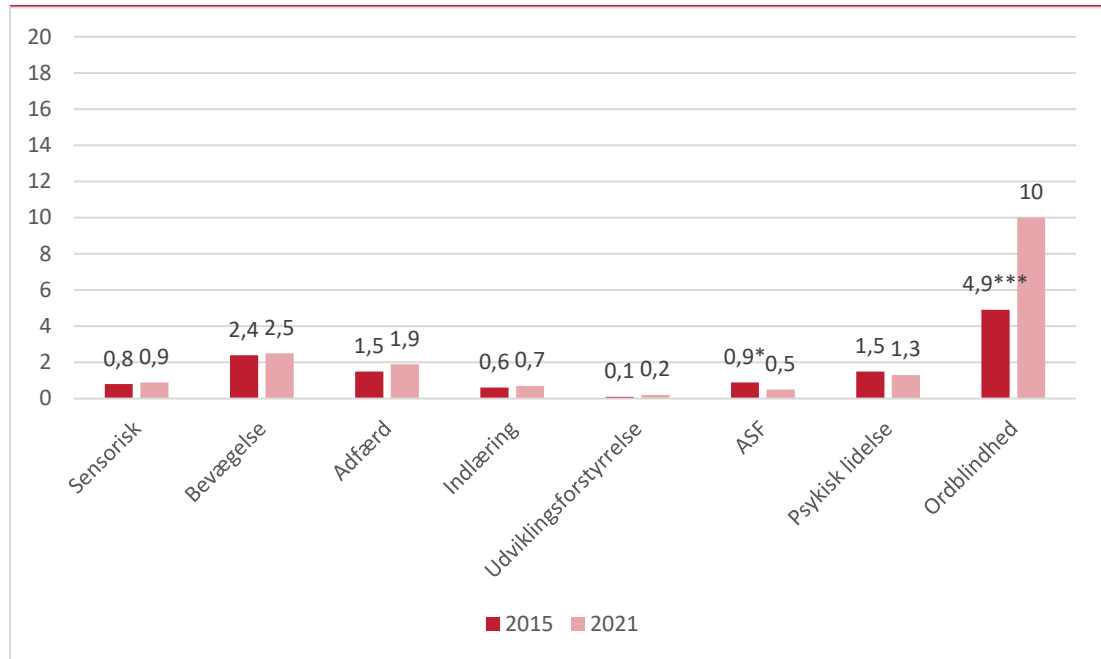


Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem spørgeskemaundersøgelsen i 2015 og spørgeskemaundersøgelsen i 2021. * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Antal elever i 2015: 4.518. Antal elever i 2021: 6.133.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Bilagsfigur 1.6 og Bilagsfigur 1.7 viser, om der er forskelle i elevkarakteristika mellem elever i spørgeskemaundersøgelsen fra 2015 sammenlignet med 2021. Tallene viser, at der er færre elever med etnisk dansk baggrund i 2015 sammenlignet med 2021. Dette er imidlertid et fald, der harmonerer med resultaterne i kapitel 2, der tilsvarende viser, at der i alle skoletilbud er færre elever med etnisk dansk oprindelse. I 2015 er der flere, der har ASF, sammenlignet med 2021, og i 2021 er der flere, som får støtte gennem Nota for ordblindhed. At flere modtager støtte for ordblindhed i 2021 betyder ikke nødvendigvis, at flere har ordblindhed, men at flere elever, der har behov for læsehjælp pga. ordblindhed, er blevet medlem af Nota

Bilagsfigur 1.7 Baggrundskaraktetika for elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2015 sammenlignet med baggrundskaraktetika for elever som indgår i spørgeskemaundersøgelsen i 2021. Elever i den almene klasse i 7. og 9. klasse. Procent.



Anm.: Med * er markeret statistisk signifikante forskelle mellem spørgeskemaundersøgelsen i 2015 og spørgeskemaundersøgelsen i 2021. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Antal elever i 2015: 4.518. Antal elever i 2021: 6.133.

Kilde: Spørgeskemadata fra 2015 og 2021.

Tilbageførsel af elever og prøvedeltagelse i 9. klasse (kapitel 4)

I rapportens kapitel 4 undersøger vi betydningen af, at elever er blevet tilbageført fra specialtilbuddene til almenundervisningen. Data til analysen kommer fra Danmark Statistiks specialundervisningsregister (UDSP), hvor klasserne er opdelt efter klassetype i almenklasser og specialklasser. I analyserne i denne rapport defineres specialtilbud ved, at eleven går i specialklasse (i folkeskoler, specialskoler eller andre skoletyper). Data vedrørende elevernes og forældrenes baggrund er også del af Danmark Statistiks registerdata (se bilagene for en liste af de variabler, der indgår i beregningerne).

Propensity score matching er en metode til at korrigere for registrerbare forskelle mellem individer, der modtager en bestemt indsats (i dette tilfælde tilbageførsel) i forhold til individer, der modtager andre lignende indsatser eller ingen indsatser (elever i sammenligningsgruppen). Grundlæggende går metoden ud på at sammenligne en person i indsatsgruppen med en elev fra sammenligningsgruppen, som ligner mest muligt i alle henseender, bortset fra indsatsen (Abadie & Imbens, 2016). En propensity score er defineret som den betingede sandsynlighed for at modtage en indsats (fx at blive tilbageført til almenklassen) givet de observerbare karakteristika, før man får indsatsen. Ved at benytte denne metode får vi således mulighed for at sammenligne en tilbageført elev med en elev i en af sammenligningsgrupperne, der har haft en lige så stor sandsynlighed

(propensity) for at blive tilbageført, når vi ser på væsentlige træk i elevens uddannelsesrelaterede vanskeligheder, men som ikke er blevet tilbageført. På den måde kan vi mere sikkert udtale os om betydningen af at blive tilbageført sammenlignet med at fortsætte i specialtilbud. Matchingen via variable i registerdata gør det muligt at undersøge, hvordan tilbageførte elever klarer sig efter endt grundskole set i forhold til elever i sammenligningsgruppen, der ligner dem på centrale, men ikke alle karakteristika. Fordi der kan være forskelle mellem de tilbageførte elever og sammenligningsgruppen, som matchingen ikke er i stand til at tage højde for, kan resultaterne ikke fortolkes som årsagssammenhænge. Det kan fx være forhold som *graden* af funktionsnedsættelse hos eleven. Analysen tager imidlertid højde for en lang række af de karakteristika, der adskiller de tilbageførte elever fra sammenligningsgrupperne, og som har afgørende betydning for gruppernes resultater i skolen. De karakteristika, der matches på, er som følger:

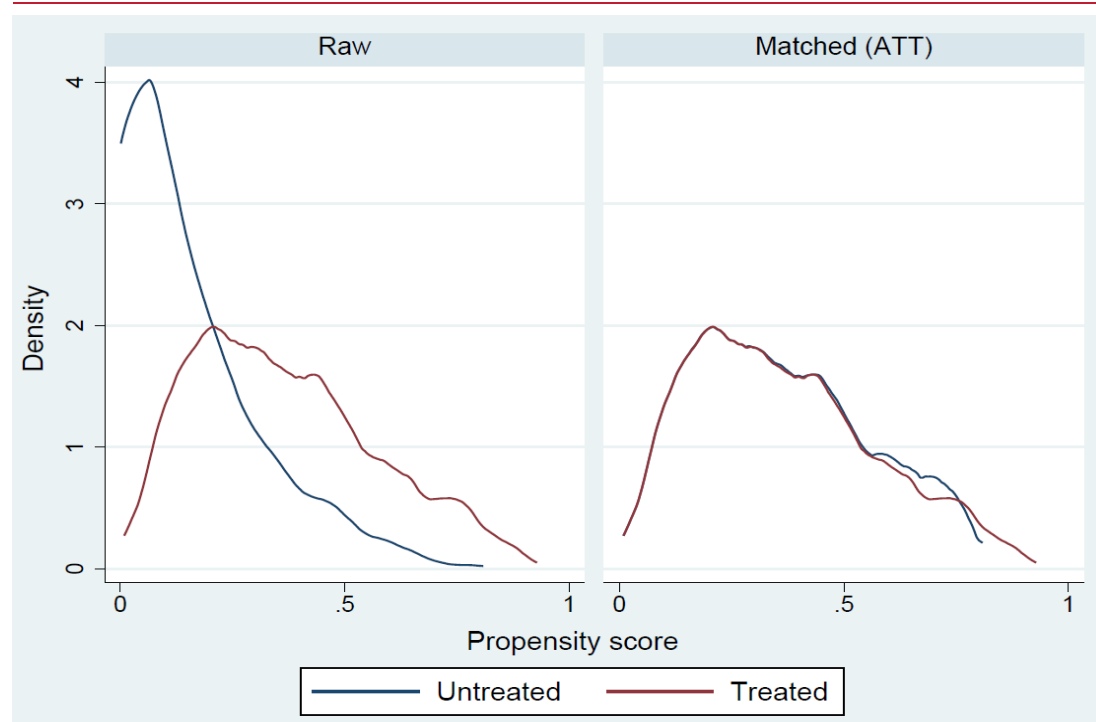
- Køn
- Familietype
- Etnicitet
- Psykiatrisk diagnose
- Mors/fars uddannelse
- Mors/fars arbejdsmarkedsstatus
- Mors/fars indkomst
- Fødselsoplysninger (5 min. APGAR-score, fødselsvægt, mors/fars alder ved barnets fødsel)
- Udsathed (anbringelse/forebyggende foranstaltning)
- Skolehistorik: Tid i 3.-5. klasse i specialtilbud (andel af disse skoleår, hvor eleven gik i specialklasse/-skole)
- Nationale testscorer i dansk og matematik (3.-6.klasse)
- Fravær i 6. klasse (procent sygefravær, lovligt fravær, ulovligt fravær)
- Alder over gennemsnit i 6. klasse (14 år eller ældre), som indikator for sen indskoling eller omgang
- Kohorte og kommune-fixed effects.

Vi kombinerer desuden propensity score matching med såkaldt 'exact matching' på tre særligt vigtige variabler, nemlig deltagelse i de nationale test (6. klasse), psykiatrisk diagnose, og om eleven går i specialklasse frem for specialskole på 6. klassetrin.

Matching-analysen foregår som en todelt proces. Først estimeres propensity-scoren – et tal mellem 0 og 1, der angiver sandsynligheden for, at eleven tilbageføres til almenklassen baseret på de ovenstående karakteristika. Derefter findes den gennemsnitlige forskel mellem elever, der tilbageføres hhv. fortsætter i specialtilbuddet, der ligger tættest på hinanden baseret på propensity-scoren. Med andre ord sammenlignes hver tilbageført elev med én elev i sammenligningsgruppen, der har den samme sandsynlighed for at blive tilbageført baseret på de observerbare karakteristika. Der er forskellige matchingstrategier tilgængelige (fx Propensity Score Matching, Coarsened Exact Matching, Inverse Probability Weighting), men fælles for dem er, at de forsøger at balancere eller at sidestille fordelingen af baggrundskarakteristika i indsats- og sammenligningsgruppen (Stuart, 2010). Bilagsfigur 1.8 viser, at der er god overensstemmelse

mht. propensity scorer i den matchede stikprøve i vores analyse. I analyserne anvender vi følgende specifikationer: vi beregner propensity scoren med en logit-specifikation (en probit-specifikation giver meget lignende resultater), og vi anvender 5:1 nearest neighbor-matching, som betyder, at vi for hver elev i specialtilbud finder de fem elever i sammenligningsgruppen med en propensity score, der minder mest muligt om eleven i specialtilbud.

Bilagsfigur 1.8 Fordeling af propensity-scorer i den ikke-matchede og den matchede stikprøve



Bilagstabel 1.2 Betydning af tilbageførsel på deltagelse i prøver i 9. klasse, fordelt på typer af prøver

Resultatmål		OLS	PSM
Deltaget i alle <u>obligatoriske</u> prøver i 9. klasse	Koefficientestimat	0,295 ^{***}	0,319 ^{***}
	Standardfejl	(0,0168)	(0,0104)
Deltaget i alle <u>bundne</u> prøver i 9. klasse	Koefficientestimat	0,284 ^{***}	0,308 ^{***}
	Standardfejl	(0,0184)	(0,0151)
Deltaget i alle <u>dansk- og matematik</u> prøver i 9. klasse	Koefficientestimat	0,315 ^{***}	0,328 ^{***}
	Standardfejl	(0,0199)	(0,0244)
N=6.070			

Kilde: Egne beregninger.

Resultater med instrumentvariabel-metoden

Hvor matching kun kan tage højde for observerbare forskelle mellem indsats- og kontrolgruppen, har instrumentvariabel-strategien (IV) derudover potentiale til at tage højde for uobserverbare forhold. Metoden kræver dog bl.a., at der kan findes et stærkt instrument. Ligesom i Rangvid (2020) udnytter vi variationen i tilbageførselsandsynligheden kommunerne imellem, bl.a. som følge af forskellig praksis i kommunerne og forskelligt pres til at nedbringe andelen af segregerede elever som følge af 96 pct.-målsætningen i første halvdel af 2010'erne. Under antagelse af, at den kommunale tilbøjelighed, der forklarer, om en elev i specialtilbud tilbageføres, er uafhængig af elevens uobserverbare karakteristika som fx adfærd og evner, vil denne strategi beregne effekten af tilbageførsel på overgang til ungdomsuddannelse. Analyserne i Rangvid (2020) bruger et andet udfaldsmål, men er ellers lavet på de samme data som her, og de robusthedstjeks vedr. instrumentet, som vises der, gælder således også for nærværende analyse. IV-estimatet, som vises i bilagstabel 1.3 sammen med resultaterne fra matching, bekræfter generelt matching-resultaterne.

Bilagstabel 1.3 Matching- og instrumentvariabelresultater af tilbageførsel på deltagelse i prøver i 9. klasse, fordelt på typer af prøver

Resultatmål		PSM	IV
Deltaget i alle <u>obligatoriske</u> prøver i 9. klasse	Koefficientestimat	0,319 ^{***}	0,321 ^{**}
	Standardfejl	(0,0104)	(0,122)
Deltaget i alle <u>bundne</u> prøver i 9. klasse	Koefficientestimat	0,308 ^{***}	0,399 ^{**}
	Standardfejl	(0,0151)	(0,131)
Deltaget i alle <u>dansk- og matematik</u> prøver i 9. klasse	Koefficientestimat	0,328 ^{***}	0,321 [*]
	Standardfejl	(0,0244)	(0,150)

Anm.: N=6.070; F-statistik (1st stage)=183.3.

Kilde: Egne beregninger.

Undervisning i almenklasse af elever med særlige behov og elevernes resultater (kapitel 5)

I kapitel 5 undersøges betydningen af, at elever med støttebehov undervises i almenklassen for elevernes faglige resultater, deres trivsel, fravær, skoleskift og overgang til ungdomsuddannelse. Vi anvender propensity score matching som primær analysemetode.⁶⁸ Matching-metoden tager højde for de forskelle mellem elever, som vi umiddelbart kan se ud fra registerdata. Muligheden for gennem registerdata at tage højde for en lang række relevante variabler, som bl.a. funktionsnedsættelser, giver styrke til matching-strategien. Som et ekstra lag benytter vi *exact matching*, som sikrer, at der matches fuldt ud på enkelte centrale variabler.

Populationen

Grundpopulationen består af to elevårgange: 2011/2012 og 2018/2019. De to år er valgt ud fra, at 2011/2012 er det eneste år med registeroplysninger om specialundervisning i almene klasser, og 2018/2019 er det p.t. mest aktuelle år under almindelige forhold (dvs. før COVID-19i). I datagrundlaget indgår elever i folkeskoler, specialskoler, kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler, dagbehandlingstilbud og behandlingshjem. Data til analysen kommer fra Danmark Statistiks specialundervisningsregister (UDSP), hvor klasserne er opdelt efter klassetype i almenklasser og specialklasser – og for 2011/2012 om elever i almenklasse modtager støtte i mindre end 9 ugentlige timer. I analyserne defineres segregeret undervisning ved, at eleven går i specialklasse eller specialskole. Data vedrørende elevernes og forældrenes baggrund er også del af Danmark Statistiks registerdata. Datagrundlaget komplementeres med data fra STIL/BUVM for de nationale test, elevernes trivsel og fravær.

To nedslag: 2011/2012 og 2018/2019

Vi belyser betydningen af at gå i almenundervisningen for elever med særlige behov ved to nedslag. For det første belyses spørgsmålet med registerdata fra 2011/2012, hvor der er data med oplysning om støtte på under 9 timer om ugen.⁶⁹ Her tager vi udgangspunkt i elever, der i skoleåret 2011/2012 gik i almenundervisningen og modtog støtte ('indsatsgruppe'), og sammenholder deres resultatmål med elever, der gik i specialskole/-klasse ('sammenligningsgruppe').

For at belyse problemstillingen for et aktuelt år udarbejder vi en analyse for skoleåret 2018/2019. I 2020 blev test og prøver enten aflyst eller er ikke repræsentative i forhold til andre år på grund af COVID-19-pandemien. For skoleåret 2011/2012 har vi oplysninger fra registrene om, hvem der modtager støtte (under 9 ugentlige timer) i almenklassen, og vi kan derfor basere afgrænsningen af elevgruppen direkte på registerdata. Det er ikke tilfældet for skoleåret 2018/2019, hvor der ikke findes information om støtte under

⁶⁸ Vi efterprøver nogle af resultaterne med instrumentvariabelmetoden, som har potentiale til at tage højde for uobserverbare forhold.

⁶⁹ Året 2011/2012 er valgt ud fra præmissen, at vi her har registerdata for støtte i almenundervisningen. En sidegevinst ved at bruge de ældre data er dog også, at vi her kan følge eleverne flere år efter 9. klasse og belyse, om de unge gennemfører en ungdomsuddannelse.

Ved en sammenligning af resultaterne fra 2011/2012 og 2018/2019 bør man være opmærksom på, at der ind imellem har været en reform, som har ændret på længde og indhold og kraftige ændringer i lærernes arbejdstid (folkeskolereformen).

9 ugentlige timer.^{70,71} For at kunne afgrænse indsatsgruppen benytter vi det beregnede specialundervisningsbehov som en indikator for støttebehov hos elever i almenundervisningen.

Variabler

Betydningen af at gå i almenklasse frem for segregerede tilbud evalueres med hensyn til en række resultatmål. Nogle af resultatmålene kan belyses for begge nedslag. Det drejer sig om de faglige test og prøver og skoleskift. Trivsel og fraværdata findes til gengæld ikke for 2011/2012-nedslaget. Her kan vi til gengæld belyse, om eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse, da vi kan følge eleverne flere år efter 9. klasse. Det giver mulighed for at evaluere virkningen på et længere sigtet resultatmål, der er særdeles relevant i forhold til elevernes chancer for at opnå et godt og selvstændigt voksenliv.

Data vedrørende elevernes og forældrenes baggrund er også del af Danmark Statistiks registerdata. Som matching-kriterier benyttes følgende variable: køn, alder for klassetrin (yngre, ældre eller almindelig alder for klassetrin); indvandrerbaggrund; familietype; funktionsnedsættelse; indmeldt i ordblindebiblioteket (Nota); anbringelse; forebyggende foranstaltninger; fars/mors alder ved barnets fødsel; fars/mors højeste uddannelse; fars/mors arbejdsmarkedsstatus; far/mor ukendt; far/mor ikke i registeret.

Propensity Score Matching

Propensity Score Matching er en metode til at korrigere for observerbare forskelle mellem individer, der modtager en bestemt indsats (i dette tilfælde undervisning i almenklassen; indsatsgruppen), og individer, der modtager ingen indsatser eller andre lignende indsatser (her elever, der undervises i specialtilbud; sammenligningsgruppen). Overordnet går metoden ud på at sammenligne en person i indsatsgruppen med en eller flere personer fra sammenligningsgruppen, som ligner mest muligt på alle tænkelige forhold bortset fra indsatsen (Abadie & Imbens, 2016). Der vil dog sandsynligvis være forskelle mellem elever med støttebehov, der hhv. er i almenklassen og i specialtilbud, som matchingen ikke er i stand til at tage højde for. Derfor kan vi ikke være helt sikre på, at resultaterne fra matching-analyserne kan fortolkes som årsagssammenhænge. De bør derfor tolkes som 'korrigerede' sammenhænge, der gælder, når vi har matchet på udvalgte karakteristika, som adskiller elever, som undervises i hhv. almenklassen og specialtilbud.

Vi matcher eleverne på følgende karakteristika knyttet både til eleven selv og dennes forældre:

- Køn
- Familietype
- Etnicitet
- Funktionsnedsættelse

⁷⁰ Vi indsamler i vores undersøgelse data om støtte under ni timer ugentligt for en stikprøve af elever, (jf. kapitel 3). På grund af den begrænsede volumen af spørgeskemadata finder vi det imidlertid mest hensigtsmæssigt at basere analysen på registerdata.

⁷¹ Denne gruppe af elever er bestemt relevante i forhold til problemstillingen, men for det første er den for lille til at kunne lave meningsfulde kvantitative analyser, og for det andet hviler interessen på den *samlede* gruppe af elever med støttebehov i almenundervisningen.

- Ordblindhed
- Mors/fars uddannelse
- Mors/fars arbejdsmarkedsstatus
- Mor/far ukendt
- Mor/far ikke i registeret
- Fødselsoplysninger (mors/fars alder ved barnets fødsel)
- Udsathed (anbringelse/forebyggende foranstaltning)
- Alder over gennemsnit i 6. klasse (14 år eller ældre), som indikator for sen indskoling eller omgang.

Vi kombinerer desuden propensity score matching med såkaldt 'exact matching' på to særligt vigtige variabler, nemlig funktionsnedsættelser og ordblindhed, hvilket yderligere styrker sammenligneligheden af indsats- og kontrolgruppen.⁷²

Matching-analysen foregår som en todelt proces. Først estimeres propensity-scoren – et tal mellem 0 og 1, der angiver sandsynligheden for, at eleven undervises i almenklassen baseret på de ovenstående karakteristika. Derefter findes den gennemsnitlige forskel mellem elever, der undervises i hhv. almenklassen, og de som undervises i specialtilbud, der ligger tættest på hinanden baseret på propensity-scoren. Med andre ord sammenlignes hver elev i almenklassen med elever i sammenligningsgruppen, der har den samme sandsynlighed for at gå i almenklasse baseret på de observerbare karakteristika. Der er forskellige matching-strategier tilgængelige (fx Propensity Score Matching, Coarsened Exact Matching, Inverse Probability Weighting), men fælles for dem er, at de forsøger at balancere eller at sidestille fordelingen af baggrundskarakteristika i indsats- og sammenligningsgruppen (Stuart, 2010). Bilagsfigur 1.9 viser, at der er god overensstemmelse mht. fordelingen af propensity-scorer i den matchede stikprøve i vores analyse, og bilagstabel 1.4 viser, at metoden har succes med at danne en sammenlignelig kontrolgruppe til vores indsatsgruppe, idet standard-differencerne til alle variabler, der indgår i matching, er mindre end 0,1.

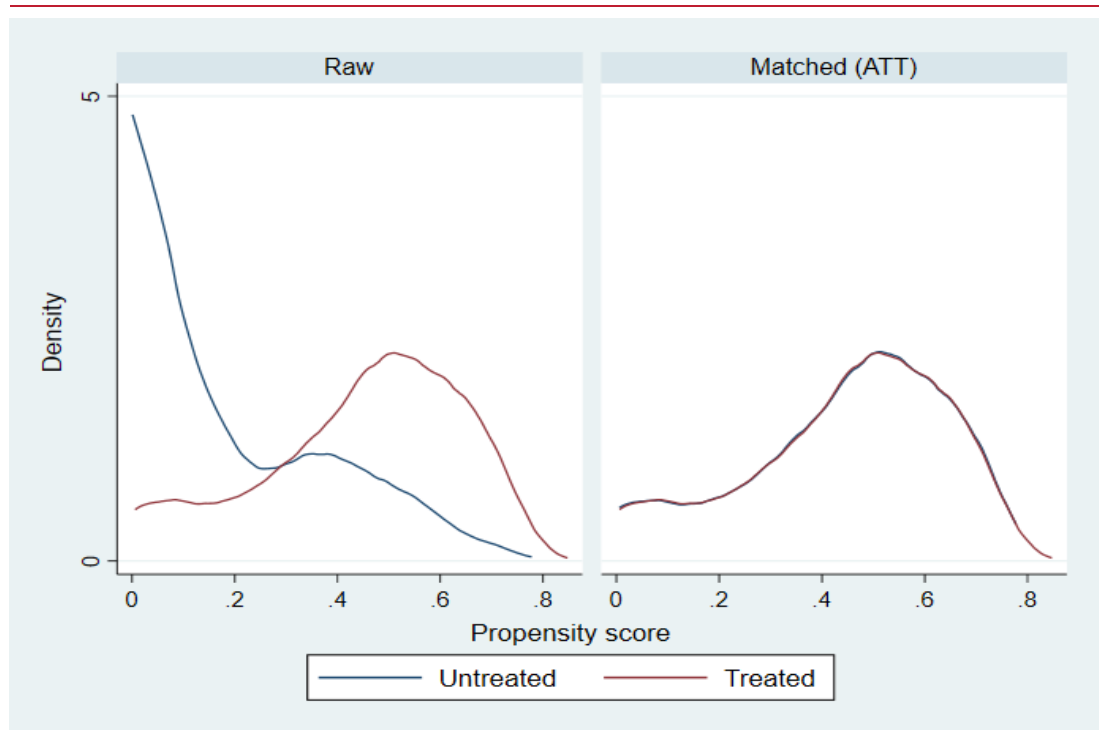
Det estimat, der kommer ud af sådan en matching-analyse, måler en gennemsnitsvirkning blandt eleverne med støttebehov, der undervises i almenklasse. Dog tillader metoden, at man kun inkluderer de elever, hvor samme/lignende sandsynlighed for at gå fx i specialtilbud optræder i begge grupper (common support). Det betyder, at de elever med støttebehov, der pga. deres baggrund har stor sandsynlighed for at blive undervist i almenundervisningen, kun vil blive inkluderet i analysen, hvis der findes elever med samme sandsynlighed, der (alligevel) går i specialtilbud. I matching-analysen beregner vi den gennemsnitlige betydning af almenundervisning for alle elever inden for "common support".⁷³

⁷² I forbindelse med at konstruere kontrolgruppen kan det være hensigtsmæssigt, at eleverne er helt ens med hensyn til enkelte centrale forhold. Dette sikres her ved at anvende exact matching på de enkelte kategorier af funktionsnedsættelser og ordblindhed. Ved exact matching stratificeres den potentielle kontrolgruppe (her) efter funktionsnedsættelser og ordblindhed, så det sikres, at de matchede elever fra sammenligningsgruppen har præcis den samme type vanskeligheder, som indsatspersonen.

⁷³ Det er kun meget få elever i indsatsgruppen, der er uden for common support, og som dermed ikke indgår i beregningerne af betydningen af at gå i almenklassen. For eksempel for analysen af "bestået 9. klasses-prøve" (2011/2012) kan kun 2 elever i almenundervisning ikke matches med elever i kontrolgruppen (dvs. i specialklasse/skole).

I analyserne anvender vi følgende specifikationer: vi beregner propensity-scoren med en logit-specifikation (en probit-specifikation giver meget lignende resultater), og vi anvender 5:1 nearest neighbor matching, som betyder, at vi for hver elev i specialtilbud finder de fem elever i sammenligningsgruppen med en propensity-score, der minder mest muligt om eleven i specialtilbud.

Bilagsfigur 1.9 Fordeling af propensity-scoringer i den ikke-matchede og den matchede stikprøve



Anm.: For outcome "Bestået 9. klasses-prøve" i 2011/2012.
Kilde: Egne beregninger.

Bilagstabel 1.4 Forskelle i baggrundskarakteristika mellem indsats- og kontrolgruppe før og efter matching (9. klasse i 2011/2012)

	Før matching			Efter matching		
	Indsats-gruppe	Kontrol-gruppe	Standard-difference	Indsats-gruppe	Kontrol-gruppe	Standard-difference
Pige	0,450	0,303	0,306	0,451	0,452	-0,002
Ung for klassetrin	0,009	0,012	-0,034	0,009	0,007	0,013
Gammel for klassetrin	0,317	0,453	-0,282	0,317	0,333	-0,033
Indvandrer	0,053	0,038	0,075	0,054	0,062	-0,041
Efterkommer	0,085	0,068	0,061	0,085	0,094	-0,034
Bor med mor	0,346	0,344	0,005	0,346	0,363	-0,034
Bor med far	0,070	0,080	-0,038	0,070	0,071	-0,003
Bor uden far og mor	0,045	0,196	-0,477	0,045	0,047	-0,008
Sensorisk funktionsnedsættelse	0,012	0,015	-0,032	0,012	0,011	0,002
Funktionsnedsættelse knyttet til bevægelse	0,028	0,059	-0,153	0,028	0,023	0,021

	Før matching		Efter matching			
Adfærdsforstyrrelse	0,027	0,084	-0,250	0,027	0,031	-0,019
Indlæringsvanskeligheder	0,007	0,023	-0,130	0,006	0,009	-0,025
Udviklingsforstyrrelse	0,001	0,027	-0,218	0,001	0,002	-0,003
ASF	0,011	0,055	-0,251	0,011	0,011	-0,001
Psykisk lidelse	0,018	0,025	-0,050	0,018	0,020	-0,020
Multiple funktionsnedsættelser	0,028	0,219	-0,604	0,028	0,028	0,000
Ordblind	0,054	0,037	0,080	0,053	0,053	0,000
Anbringelse	0,043	0,219	-0,539	0,043	0,046	-0,008
Forebyggende foranstaltninger	0,043	0,186	-0,462	0,043	0,043	-0,002
Mor ukendt	0,005	0,005	0,009	0,005	0,005	0,012
Far ukendt	0,020	0,021	-0,007	0,020	0,015	0,040
Mor ikke i register	0,016	0,029	-0,091	0,016	0,016	-0,006
Far ikke i register	0,067	0,082	-0,056	0,067	0,069	-0,008
Mors alder ved barnets fødsel: under 20 år	0,030	0,047	-0,084	0,030	0,030	0,003
Mors alder ved barnets fødsel: 35-40 år	0,089	0,082	0,022	0,089	0,084	0,017
Mors alder ved barnets fødsel: over 40 år	0,012	0,016	-0,036	0,012	0,009	0,024
Fars alder ved barnets fødsel: under 20 år	0,007	0,014	-0,062	0,007	0,008	-0,005
Fars alder ved barnets fødsel: 35-40 år	0,140	0,145	-0,014	0,140	0,141	-0,005
Fars alder ved barnets fødsel: over 40 år	0,078	0,074	0,013	0,078	0,076	0,009
Mors højeste uddannelse: gymnasium	0,047	0,039	0,039	0,047	0,049	-0,010
Mors højeste uddannelse: erhvervsuddannelse	0,450	0,385	0,132	0,449	0,471	-0,044
Mors højeste uddannelse: kort videregående uddannelse	0,028	0,022	0,040	0,028	0,022	0,036
Mors højeste uddannelse: mellemlang videregående uddannelse	0,135	0,116	0,056	0,135	0,122	0,040
Mors højeste uddannelse: lang videregående uddannelse	0,028	0,022	0,044	0,028	0,029	-0,001
Mors højeste uddannelse: uoplyst	0,041	0,045	-0,023	0,041	0,037	0,017
Mor: lønmodtager, mellemniveau	0,151	0,118	0,097	0,151	0,132	0,055
Mor: lønmodtager, grundniveau	0,352	0,298	0,116	0,352	0,366	-0,030
Mor: lønmodtager, andre	0,130	0,134	-0,012	0,129	0,144	-0,043
Mor: selvstændig	0,021	0,019	0,015	0,021	0,014	0,053
Mor: permanent overførselsindkomst	0,202	0,295	-0,217	0,202	0,209	-0,016
Mor: andre	0,085	0,089	-0,016	0,085	0,077	0,027

	Før matching		Efter matching			
Fars højeste uddannelse: gymnasium	0,037	0,032	0,027	0,037	0,036	0,005
Fars højeste uddannelse: erhvervsuddannelse	0,445	0,380	0,130	0,444	0,462	-0,036
Fars højeste uddannelse: kort videregående uddannelse	0,057	0,041	0,071	0,057	0,066	-0,043
Fars højeste uddannelse: mellemlang videregående uddannelse	0,050	0,049	0,007	0,050	0,049	0,005
Fars højeste uddannelse: lang videregående uddannelse	0,041	0,032	0,048	0,041	0,029	0,062
Fars højeste uddannelse: uoplyst	0,093	0,113	-0,066	0,093	0,094	-0,004
Far: lønmodtager, mellemniveau	0,070	0,059	0,045	0,070	0,064	0,027
Far: lønmodtager, grundniveau	0,387	0,357	0,062	0,388	0,406	-0,038
Far: lønmodtager, andre	0,171	0,181	-0,026	0,171	0,161	0,026
Far: selvstændig	0,068	0,048	0,089	0,068	0,068	0,000
Far: permanent overførselsindkomst	0,135	0,195	-0,162	0,135	0,135	-0,001
Far: andre	0,067	0,079	-0,046	0,067	0,073	-0,021

Anm.: For resultatmålet "Bestået 9. klasses-prøve" i 2011/2012.

Kilde: Egne beregninger.

Bilagstabel 1.5 til 1.8 viser resultaterne for hhv. (i) bestået afgangseksamen og en score bedre end 'klart under middel' i læsning og matematik i 6. klasse (2011/2012), (ii) skoleskift og ungdomsuddannelse (2011/2012), (iii) bestået afgangseksamen og en score bedre end 'klart under middel' i læsning og matematik i 6. klasse (2018/2019), samt (iv) skoleskift, trivsel og fravær (2018/2019).

Bilagstabel 1.5 Betydning af undervisning (med støtte) i almenklasse på faglige færdigheder (2011/2012)

Resultatmål		Mindste kvadraters metode, OLS	Matching (PSM)
Bestået afgangseksamen, 9. klasse	Koefficientestimat	0.640***	0.662***
	Standardfejl	(0.0105)	(0.00891)
Nationale test, læsning og matematik, 6. klasse (bedre end 'klart under middel')	Koefficientestimat	0.475***	0.485***
	Standardfejl	(0.0125)	(0.0168)

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klyngekorrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimatene. Antal observationer: 5.239 (9. klasse); 6.115 (6. klasse). I OLS-regressionerne indgår de samme kontrolvariabler som i PSM.

Kilde: Egne beregninger.

Bilagstabel 1.6 Betydning af undervisning (med støtte) i almenklasse på skoleskift og ungdomsuddannelse (2011/2012)

Resultatmål		Mindste kvadraters metode, OLS	Matching (PSM)
Skoleskift	Koefficientestimat	-0.0721***	-0.0902***
	Standardfejl	(0.0111)	(0.0217)
Afsluttet ungdomsuddannelse	Koefficientestimat	0.331***	0.319***
	Standardfejl	(0.0145)	(0.0261)

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klynge-korrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimatene. Antal observationer: 5.239 (9. klasse); 6.721 (5. klasse). I OLS-regressionerne indgår de samme kontrolvariabler, som i PSM.

Kilde: Egne beregninger.

Bilagstabel 1.7 Betydning af undervisning i almenklasse på faglige færdigheder (2018/2019)

Resultatmål		Mindste kvadraters metode, OLS	Matching (PSM)
Bestået afgangseksamen, 9. klasse	Koefficientestimat	0.531***	0.536***
	Standardfejl	(0.0107)	(0.0166)
Nationale test, læsning & matematik, 6. klasse (bedre end 'klart under middel')	Koefficientestimat	0.475***	0.473***
	Standardfejl	(0.0121)	(0.0191)

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klynge-korrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimatene. Antal observationer: 4.751 (9. klasse); 5.892 (6. klasse). I OLS-regressionerne indgår de samme kontrolvariabler som i PSM.

Kilde: Egne beregninger.

Bilagstabel 1.8 Betydning af undervisning (med støtte) i almen klasse på skoleskift, trivsel og fravær (2018/2019)

Resultatmål		Mindste kvadraters metode, OLS	Matching (PSM)
Skoleskift	Koefficientestimat	0.0241*	0.0140
	Standardfejl	(0.00989)	(0.0129)
Trivsel	Koefficientestimat	0.0558**	0.0585*
	Standardfejl	(0.0175)	(0.0284)
Fravær	Koefficientestimat	-0.0442***	-0.0463**
	Standardfejl	(0.0105)	(0.0157)

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klynge-korrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimatene. Antal observationer: 6.721 (5. klasse); 4.305-5.214 (6. klasse). I OLS-regressionerne indgår de samme kontrolvariabler som i PSM.

Kilde: Egne beregninger.

Resultater med instrumentvariabelmetoden

Ud over – som ved matching – at kunne tage højde for observerbare forskelle mellem indsats- og kontrolgruppen, har instrumentvariabelstrategien (IV) potentiale til at tage højde for uobserverbare forhold. Metoden kræver dog bl.a., at der kan findes et stærkt og validt instrument.

Inspireret af instrumentvariablen anvendt i kapitel 4, og i Rangvid (2020) har vi forsøgt at instrumentere undervisning i almenklassen med bopælskommunens tilbøjelighed til at undervise elever med særlige behov i almenklassen fremfor i specialtilbud. Under antagelse af, at den kommunale tilbøjelighed, der forklarer, om en elev med særlige behov undervises i specialtilbud eller i almenklassen, er uafhængig af elevens uobserverbare karakteristika som fx adfærd og evner, vil denne strategi beregne betydningen af undervisning i almenklassen på vores udfaldsmål.

For skoleåret 2011/2012 har vi beregnet kommunernes tilbøjelighed til at undervise elever med særlige behov i almenklassen ved at beregne andelen af elever, der går i almenklasse, ud af alle elever med særlige behov (dvs. både elever i specialtilbud og elever i almenklasser med støtte).⁷⁴ Testene (F-statistik) for, om instrumentet er godt til at forudsige elevernes sandsynlighed for at gå i almenklassen, viser, at der er tale om et stærkt instrument (se bilagstabel 1.9).

Det har dog vist sig at være vanskeligt at anvende instrumentvariabelmetoden for analyserne i skoleåret 2018/2019, hvor afgrænsningen af elevgruppen med særlige behov i almenundervisning ikke kan baseres på registerdata. Vores forsøg på at danne instrumenter vha. det beregnede specialundervisningsbehov har ikke kunnet frembringe stærke instrumenter (dvs. variablene samvarierer ikke tæt nok med elevernes sandsynlighed for at være i almenklassen frem for specialtilbud). Vi har derfor kun udført denne robusthedsanalyse for skoleåret 2011/2012. IV-estimatet, som vises i bilagstabel 1.9, understøtter vores konklusioner fra hovedanalysen.

Bilagstabel 1.9 Resultater fra instrumentvariabelmetoden

Resultatmål	2011/2012	
Bestået afgangseksamen, 9. klasse	Koefficientestimat	0.603***
	Standardfejl	(0.0558)
	F-statistik (1st stage)	150,2
Nationale test, læsning og matematik, 6. klasse (bedre end 'klart under middel')	Koefficientestimat	0.509***
	Standardfejl	(0.0605)
	F-statistik (1st stage)	318,7
Skoleskift (5.-6. klassetrin)	Koefficientestimat	-0.133
	Standardfejl	(0.0927)
	F-statistik (1st stage)	116,2
Afsluttet ungdomsuddannelse	Koefficientestimat	0.395***
	Standardfejl	(0.0613)
	F-statistik (1st stage)	150,2

Kilde: Egne beregninger.

Følsomhedsanalyser

For at belyse, om konklusionerne er følsomme over for ændringer i modellen, gennemfører vi en række robusthedsanalyser. For det første ser vi på, om konklusionerne fra det

⁷⁴ Tallet er beregnet for 2011/2012, da vi ikke har data for skoleåret før. Til gengæld er andelen for den enkelte elev beregnet, uden at eleven selv er medtaget i beregningen.

første nedslag i 2011/2012 holder, hvis de beregnes vha. det beregnede specialundervisningsbehov i stedet for med de faktiske oplysninger om støtte under 9 timer om ugen. Herved kan vi teste, om konklusionerne, som vi opnår med de to metoder, er de samme. Det er vigtig viden i forhold til at kunne bedømme troværdigheden af at anvende det beregnede og ikke det faktiske specialundervisningsbehov i andet nedslag.

I et forsøg på at komme en kausal fortolkning af resultaterne nærmere tager vi for det andet yderligere skridt for at få indsats- og sammenligningsgrupperne til at ligne hinanden ved at begrænse indsatsgruppen til elever i almenklassen med mest behov for støtte. Bagsiden er dog, at vi her går væk fra at vurdere betydningen for *alle* elever med støtte, som opdraget er i hovedanalyserne.

For det tredje undersøger vi, om konklusionerne ændrer sig, når vi vælger forskellige skæringspunkter for de faglige resultatmål. I hovedanalysen har vi valgt at sætte barren forholdsvist lavt (bestå afgangseksamen og få bedre end meget lave scorer i de nationale test). Afgrænsningen, hvor barren sættes lavt, er bestemt relevant, men i analyserne her ser vi også på, hvorvidt det at gå i almenklassen også har betydning for at opnå gode resultater.

Følsomhedsanalyse 1

For skoleåret 2011/2012 kan modellen beregnes både med de faktiske oplysninger om støtte under 9 timer om ugen og vha. det beregnede specialundervisningsbehov. Det gør vi her for at teste, om konklusionerne, vi opnår med de to afgrænsningsmetoder, er de samme.

Bilagstabel 1.10 viser matching-resultater for afgangseksamen og de nationale test. Kolonne 1 gentager resultaterne fra hovedmodellen, hvor udregningen er baseret på registeroplysninger. Kolonne 2 viser resultater fra analyser baseret på en afgrænsning vha. det beregnede specialundervisningsbehov.

Det ses, at selvom resultaterne med de to metoder varierer lidt, så er de dog i samme størrelsesorden, og konklusionerne er de samme. Med begge metoder finder vi en stor og signifikant betydning af undervisning i almenklassen.

Bilagstabel 1.10 Følsomhedsanalyse

Resultatmål		(1) Støtte (registerbaseret)	(2) Højt beregnet støttebehov
Bestået afgangseksamen, 9. klasse	Koefficientestimat	0.662***	0.578***
	Standardfejl	(0.00891)	(0.0119)
	Antal elever	5239	6003
Nationale test, læsning og matematik, 6. klasse (bedre end 'klart under middel')	Koefficientestimat	0.485***	0.537***
	Standardfejl	(0.0168)	(0.0144)
	Antal elever	6115	6045

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klynge-korrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimatene.

Kilde: Egne beregninger.

Ved analysen for afgangseksamen ses, at stikprøvestørrelsen er 15 pct. større i analysen baseret på beregnet støttebehov (kolonne 2) end hvis der bruges registeroplysninger (kolonne 1). Det skyldes, at definitionen af elever med højt støttebehov er baseret på de 5 pct. af elever med det højeste støttebehov. I 9. klasse udgør den faktiske andel af elever med støtte i kommunale skoler dog kun 3 pct. Hvis vi tilpasser analysen i søjle (2) til kun at medtage de 3 pct. med højeste støttebehov, får vi samme resultat.⁷⁵ Resultatet afviger ikke signifikant.

Følsomhedsanalyse 2

Resultatmålet 'Afsluttet ungdomsuddannelse' står helt centralt, når virkningen af placering i enten almenundervisningen eller specialtilbud skal evalueres. Vi gennemfører her analyser, som forsøger at tage endnu et skridt i retning af en mere kausal fortolkning af resultaterne, hvor vi prøver at få indsats- og sammenligningsgrupperne i højere grad til at ligne hinanden. Bagsiden er dog, at vi her ikke længere vurderer betydningen af almenundervisning for hele gruppen af elever med støtte, som opdraget er i hovedanalyserne.

For at opnå et endnu bedre match mellem indsats- og kontrolgruppen har vi – for det første – valgt at udelade elever med meget få støttetimer i almenundervisningen. Dermed medtages kun elever med et større støttebehov. Det er vigtigt at påpege, at betydningen af almenundervisning herved beregnes for en lidt anden gruppe elever, idet elever med et mindre behov ikke længere indgår. Resultaterne kan derfor ikke direkte sammenlignes med resultaterne fra hovedanalysen.

For det andet begrænses den potentielle kontrolgruppe til elever i specialklasser (det vil sige, at der her ikke matches med elever i specialskoler). Dette fordi undervisningstilbuddet i specialklasser, som modsat specialskoler er beliggende på samme matrikel som almenundervisningen, anses for at være et mere sammenligneligt tilbud. Igen vil resultaterne dog ikke være direkte sammenlignelige med resultaterne fra hovedanalysen, fordi undervisning i almenklasser her udelukkende sammenlignes med undervisning i specialklasser.

⁷⁵ Stikprøvestørrelsen 5.107, og estimatet er 0,557 med en standardfejl på 0,0115.

For det tredje udvider vi analysedata til at omfatte elevkohorterne i 7. og 8. klasse (skoleåret 2010/2011), fordi indsnævringen af indsatsgruppen under punkt 1 betyder, at gruppen bliver meget lille, hvis man kun estimerer med 9. klasse-kohorten.

Bilagstabel 1.11 viser først resultaterne fra hovedmodellen og derefter fem modeller med yderligere analyser. Modellerne 1-3 begrænser indsatsgruppen til elever, der modtager flere end 2,5, 5 og 7,5 støttetimer (klokketimer) om ugen. Model 4 er specificeret som model 3, men begrænses desuden den potentielle kontrolgruppe til elever i specialklasser. Model 5 er som model 4, men med udvidet analysesamlet (7.-9. klasse) og inklusive kohortedummyer.

Resultaterne viser, at selvom størrelsen af estimaterne trinvist falder, når vi tager flere og flere skridt i retning af en mere kausal fortolkning af resultaterne, så viser selv den mest stringente specifikation i model 5 en positiv og statistisk signifikant betydning af almenundervisning, som er af økonomisk betydelig størrelse: Sammenlignet med en baseline-beståelsesprocent på 22 pct. hos elever i specialtilbud (25 pct. specifikt hos elever i specialklasser) stiger sandsynligheden for at opnå en ungdomsuddannelse med 14 procentpoint.

Bilagstabel 1.11 Betydning af undervisning (med støtte) i almenklasse på ungdomsuddannelse, alternative specifikationer

	Hovedmodel	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Koefficientestimat	0.351***	0.261***	0.230***	0.209**	0.178**	0.137***
Standardfejl	(14.51)	(5.90)	(4.72)	(2.91)	(2.64)	(4.48)
Antal observationer	5239	3960	3858	3820	2222	6886

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klyngekorrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimaterne.

Note: Modellerne 1-3 begrænser indsatsgruppen til elever, der modtager flere end 2,5, 5 og 7,5 støttetimer (klokketimer) om ugen. Model 4 er specificeret som model 3, men begrænses desuden den potentielle kontrolgruppe til elever i specialklasser. Model 5 er som model 4, men med udvidet analysesamlet (7.-9. klasse) og inklusive kohortedummyer.

Kilde: Egne beregninger.

Følsomhedsanalyse 3

I et sidste forsøg på at undersøge resultaterne i hovedanalysen nærmere ser vi på, om konklusionerne ændrer sig, når vi vælger forskellige skæringspunkter for vores faglige resultatmål. I hovedanalysen har vi valgt at sætte barren forholdsvist lavt som at bestå afgangseksamen og få bedre end meget lave scorer i de nationale test. Afgrænsningen, hvor barren sættes lavt, er bestemt meget relevant, men her vil vi også undersøge, hvorvidt det at gå i almenklassen også har betydning for at klare sig bedre end det. For eksempel når vi ser på at bestå afgangseksamen med et gennemsnit på minimum 4 eller 6. Eller når vi kræver lidt højere scorer i de nationale test.⁷⁶ Når vi blot ser på tallene, består 45 pct. hhv. 19 pct. af eleverne med støtte i almenklassen afgangseksamen med et karaktergennemsnit på 4 hhv. 6. eller derover, mens 72 pct. består med 02 eller derover (skoleåret 2011/2012). Mange består således netop lige afgangseksamen i almenundervisningen end i specialtilbud, men betydeligt færre består med noget højere karaktergennemsnit, end der kræves for blot at bestå.

⁷⁶ Her har vi valgt 23 og 36 point som nye skæringspunkter, hvor det i hovedanalysen er 11 point.

Bilagstabel 1.12 nedenfor viser resultaterne fra den kvantitative analyse, som udviser det samme mønster: betydningen af at gå i almenklasse er størst (65 procentpoint) i forhold til at bestå afgangseksamen, som kun kræver et gennemsnit på 2. Betydningen for at bestå med et bedre gennemsnit på hhv. 4 eller 6 er stadig statistisk sikker (signifikant), men med 40 procentpoint og 16 procentpoint noget mindre. Resultaterne for de nationale test udviser et lignende mønster.

Bilagstabel 1.12 Følsomhedsanalyse vedr. forskellige afgrænsninger ved de faglige resultatmål (2011/2012)

Resultatmål		Barren sat lavt (hovedmodel)	Barren lidt højere	Barren endnu højere
Afgangseksamen	Koefficientestimant	0.662***	0.396***	0.156***
	Standardfejl	(0.00891)	(0.0146)	(0.0101)
Nationale test, læsning og matematik, 6. klasse	Koefficientestimant	0.485***	0.316***	0.165***
	Standardfejl	(0.0168)	(0.0108)	(0.0101)

Anm.: * 95 %-signifikansniveau, ** 99 %-signifikansniveau, *** 99,9 %-signifikansniveau. Standardfejlene (klyngekorrigeret på kommuneniveau) vist under koefficientestimatene.

Note: Definitioner mht. barren sat lavt, lidt højere, endnu højere: bestået afgangseksamen med min. 2, 4 hhv. 6 i gennemsnit; opnået min. en scorer på 11, 23 hhv. 36 point i dansk og matematik ved de nationale test.

Kilde: Egne beregninger.

For at opsummere giver resultaterne fra følsomhedsanalyserne for det første legitimitet mht. anvendelse af det beregnede specialundervisningsbehov i andet nedslag, og indikerer for det andet, at en egentlig kausal effekt af undervisning i almenklassen (for elev med stort støttebehov) nok er noget mindre, end resultaterne i hovedanalysen viser. For det tredje materialiserer betydningen af at gå i almenklasse sig først og fremmest i forhold til lige at blive løftet over et fagligt minimumsniveau, mens betydningen i forhold til at opnå faglige resultater ud over ikke er lige så stort.

Udvikling af model for beregnet specialundervisningsbehov

Som beskrevet i kapitel 3, er støtte under 9 ugentlige timer efter skoleåret 2011/2012 ikke længere registreret i det centrale databeredskab, hvilket gør det vanskeligt at afgrænse og lave særskilte analyser for den elevgruppe. I 2015 og 2021 er der for en stikprøve af elever gennemført en dataindsamling om elevernes støtte via spørgeskemaer til klasse-/kontaktlærere. Dette er imidlertid en meget ressourcekrævende dataindsamlingsmetode.

Formålet med den analyse, der præsenteres her, er at undersøge, om de eksisterende registerdata, som registrerer, hvilke elever der undervises i segregerede specialundervisningstilbud eller modtager specialundervisning i almenklasse, kan bruges til at lave en tentativ afgrænsning af gruppen af elever i almenundervisningen med et mindre udpræget støttebehov på basis af registerbaserede modelberegninger. Dette med henblik på tentativt at kunne følge udviklingen i gruppen af elever med støttebehov under 9 timer ugentligt med afsæt i eksisterende registerdata frem for indsamling af data via spørgeskemaundersøgelser

Vi undersøger her, om en metode, som tidligere er blevet anvendt til at udarbejde en model til fordeling af midler til elever med særlige behov i almenklasser (Petersen, 2017), er anvendelig i denne sammenhæng.

5.5 Beregnet specialundervisningsbehov. Hovedfund

- Der præsenteres en model for beregning af en elevs sandsynlighed for at modtage specialundervisning. I modellen anvendes data vedrørende en række uddannelses-, sundheds- og forældrekaraktistika, der er korreleret med sandsynligheden for at modtage specialundervisning. Sandsynligheden for at modtage specialundervisning kalder vi *det beregnede støttebehov*.
- Den statistiske model lader til at fange nogle grundlæggende mønstre i, hvem der modtager støtte hhv. har særlige behov.
- Modellen forudsiger dog ikke meget præcist, om den enkelte elev modtager støtte i almenundervisningen og kan derfor ikke erstatte en dataindsamling på individniveau.
- Modellen kan tentativt anvendes til analyser på aggregeret niveau (landsplan) og for enkelte år.
- Modellen bør ikke anvendes til analyser, der ser på udvikling over tid eller på tværs af kommuner.

Den anvendte metode består af to trin:

- Det første trin beregner en elevs sandsynlighed for at modtage specialundervisning på baggrund af en række uddannelses-, sundheds- og forældrekaraktistika, der er korreleret med sandsynligheden for at modtage specialundervisning.⁷⁷ Denne sandsynlighed beregnes for alle elever, og vi tolker det som udtryk for en elevs støttebehov. Vi kalder det også det *beregnete støttebehov*.

⁷⁷ Specialundervisning defineres her ved de tre tilbud, som kan observeres i registerdata: specialskole, specialklasse, almenklasse med specialundervisning (dvs. støtte i flere end ni ugentlige timer).

- I andet trin ser vi særskilt på gruppen af elever, der går i almenundervisningen. Nogle af disse elever vil have et særligt højt beregnet støttebehov, og det er disse elever, som vi ifølge denne tentative inddeling definerer som gruppen af elever med støttebehov i almenundervisningen.

Modellen er beregnet for skoleåret 2011/2012, hvor vi også har registerdata for støtte under ni timer ugentligt i almenundervisningen. Det har den fordel, at vi kan holde modellen op imod den faktisk tildelte støtte og dermed vurdere, hvor velfungerende modellen er som en tilnærmelse.

Elever, som kan have behov for ekstra støtte i den almene undervisning kan have meget forskelligartede behov, men de forventes alle at have et mindre støttebehov end elever, der er omfattet af reglerne for specialundervisning (dvs. undervisning i specialklasser, specialskoler, samt specialundervisning i mere end 9 ugentlige timer i almenklassen⁷⁸).

Modellen bygger på en statistisk analyse, som anvender oplysninger om socioøkonomiske og sundhedsmæssige karakteristika hos eleverne og deres forældre til at estimere elevernes behov for støtte i almenundervisningen. Ved den statistiske beregning får vi resultater, som bruges til at beregne hver enkelt elevs sandsynlighed for at modtage specialundervisning med udgangspunkt i elevens og forældrenes socioøkonomiske og sundhedsmæssige forhold.

Elevernes behov for specialundervisning beregnes ud fra oplysningen om, hvorvidt eleven får specialundervisning, som den afhængige variabel (Y)⁷⁹ og et antal uafhængige variabler (X), der er korreleret med sandsynligheden for at modtage specialundervisning. Ud fra beregningerne forudsiges hver enkelt elevs sandsynlighed for at få specialundervisning, hvilket vi tolker som elevens behov for støtte.

Kvaliteten af forudsigelserne styrkes, når modellen kan opbygges med uafhængige variabler, der er højt korreleret med, om eleven får specialundervisning. Det er tilfældet i vores model, hvor vi ud over elevens køn, etnicitet, klassetrin, alder for klassetrin, familietype samt forældrenes etnicitet, uddannelse og beskæftigelse også medtager oplysninger om forældrenes alder ved barnets fødsel, funktionsnedsættelser, anbringelse samt forebyggende foranstaltninger. Variablerne er valgt, fordi tidligere analyser af henvisning til segregeret specialundervisning har vist, at de samvarierer med en elevs sandsynlighed for at modtage specialundervisning (jf. Anders et al., 2010; Smeets & Roeleveld, 2016; Jacobsen & Ruge, 2020; Ruge & Andersen, 2021). Modellen indeholder desuden oplysninger om specifikke diagnoser blandt børn/elever og forældre, som er operationaliseret vha. variabelen for funktionsnedsættelser, som VIVE har dannet i forbindelse med et tidligere projekt (Mortensen, Andreasen & Tegtmejer, 2020).

For elever i almenklasser, som p.t. ikke modtager specialundervisning, fortolker vi det beregnede behov som et tegn på elevernes støttebehov. Sandsynligheden for, at en elev modtager specialundervisning anvendes dermed som approksimation for behov for støtte blandt elever i almenundervisningen. Den grundlæggende præmis er en antagelse

⁷⁸ Vi har overvejet, om specialundervisning i almenklassen skal indgå i den afhængige variabel eller ej. Det taler for at modtage den, at dette undervisningstilbud kommer nærmest det uobserverede tilbud, som vi ønsker at beregne (støtte under 9 timer i almenklassen). Man ville måske foretrække, at basere beregningen udelukkende på disse elever, men den gruppe er for lille.

⁷⁹ Specialundervisning er defineret som: specialskole, specialklasse, almen klasse med mindst 9 ugentlige timers specialundervisning.

om, at det er de samme forhold, som er styrende for elevers behov for et specialundervisningstilbud som for støtte under ni timer ugentligt.⁸⁰ Modellen er nærmere beskrevet i det afsluttende metodeafsnit nedenfor.^{81 82}

Sammenligning af beregnet specialundervisningsbehov og faktisk støtte: Hvordan performer modellen?

Med henblik på at vurdere, om det beregnede specialundervisningsbehov kan anvendes til at skønne over støttebehovet under ni ugentlige timer for elever i almenklasse har vi for et enkelt skoleår – 2011/2012 – sammenholdt det beregnede specialundervisningsbehov med registerdata om, hvorvidt elever faktisk får støtte under ni timer ugentligt. Ved at sammenholde de beregnede tal med de faktiske tal kan det vurderes, hvor god modellen er til at beskrive den faktisk modtagne støtte.

Hvis modellen fungerer som tilsigtet, vil vi forvente at se det højeste beregnede specialundervisningsbehov hos elever i specialskoler, det næsthøjeste hos elever i specialklasser, fulgt af elever med mere end ni ugentlige timers specialundervisning i almenundervisningen. Det næstlaveste behov forventer vi at se hos elever med mindre end ni timers støtte og det laveste hos elever uden støtte.

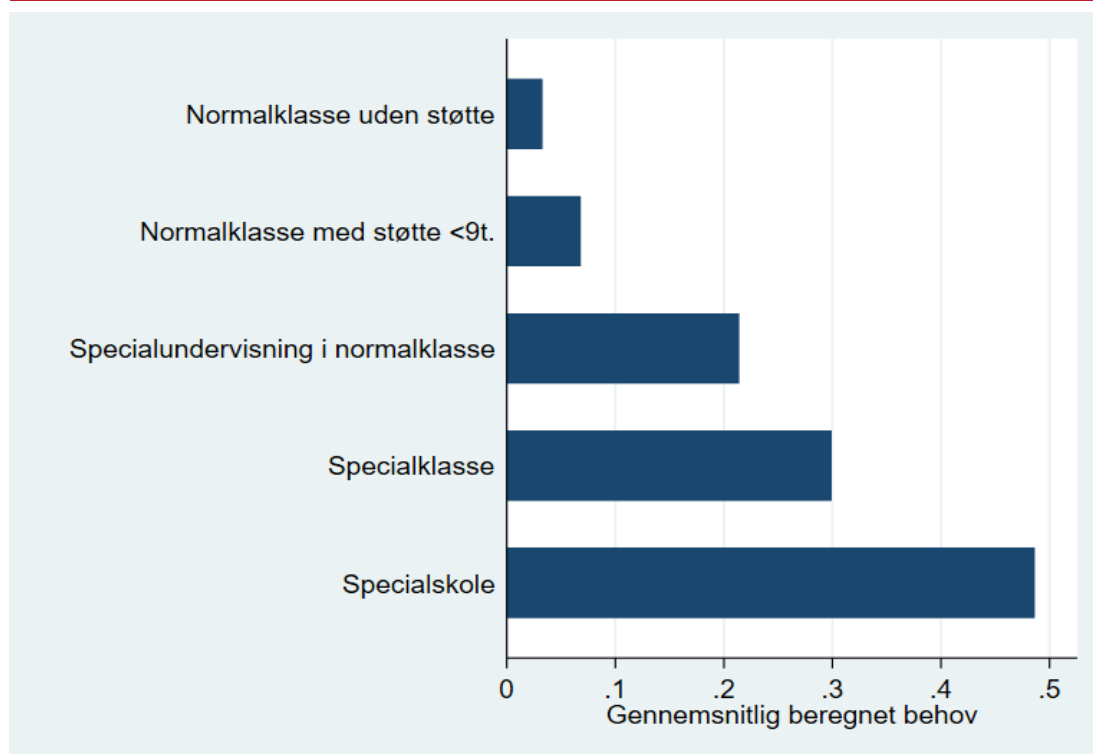
Nedenstående bilagsfigur 1.10 viser, at modellens resultater svarer til det forventede: det beregnede specialundervisningsbehov er størst hos elever i specialskoler, næststørst hos elever i specialklasser, efterfulgt af elever med mere end ni ugentlige timers specialundervisning i almenklasserne. Desuden – og meget vigtigt – ses, at det beregnede støttebehov hos elever i almenundervisningen med støtte er dobbelt så højt som hos elever uden støtte. Det viser, at modellen (til en vis grad) også kan skelne mellem elever med og uden støttebehov i almenklasserne.

⁸⁰ Vi har testet denne antagelse ved at sammenligne det beregnede behov fra denne model med en alternativ model. Den alternative model beregner det beregnede støttebehov i almenundervisningen direkte for 2011-data i et sample med elever i almenundervisningen. Der er ikke stor forskel i modellernes forklaringsevne. I den første model modtager 14 pct. af eleverne med de højeste 5 pct. beregnet specialundervisningsbehov faktisk støtte, og i den 'direkte' model er det 17 pct.

⁸¹ Vi har også prøvet, at bruge 2011-data til direkte at beregne sandsynligheden for at modtage støtte blandt elever i almenundervisningen, for så at ekstrapolere beregnet støttebehov til 2018/2019. Det viser sig, at det er mere præcist at forudsige som vi gør i hovedmodellen, idet hele 70 pct. af elever, som er i gruppen af de 5 pct. elever med højeste beregnet støttebehov, er blandt de 10 pct. elever med højest beregnet behov ud fra det direkte skøn vha. 2011-data. Omvendt er kun 46 pct. af elever, som er i gruppen af de 5 pct. elever med højeste beregnet støttebehov ud fra det direkte skøn vha. 2011-data blandt de 10 pct. elever med højest beregnet behov i 2018.

⁸² Vi har overvejet at anvende et udfaldsmål, som er 9-timers støtte i almenundervisningen, frem for alle elever i specialundervisning. Det kunne give en mere præcis model, men der er for få elever i den gruppe. Endvidere har vi overvejet at inddrage spørgeskemadata for 2015 til 2021 for at få opdaterede data for elever med støtte i almenundervisningen, men stikprøvestørrelsen er meget lille.

Bilagsfigur 1.10 Gennemsnitligt beregnet specialundervisningsbehov hos elever i forskellige skoletilbud (2011/2012)



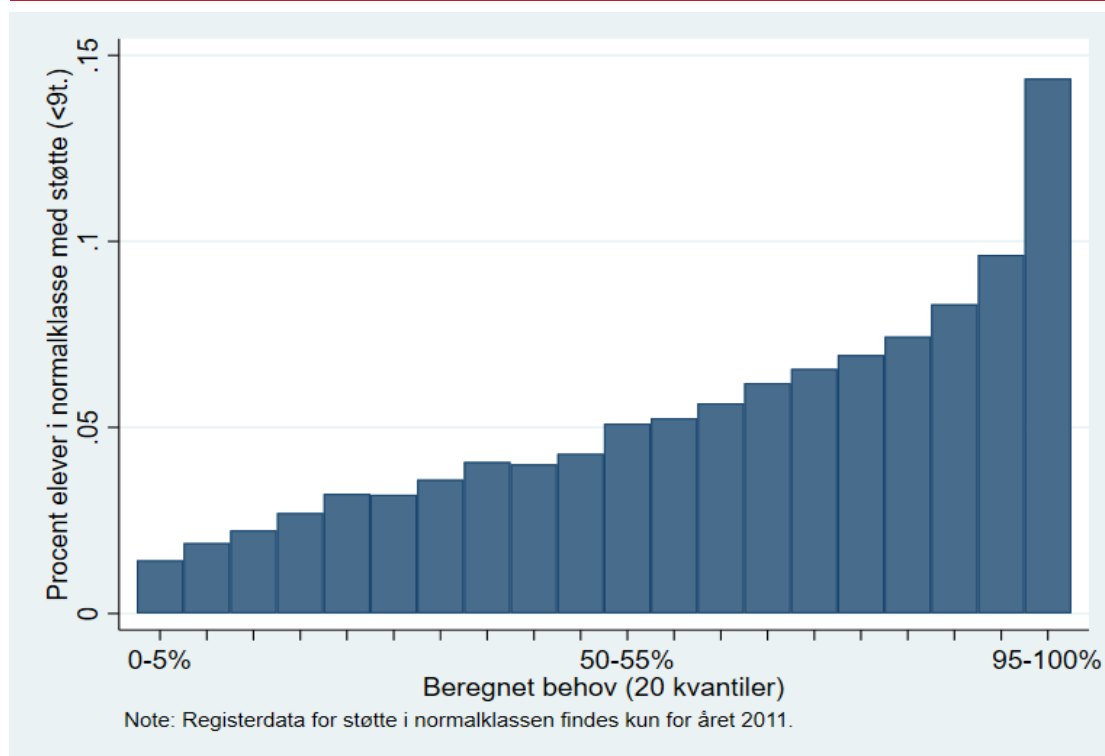
Kilde: Egne beregninger.

I det næste trin i vurdering af modellen fokuserer vi alene på elever i almenundervisning. Hvis modellen fungere som tilsigtet, ville vi forvente, at der særligt blandt de elever der har det højeste beregnede behov er mange, der får støtte.

Bilagsfigur 1.11 viser, hvor stor en andel af elever med forskelligt beregnet specialundervisningsbehov der faktisk får støtte i under ni timer ugentligt. På den lodrette akse vises andelen af elever i almenklasser, som modtager støtte (under ni ugentlige timer) og på den vandrette akse vises elevernes beregnede specialundervisningsbehov i 5 %-trin.

Figuren viser for det første, at støttebehov under ni timer ugentligt er klart relateret til beregnet specialundervisningsbehov: Jo større det beregnede specialundervisningsbehov er, jo flere elever får støtte. Andelen er jævnt voksende med stigende beregnet specialundervisningsbehov. For det andet viser figuren for de 5 % af eleverne med det højeste beregnede behov et markant hop. Andelen af elever, som får støtte, stiger med 50 % (fra 9 til 14 %), når man går fra de 5 % elever med det næsthøjeste beregnede behov (90-95 %-percentil) til de 5 % af eleverne med det højeste beregnede behov.

Bilagsfigur 1.11 Andel elever i almenklasser med støtte (under 9 timer/ugen) efter beregnet specialundervisningsbehov. 2011/2012.



Anm.: Andel elever med støtte af det samlede antal af elever med og uden støtte (elever med specialundervisning over ni timer ikke medtaget).

Kilde: Egne beregninger.

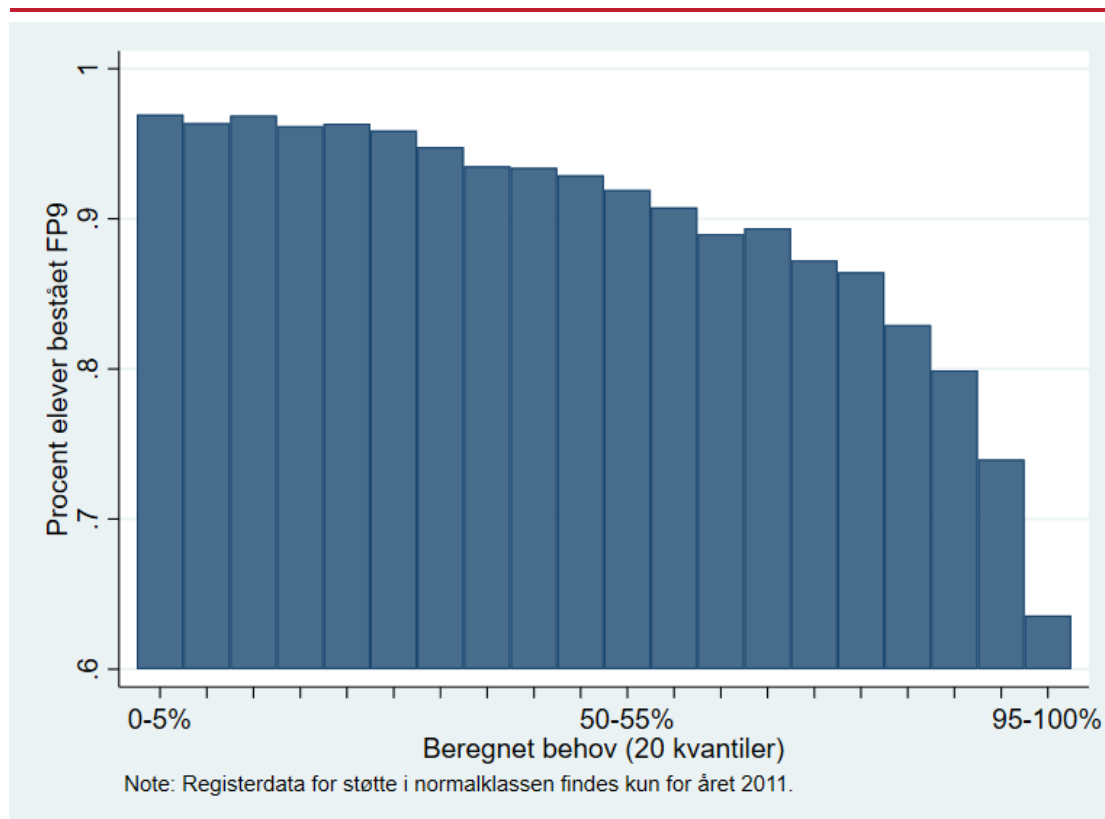
Disse fund indikerer, at modellen beskriver mønstrene i, hvilke elever der får støtte, korrekt, idet vi ser, at jo højere beregnet støttebehov, desto flere elever får faktisk støtte, jf. registerdata.

Der er imidlertid en del støj i modellens beregninger, når vi vurderer sammenhængen mellem beregnet støttebehov og faktisk støtte og beregnet støttebehov og elevresultater. Hvis modellen har stor præcision, kan man forvente, at stort set alle elever med det højeste beregnede specialundervisningsbehov også rent faktisk får støtte. Det er dog ikke tilfældet: Bilagsfigur 1.11 viser, at kun 14 % af elever med det højeste beregnede specialundervisningsbehov modtager støtte ifølge registrene. Mens modellen fanger underliggende mønstre i behov for specialundervisning og støtte, når man mere overordnet ser på *grupper* af elever, så er den således ikke særligt velegnet til at beregne på *elev*-niveau, hvilke elever der modtager støtte.

En anden måde at vurdere modellen for beregnet specialundervisningsbehov på er at se på mønsteret i elevresultater efter beregnet specialundervisningsbehov. Vi ville med afsæt i tidligere undersøgelser forvente, at elever med højt beregnet støttebehov klarer sig dårligere i fx folkeskolens afgangseksamen end elever med lavt behov. Bilagsfigur 1.12 viser for grupper af elever med forskelligt beregnet specialundervisningsbehov, hvor mange elever der består afgangsprøven. Bilagsfigur 1.12 viser igen et klart mønster: Jo større det beregnede specialundervisningsbehov er, jo færre består afgangsprøven.

For lave niveauer af beregnet specialundervisningsbehov ændrer andelen, der består afgangsprøven, sig kun langsomt, hvilket er forventeligt, idet langt de fleste elever generelt består afgangsprøven. For højere niveauer af beregnet specialundervisningsbehov begynder andelen dog at falde hurtigere. Her er der klart flere elever med udfordringer, der gør det vanskeligere at bestå afgangsprøven. Igen er udviklingen særligt markant blandt de 5 % med det højeste beregnede specialundervisningsbehov, hvor andelen elever, der består afgangsprøven falder med 10 procentpoint (fra 73 % til 63 %). Til sammenligning består 73 % af elever, der faktisk modtager støtte, afgangsprøven.⁸³

Bilagsfigur 1.12 Andel elever i almenklasser, der består folkeskolens afgangseksamen (FP9) efter beregnet specialundervisningsbehov. 2011/2012.



Kilde: Egne beregninger.

Samlet set kan det konkluderes, at den statistiske model lader til at fange nogle grundlæggende mønstre i, hvilke elever der modtager støtte hhv. har særlige behov. Modellen forudsiger dog ikke meget præcist, om den enkelte elev modtager støtte i almenundervisningen og kan derfor ikke erstatte en dataindsamling på individniveau.

Det skal endvidere bemærkes, at det forhold, at data vedrørende elevernes funktionsnedsættelser indgår i modellen, har betydning for anvendelse af modellen. Funktionsnedsættelser er langt den vigtigste forklarende variabel, som giver mest forklaringskraft i modellen, og den kan derfor dårligt undværes. Det vurderes dog, at forekomsten af diagnoser blandt befolkningen i nogen grad er påvirket af lokale og regionale forskelle,

⁸³ Vi kan dog ikke ud fra tallene konkludere, om det er, fordi støtte virker, eller fordi elever med højt beregnet specialundervisningsbehov er en svagere gruppe end dem, som får støtte.

der ikke vedrører befolkningens almene sundhedstilstand, men snarere er udtryk for forskelle i nærhed til sundhedsvæsen, ventetider, lokal praksis (SIMB, 2020). Diagnosticeringen har desuden været stigende gennem årene (SIMB, 2020). Disse forhold vil kunne skævvride resultater, der har til formål at vise udvikling i beregnet specialundervisningsbehov over tid eller over regioner. Modellen bør på den baggrund ikke anvendes til at beskrive udvikling over tid eller sammenligninger på tværs af kommuner.

Trods de skitserede forbehold vurderes det, at modellen under visse omstændigheder kan bruges til at afgrænse populationen af elever med særlige behov i almenundervisningen til brug i analyser, fx når analyserne er på aggregeret niveau (landsplan) og ikke undersøger en udvikling over tid. I det aktuelle projekt anvender vi udelukkende det beregnede specialundervisningsbehov til analyser på landsplan og med nedslag i et enkelt år, jf. kapitel 5.

Data og modelspecifikation

Modellen for beregnet specialundervisningsbehov estimeres som en logistisk regression, som tager højde for den særlige struktur i data, hvor den afhængige variabel kun har to mulige udfald (modtager af specialundervisning eller ej). Specialundervisningen kan foregå i specialskole, specialklasse⁸⁴ eller i den almene klasse (mindst ni ugentlige timer).

Vi inkluderer en række variabler, som er korreleret med sandsynligheden for at modtage specialundervisning. Vi medtager følgende oplysninger:

- Køn
- Klassesettrin
- Alder for klassesettrin (yngre, ældre eller almindelig alder for klassesettrin)
- Indvandrerbaggrund
- Familietype
- Funktionsnedsættelse (frem til året før)
- Indmeldt i ordblinde-biblioteket (Nota)
- Anbringelse (frem til samme år)
- Forebyggende foranstaltninger (frem til samme år)
- Far/mor ukendt
- Far/mor ikke i registeret
- Fars/mors alder ved barnets fødsel
- Fars/mors højeste uddannelse
- Fars/mors arbejdsmarkedsstatus.

Disse oplysninger er valgt, fordi de forventes at samvariere med en elevs sandsynlighed for at modtage specialundervisning (jf. Anders et al., 2010; Smeets & Roeleveld, 2016; Ruge & Andersen, 2021). Variablerne anbringelse og forebyggende foranstaltninger er målt frem til det aktuelle skoleår.⁸⁵ Det betyder, at fx vedrørende en observation af en elev i 5. klasse vil variabelen for eleven vedr. anbringelse være lig med 1, hvis eleven på et tidspunkt frem til 5. klasse har været anbragt uden for hjemmet, og den vil ellers være lig 0, også hvis eleven anbringes på et senere tidspunkt. Data for funktionsnedsættelser

⁸⁴ Her indgår også specialklasser på kommunale ungdomsskoler.

⁸⁵ Familierettede forebyggende foranstaltninger fremgår ikke af analysen, da der ikke foreligger registreringer af disse på personniveau før 2014.

for 2019 står endnu ikke til rådighed, og der anvendes derfor diagnoser stillet frem til året før.

I modellen medtages funktionsnedsættelser, som er langt den vigtigste forklarende variabel, fordi den giver mest forklaringskraft i modellen. Det er lidt omdiskuteret, hvorvidt variabelen bør medtages i en model til at forudsige specialundervisningsbehov, fordi der har været en stigende tilbøjelighed til diagnosticeringen over tid, og der er variation mellem kommuner. Vi har besluttet at medtage variabelen for at få gavn af den store forklaringskraft, men bruger til gengæld ikke modellen til sammenligninger over tid eller kommuner. Vi har endvidere medtaget oplysningen vedr. ordblindhed som kontrolvariable. Variablen indikerer, om eleven er indmeldt i ordblindbiblioteket hos Nota⁸⁶.

Den statistiske model er baseret på individdata fra Danmarks Statistik og Statens Serum Institut for elever (0. til 9. klasse) og deres forældre i skoleåret 2011/2012.

Modelresultaterne vises i bilagstabel 1.13. Langt de fleste estimater er signifikante, og de har generelt de forventede fortegn, hvilket bidrager med evidens for modelspecifikationens troværdighed. For eksempel er sandsynligheden for, at en elev modtager specialundervisning, større, hvis eleven har en psykiatrisk diagnose (særligt udviklingsforstyrrelser, ASF eller multiple diagnoser), eller hvis forældrene har fået barnet forholdsvist sent (særligt mødre). Omvendt sandsynligheden for at være i specialtilbud mindre for piger, børn i kernefamilier, eller ved højere socioøkonomisk status hos forældrene (målt ved uddannelsesniveau og arbejdsmarkedsstatus).

Da modellen estimeres som logit-model, beregnes kun en pseudo-R². Når modellen i stedet estimeres som lineær sandsynlighedsmodel, finder vi, at forklaringskraften (R²) er ret høj (0,32).

Bilagstabel 1.13 Oversigt over modelresultaterne. Fortegn og signifikansniveau. Afhængig variabel lig 1, hvis elev i specialundervisning (specialskole, -klasse eller specialundervisning > 9 t. i almenklasse), eller lig 0.

	Estimeret koefficient (logit-estimer)	Standardfejl
Pige	-0,671***	(0,0161)
0. klasse	0	(.)
1. klasse	0,421***	(0,0402)
2. klasse	0,323***	(0,0402)
3. klasse	0,418***	(0,0397)
4. klasse	0,464***	(0,0389)
5. klasse	0,502***	(0,0385)
6. klasse	0,453***	(0,0385)
7. klasse	0,513***	(0,0383)
8. klasse	0,646***	(0,0378)
9. klasse	0,675***	(0,0382)
Ung for klassetrin	0,897***	(0,0545)
Alm. alder for klassetrin	0	(.)
Gammel for klassetrin	0,839***	(0,0155)

⁸⁶ <https://nota.dk/>

	Estimeret koefficient (logit-estimer)	Standardfejl
Dansker	0	(.)
Indvandrer	-0,264***	(0,0483)
Efterkommer	-0,0873**	(0,0270)
Elev bor med mor og far	0	(.)
Elev bor med mor	0,136***	(0,0177)
Elev bor med far	0,292***	(0,0330)
Elev bor hverken hos mor eller far	1,289***	(0,0580)
Ingen	0	(.)
Sensorisk funktionsnedsættelse	1,776***	(0,0503)
Funktionsnedsættelse knyttet til bevægelse	1,544***	(0,0298)
Adfærdsforstyrrelse	2,783***	(0,0318)
Indlæringsvanskeligheder	2,451***	(0,0525)
Udviklingsforstyrrelse	4,400***	(0,0861)
ASF	4,146***	(0,0459)
Psykisk lidelse	0,922***	(0,0669)
Multiple funktionsnedsættelser	4,046***	(0,0280)
Ikke ordblind	0	(.)
Ordblind	1,507***	(0,0493)
Ingen anbringelse	0	(.)
Anbringelse	0,622***	(0,0526)
Ingen forebyggende foranstaltning	0	(.)
Forebyggende foranstaltning	1,736***	(0,0279)
Mor ukendt	-0,0316	(0,159)
Far ukendt	-0,131	(0,0679)
Mor ikke i register	-0,425***	(0,0925)
Far ikke i register	-0,357***	(0,0630)
Mors alder ved barnets fødsel: under 20 år	-0,00173	(0,0425)
Mors alder ved barnets fødsel: 20-35 år	0	(.)
Mors alder ved barnets fødsel: 35-40 år	0,0385	(0,0250)
Mors alder ved barnets fødsel: over 40 år	0,153**	(0,0534)
Fars alder ved barnets fødsel: under 20 år	0,113	(0,0773)
Fars alder ved barnets fødsel: 20-35 år	0	(.)
Fars alder ved barnets fødsel: 35-40 år	0,0692***	(0,0205)
Fars alder ved barnets fødsel: over 40 år	0,0691*	(0,0285)
Mors højeste uddannelse: grundskole	0	(.)
Mors højeste uddannelse: gymnasium	-0,543***	(0,0366)
Mors højeste uddannelse: erhvervsuddannelse	-0,328***	(0,0199)
Mors højeste udd.: kort videregående uddannelse	-0,606***	(0,0453)
Mors højeste udd.: mellemlang videregående uddannelse	-0,540***	(0,0298)
Mors højeste udd.: lang videregående uddannelse	-0,619***	(0,0487)
Mors højeste uddannelse: uoplyst	-0,0938	(0,0575)
Mor: lønmodtager, topniveau	0	(.)
Mor: lønmodtager, mellemniveau	0,112**	(0,0366)

	Estimeret koefficient (logit-estimer)	Standardfejl
Mor: lønmodtager, grundniveau	0,372***	(0,0375)
Mor: lønmodtager, andre	0,493***	(0,0404)
Mor: selvstændig	0,0860	(0,0591)
Mor: permanent overførselsindkomst	0,635***	(0,0399)
Mor: andre	0,485***	(0,0412)
Fars højeste uddannelse: grundskole	0	(.)
Fars højeste uddannelse: gymnasium	-0,551***	(0,0412)
Fars højeste uddannelse: erhvervsuddannelse	-0,333***	(0,0187)
Fars højeste uddannelse: kort videregående uddannelse	-0,496***	(0,0378)
Fars højeste udd.: mellemlang videregående uddannelse	-0,476***	(0,0352)
Fars højeste udd.: lang videregående uddannelse	-0,588***	(0,0438)
Fars højeste uddannelse: uoplyst	-0,0140	(0,0476)
Far: lønmodtager, topniveau	0	(.)
Far: lønmodtager, mellemniveau	0,0762*	(0,0370)
Far: lønmodtager, grundniveau	0,338***	(0,0319)
Far: lønmodtager, andre	0,429***	(0,0335)
Far: selvstændig	0,128**	(0,0419)
Far: permanent overførselsindkomst	0,501***	(0,0362)
Far: andre	0,461***	(0,0394)
Konstante	-4,258***	(0,0575)
Antal observationer	562.804	
Pseudo-R2	0,365	

Anm.: Standardfejl i parenteser; * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Kilde: Egne beregninger.

Bilag 2 Registerbaseret definition af funktionsnedsættelse

Til at afgrænse børn og unge med funktionsnedsættelser anvender vi den kategorisering, som dannes i *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser* (Mortensen, Andreasen & Tegtmejer, 2020). Dette bilag giver en oversigt over hvilke diagnoser (ICD-10-kategorier) som er indeholdt i hver af følgende funktionsnedsættelseskategorier:

1. Adfærdsforstyrrelser
2. Autismespektrumforstyrrelser (ASF)
3. Psykiske lidelser
4. Indlærings-, ord-, tal- og talevanskeligheder
5. Udviklingsforstyrrelser
6. Sensorisk funktionsnedsættelse
7. Funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet

Bilagstabel 2.1 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for adfærdsforstyrrelser

Diagnose	ICD-10-koder
Hyperkinetiske forstyrrelser	F90, F900, F901, F908
Adfærdsforstyrrelser	F91*
Opmærksomhedsforstyrrelse uden hyperaktivitet	F988C
Blandede adfærdsmæssige og følelsesmæssige forstyrrelser	F92*
Anden adfærds- og emotionel forstyrrelse	F98, F989

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

Bilagstabel 2.2 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for autismespektrumforstyrrelser

Diagnose	ICD-10-koder
Gennemgribende mentale udviklingsforstyrrelser	F84*

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

Bilagstabel 2.3 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for psykiske lidelser

Diagnose	ICD-10-koder
Psykisk lidelse som følge af hjerneskade, dysfunktion, legemlig syndrom	F06*
Psykotiske lidelser (fx skizofreni)	F20*
Affektive sindslidelser (fx bipolar)	F31*
Moderat eller svær depressiv episode	F321 til F3231
Periodisk depression	F33*
Vedvarende affektive tilstande	F34*
Andre affektive tilstande	F38*
Affektive sindslidelser UNS	F39*
Fobiske angsttilstande	F40*
Andre angsttilstande	F41*
Reaktioner på svær belastning og tilpasningsreaktioner	F43*
Dissociative tilstande og forstyrrelser	F44*
Andre nervøse tilstande	F48*
Uspecificeret psykisk sygdom eller forstyrrelse	F99, F999

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

Bilagstabel 2.4 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for indlærings-, ord-, tal- og talevanskeligheder

Diagnose	ICD-10-koder
Stammen	F985
Specifikke udviklingsforstyrrelser af tale og sprog	F80*
Taleforstyrrelser	R47*
Ordblindhed og andre indlæringsforstyrrelser	R48*
Specifikke udviklingsforstyrrelser af skolefærdigheder	F81*

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

Bilagstabel 2.5 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for udviklingsforstyrrelser

Diagnose	ICD-10-koder
Mental retardering af lettere grad	F70*
Mental retardering af middelsvær grad	F71*
Mental retardering af sværere grad	F72*
Mental retardering af sværeste grad	F73*
Anden mental retardering	F78*
Mental retardering uden specificering	F79*

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

Bilagstabel 2.6 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for sensorisk funktionsnedsættelse

Diagnose	ICD-10-koder
Synshandicap	H54, H540, H541, H542, H544, H545, H546, H547
Høretab	DH90*, DH91*

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

Bilagstabel 2.7 Samlet oversigt over inkluderede ICD-10-koder for funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet

Diagnose	ICD-10-koder
Cerebral parese	DG80*
Erhvervet hjerneskade	S020*, S021*, S027*, S028*, S029*, S061, S062*, S063*, S064*, S065*, S066, S067, S068*, S069, S070 S071, S097, T020, T040, T060 T741*, I60*, I61*, I62*, I63*, I64*, I65*, I66*, I67*, I68*, I780A, C70* C71*, D32*, D330*, D332, D337 D339, D352*, D353, D354, D355 A321*, A390, A398B, B003, B004* B451*, B582*, F071, G00*, G01* G04*, G05*, G06*, G07*, G08* G940*, B220, E159*, E512, G404H G410, G910, G911, G912, G913 G918, G919, G929*, G931, G938* G940*, G941, G942, G978*, I460 O292*, O743*, O754A, O754B O892*, T58*, T719*, T751*, G372 I020*, I720, Z908A, G09*, I69* DT903, DT905, T909, ZDW56
Gigttilidelser	M08*, M05*, M06*
Muskelsvind	G122*, G710*, G711*, G712*, G713, G718, G719, G600, E740G, G700, G702, P940, E740H, G120, G121D, G121E, G723*, G713
Rygmarvsbrok	Q01*, Q05*
Rygmarvsskade	C720*, D334, G373*, G82*, G952*, S141*, S241*, S341*, S343, T093, T913
Sklerose	G35*
Abnorme ufrivillige bevægelser	R25*
Gangbesvær og mobilitetsforstyrrelser	R26*
Andre koordinationsforstyrrelser	R27*
Andre symptomer og abnorme fund i nervesystemet og bevægeapparatet	R29, R298
Problem med nedsat mobilitet	Z740

Diagnose	ICD-10-koder
Epilepsi	G40*
Hemiplegi	G81*
Cystisk fibrose	E84*

Anm.: * betyder, at hele diagnosegruppen medtages inkl. alle underliggende diagnoser.

VIVÉ

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD