

NOTAT

# STØTTE TIL ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

EN KVANTITATIV BESKRIVELSE MED UDGANGSPUNKT  
I INKLUSIONSPANELET

CHANTAL POHL NIELSEN  
PETER ROHDE SKOV

KØBENHAVN 2016

STØTTE TIL ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV  
Afdelingsleder: Mette Deding  
Afdelingen for skole og uddannelse

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd  
Herluf Trolles Gade 11  
1052 København K  
Tlf. 33 48 08 00  
sfi@sfi.dk  
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

SFI-notater skal danne grundlag for en faglig diskussion. SFI-notater er foreløbige resultater, og læseren bør derfor være opmærksom på, at de endelige resultater og fortolkninger fra projektet vil kunne afvige fra notatet.

# INDHOLD

<b>1</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>STØTTE TIL ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV</b>	<b>7</b>
	Datagrundlag	7
	Hvor mange modtager støtte og hvorfor?	9
	Karakteren af støtten	11
	Støttens omfang og varighed	14
	Hvorvidt støtten imødekommer behovene	15
	Lærernes kompetencer	18
	Styrkelse af almenundervisningen i klassen	22
	Elevernes trivsel og deltagelse	23
	Elevernes socio-emotionelle adfærdsproblemer	25
	Elevernes koncentrationsevne	28
<b>3</b>	<b>SKOLERNES ORGANISATORISKE RAMMER OG PÆDAGOGISKE TILTAG</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>OPSUMMERING OG KONKLUSION</b>	<b>41</b>
	<b>LITTERATUR</b>	<b>45</b>



## INDLEDNING

Dette notat beskriver den støtte, som elever med særlige behov modtager i forbindelse med undervisningen i folkeskolens almindelige klasser. Derudover gives et overblik over de organisatoriske og pædagogiske rammer, inden for hvilke skolerne arbejder med at skabe mere inkluderende læringsmiljøer. Udgangspunktet for beskrivelserne er to dataindsamlinger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i samarbejde med Danmarks Statistik. Den ene dataindsamling, der vedrører støtte til elever med særlige behov, er baseret på besvarelser fra elevernes klasselærere og er gennemført i december 2015. Den anden dataindsamling, der handler om skolernes overordnede rammer for inklusion, baserer sig på besvarelser fra skoleledere.

Data er i begge tilfælde indsamlet på skoler, der deltager i SFI's Inklusionspanel, som er et flerårigt forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i folkeskolens almindelige klasser. Skoler og kommuner over hele landet har i flere år arbejdet på at få skabt mere inkluderende undervisningsmiljøer på de almindelige folkeskoler, og et af Inklusionspanelets formål er at undersøge eleverne og deres klassekammeraters oplevelser af disse inklusionsbestræbelser.<sup>1</sup> Den nærværende undersøgelse er iværksat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) til brug for regeringens inklusionseftersyn.

For at opnå den landspolitiske målsætning om, at 96 pct. af alle skolebørn skulle være i et alment skoletilbud i 2015, har der både været

---

1. Cirka 9.000 elever fordelt på mere end 400 skoleklasser i hele Danmark blev i 2013 inviteret til at deltage i Inklusionspanelet. De har foreløbigt besvaret fire spørgeskemaer – hhv. foråret og efteråret 2014 og 2015 – og de bliver spurgt en sidste gang i løbet af foråret 2016. Eleverne gik i 5. og 7. klasse i 2014 og går i 2016 i hhv. 7. og 9. klasse. Foruden eleverne sendes der også spørgeskemaer til klasselærerne og lederne på de deltagende skoler.

tale om, at nogle elever skulle tilbageføres fra specialskoler og specialklasser til almenundervisningen, samtidig med at andre elever skulle fastholdes i almensektoren. I begge tilfælde vil der være tale om elever med behov for en vis form for støtte og evt. tildeling af hjælpemidler, for at inklusionen skal lykkes. Derudover skal understøttelse af inkluderede elever mere generelt også ske vha. undervisningsdifferentiering, holddannelse, supplerende undervisning, tolærerordninger og undervisningsassistenter. Sidstnævnte tiltag kan selvfølgelig komme både den enkelte inkluderede elev og de øvrige elever, dvs. klassen som helhed, til gode.

Formålet med denne undersøgelse er at afdække begge former for støtte – både den specifikke, der er tiltænkt enkeltelever, men også de mere generelle pædagogiske tiltag, der er tiltænkt klassen som helhed med henblik på at styrke almenundervisningen i skoler, hvor inklusion er blevet en del af dagligdagen.

Indtil nu har der manglet systematisk viden om, hvilke elever der får hvor meget og hvilke former for støtte i almenundervisningssektoren. Én af grundene hertil er, at specialundervisningsbegrebet blev ændret i skoleåret 2012/2013. I dag er der således kun tale om specialundervisning, hvis der er truffet en afgørelse om, at eleven skal modtage specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand i mindst 9 timer om ugen.<sup>2</sup> Som konsekvens af denne definitionsændring, noteres det kun i registerstatistikken, hvis en elev modtager støtte af dette omfang eller mere. Elever med et mindre omfattende behov for støtte, dvs. mindre end 9 timer ugentligt, fremgår således slet ikke som modtagere af støtte i registerstatistikken. Der er således brug for helt andre kilder til information om både omfanget af støtte til enkeltelever, hvilken type af støtte der er tale om, og hvordan den er organiseret.

Dette er baggrunden for, at MBUL har ønsket, at der skulle indsamles supplerende data – ud over de planlagte runder i Inklusionspanelet – til brug for den beskrivende analyse i dette notat. Foruden en beskrivelse af den individuelle støtte, der gives til elever med særlige behov, vil vi i dette notat se på, hvordan klasser som helhed understøttes i at få skabt et mere inkluderende læringsmiljø for alle elever. Da eleverne i forbindelse med den seneste ordinære spørgeskemadataindsamling til Inklusionspanelet både har besvaret spørgsmål om deres socio-emotionelle styrker og vanskeligheder og har gennemført en koncentrationstest, har vi også mulighed for at undersøge, om – og i givet fald hvordan – de forskellige elevtyper adskiller sig fra hinanden ud fra disse karakteristika.

---

2. Denne støtte kan gives enten i almenundervisningens regi eller i specialklasser og på specialskoler. De 9 timer er klokketimer og svarer typisk til 12 undervisningslektioner.

# STØTTE TIL ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

## DATAGRUNDLAG

Data vedrørende støtte til elever med særlige behov er indsamlet vha. udfyldelse af elektroniske spørgeskemaer udsendt til klasselærerne i de deltagende 7. og 9. klasser i forlængelse af den ordinære dataindsamling til Inklusionspanelet i efteråret 2015. Der er 387 klasselærere i Inklusionspanelet, der er blevet bedt om at deltage i tillægsdataindsamlingen, bl.a. med henvisning til Inklusionseftersynets behov for denne viden.

Spørgeskemaet er blevet besvaret fuldt ud af 216 lærere (svarende til 55,8 pct.) og delvist besvarede af 11 (svarende til 2,8 pct.), hvilket giver en samlet svarprocent på 58,6. Dette er meget tilfredsstillende, set i lyset af at der var tale om en ekstra dataindsamling, der lå lige efter den ordinære dataindsamling og tilmed i december måned, der ofte er præget af travlhed på skolerne.

Et vigtigt opmærksomhedspunkt er, at der her kun er tale om en dataindsamling blandt elever på to af *udskolingens* klassetrin, og at omfanget og karakteren af den støtte, der gives til yngre elever i indskoling og på mellemtrinnet, kan forventes at være noget anderledes. Det er desværre ikke muligt inden for rammerne af denne undersøgelse at gå dybere ind i denne forskel andet end at konstatere, at der med udgangspunkt i andre – særligt kvalitative – undersøgelser er klare indikationer af, at der må forventes at være en forskel. Man må derfor være yderst påpasselig med ikke at generalisere ud fra disse resultater.

Stikprøvedesignet til Inklusionspanelet er således, at halvdelen af skolerne er tilfældigt udtrukket for at tage højde for målet om repræsentativitet. Den anden halvdel af skolerne er udtrukket i kommuner med en lav segregeringsgrad for at maksimere antallet af elever med særlige behov i stikprøven. Som en konsekvens af dette sammensatte stikprøvedesign vil andelen af elever med særlige behov i dette datasæt alt andet lige forventes at være en smule højere end den faktiske andel i elevpopulationen. Derud-

over kunne det på den ene side tænkes, at de skoler, der har indvilget i at deltage i undersøgelsen, i højere grad er dem med forholdsvis mange elever med særlige behov, og dermed har skolerne en stærk interesse i at bidrage til øget viden herom. Omvendt kunne det være sådan, at skoler med forholdsvis mange elever med særlige behov ikke har det samme overskud til at deltage i dataindsamlinger som denne, og at de i højere grad end andre skoler vælger ikke at være med. Da det ligger uden for notatets undersøgelsesrammer at lave en grundig bortfalds- og repræsentativitetsanalyse, kan vi derfor ikke konkludere noget håndfast om, hvorvidt resultaterne kan siges at være generaliserbare ift. udskolingsklasser mere bredt. I en sådan bortfalds- og repræsentativitetsanalyse vil vi fx kunne undersøge, om de karakteristika ved de elever, vi indsamler oplysninger om i denne tillægsdataindsamling, adskiller sig væsentligt fra de karakteristika ved elever, der generelt er indsamlet oplysninger om i Inklusionspanelets seneste runde og elevpopulationen som helhed. Det vil vi kunne gøre bl.a. ved at tilkoble registerbaserede baggrundsoplysninger på elevniveau som fx familietype, forældrenes uddannelse, og hvorvidt forældrene er på overførselsindkomst. På skoleniveau ville vi kunne undersøge, om skolerne, som vi har modtaget lærersvar fra i denne tillægsundersøgelse, adskiller sig mht. deltagende skoler i panelet som helhed og skoler mere generelt ift. fx geografi og størrelse. Kombinationen af det særlige stikprøvedesign – som forsøger at tage hensyn til både ønsket om repræsentativitet og ønsket om mest mulig viden om elever med særlig behov – og den opnåede svarprocent betyder imidlertid, at resultaterne kan bruges til at få et fornuftigt overordnet indtryk af den støtte, der gives til elever med særlige behov på de ældste klassetrin.

#### SPØRGESKEMAET

Klasselærerne har modtaget et link til et elektronisk spørgeskema, hvori han/hun er blevet bedt om at tage stilling til et antal spørgsmål om hver elev i den pågældende klasse. Til hver elev er læreren blevet spurgt om, hvorvidt den pågældende elev på nuværende tidspunkt modtager støtte eller ej. Hvis ikke eleven modtager støtte for tiden, har læreren haft mulighed for at angive, at eleven ikke har behov for støtte, at eleven er under udredning, eller at eleven efter lærerens vurdering rent faktisk har behov for støtte, men lige nu ikke modtager støtte. Det bør for en god ordens skyld påpeges, at lærerne er blevet spurgt om den støtte, eleverne *modtager*, og ikke hvad de er blevet *tildelt*. Det vil sige, at såfremt der er tilfælde, hvor en given elev officielt er blevet tildelt fx ét antal timers støtte, men reelt modtager mindre, vil dette ikke kunne afdækkes af de indsamlede data.

For de elever, der modtager støtte, er læreren blevet bedt om at angive baggrunden herfor, dvs. hvilke vanskeligheder den pågældende elev har, som begrundet støtten. Dernæst er der blevet spurgt ind til, hvad der bedst karakteriserer hhv. den sociale og den faglige støtte til eleven, omfanget og varigheden af støtten, samt hvorvidt støtten primært



gives til eleven som enkeltelev eller til eleven som en del af en mindre gruppe. Læreren er endvidere blevet bedt om at vurdere, hvorvidt han/hun oplever, at støtten imødekommer elevens behov, og om støtten kan siges at komme klassen som helhed til gavn.

I flere sammenhænge bliver det fremhævet, at langt fra alle lærere føler sig klædt på til at kunne tackle de udfordringer, omstillingen til øget inklusion indebærer (se fx Baviskar m.fl., 2015). Derfor har spørgeskemaet også indeholdt spørgsmål om, hvorvidt læreren mener, at han/hun har de kompetencer, der skal til for at imødekomme den enkelte elevs særlige behov og i benægtende fald, hvilke kompetencer der er behov for, og om der er andet personale på skolen, læreren kan hente hjælp fra til at støtte den pågældende elev.

Til slut i spørgeskemaet er der blevet spurgt ind til, hvilke tiltag der er iværksat for at styrke almenundervisningen til gavn for klassen som helhed, på baggrund af at der kan være en eller flere elever med særlige behov i lærerens klasse. Disse svar bruges til at afdække, hvilket ”beredskab” der er omkring klasserne som helhed, som følge af at der kan være elever i klassen, der har særlige behov. Det kan fx være anvendelse af en tolærerordning, tilknytning af en AKT-lærer/pædagog eller anvendelse af holddannelse som et redskab til at styrke almenundervisningen.

Ud over spørgeskemaet til lærerne, der er anvendt specifikt til at indsamle ekstra oplysninger om støtte, vil vi referere til besvarelserne af udvalgte spørgsmål fra de spørgeskemaer, som skolelederne på de deltagende skoler har besvaret i forbindelse med den ordinære Inklusionspanel dataindsamling. Svarene herpå giver et overblik over, hvilke organisatoriske rammer og overordnede pædagogiske tiltag der – ifølge skolelederne – anvendes på skolerne helt generelt i omstillingen til øget inklusion. Det bemærkes, at disse besvarelser kommer fra *alle* de skoler, hvor lederen har besvaret lederskemaet, og ikke kun de skoler, hvor lærerne har besvaret dette ekstra spørgeskema om støtte.

## HVOR MANGE MODTAGER STØTTE OG HVORFOR?

Som nævnt i dataafsnittet er der i alt modtaget klasselærerbesvarelser om elever i 227 klasser på 7. og 9. klassetrin. Ud af disse er der i 139 klasser mindst én elev, der modtager støtte. De indsamlede data fra lærerne omhandler oplysninger om og vurderinger af 4.682 elever, jf. tabel 2.1. Tabellen viser, at 357 elever i datasættet modtager støtte i undervisningen i øjeblikket, hvilket svarer til 8 pct. af eleverne.<sup>3</sup> I runde tal svarer det til, at 1-2 elever pr. klasse modtager støtte. Lærerne har endvidere vurderet, at 6 pct. af eleverne har behov for støtte, men ikke modtager det i øjeblik-

---

3. Det bemærkes, at lærerne er i skemaet eksplicit blevet bedt om ikke at medregne tosprogede elever, der alene af den grund modtager støtte, eller som er i modtageklasse. Herudover er der det generelle forhold, at Inklusionspanelets sammensatte stikprøvedesign betyder, at andelen af elever med særlige behov i dette datasæt alt andet lige forventes at være en smule højere end den faktiske andel i elevpopulationen. Der henvises til yderligere forklaring i afsnittet om datagrundlaget.

ket. Det svarer i runde tal til 1 elev pr. klasse, som har behov for, men ikke modtager støtte. Hertil kommer, at 1 pct. af eleverne på undersøgelsestidspunktet er under udredning. De resterende 85 pct. af eleverne modtager ikke støtte fordi de ikke har behov for det. I dette notat betegnes disse elever som 'elever uden støttebehov'. Senere i notatet vil gruppen af elever uden støttebehov blive brugt som sammenligningsgrundlag, når vi ser på trivsels-, deltagelses- og koncentrationsmål blandt elever, der får støtte, elever, der er under udredning og elever, der ikke får støtte, men som ifølge læreren har behov for det.

TABEL 2.1

Lærernes besvarelser af spørgsmålet om, hvorvidt eleverne modtager støtte i undervisningen eller ej. Andel elever i procent.

	Modtager eleven støtte i undervisningen?	
	Procent	Antal
Ja, eleven modtager støtte	8	357
Nej – eleven har ikke behov for støtte	85	3.894
Nej – eleven er under udredning	1	60
Nej – eleven har behov for støtte	6	275
Total <sup>1</sup>	100	4.586

1. Herudover var der 96 elever, der var med på skemaerne til lærerne, men som ikke længere går i klassen.

Kilde: SFT's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

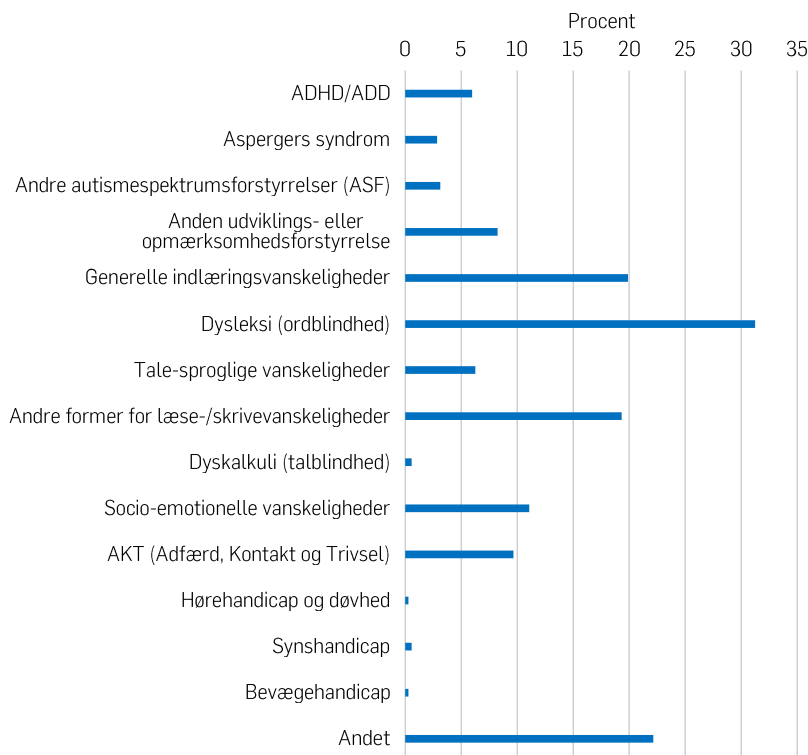
Figur 2.1 viser årsagerne til, at de enkelte elever modtager støtte. Det bemærkes, at lærerne har haft mulighed for at angive flere end en begrundelse for den enkelte elev, og derfor summer søjlerne ikke til 100 pct. I 73 pct. af tilfældene har lærerne angivet én begrundelse for støtten til den pågældende elev. I 17 pct. af tilfældene er der angivet to begrundelser, og for de resterende 10 pct. er angivet tre eller flere begrundelser.

Blandt elever, der får støtte, modtager ca. 31 pct. af dem støtte, fordi de er ordblinde, 19 pct. har andre former for læse-/skrivevanskeligheder, mens 6 pct. har tale-sproglige vanskeligheder. Omkring 20 pct. får støtte, fordi de har generelle indlæringsvanskeligheder. Socioemotionelle vanskeligheder er baggrunden for støtten til ca. 11 pct. af eleverne, mens adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT) er det for ca. 10 pct. af eleverne. Støtte pga. ADHD/ADD diagnoser angives som begrundelse for ca. 6 pct. af eleverne, mens støtte pga. en Asperger diagnose angives for ca. 3 pct. af eleverne.

I den almindelige inklusionsdebat er det ikke behovet for støtte som følge af ordblindhed, der fylder mest. De indsamlede data viser imidlertid, at det er denne begrundelse, der anvendes hyppigst som forklaring på, at en elev får støtte. Der er over 20 pct. af lærerne, der noterer andre begrundelser for støtte end de angivne. Det er fx stavekursus i små hold eller tilknytning af en specialklasselærer.

FIGUR 2.1

Lærernes svar på spørgsmålet om baggrunden for, at eleverne modtager støtte.



Anm.: Lærerne har haft mulighed for at angive flere begrundelser, hvis det er relevant. Derfor summer søjlerne ikke til 100 pct. I 73 pct. af tilfældene har lærerne angivet én begrundelse for støtten til den pågældende elev. I 17 pct. af tilfældene er der angivet to begrundelser, og for de resterende 10 pct. er angivet tre eller flere begrundelser.

Kilde: SFT's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forbindelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

## KARAKTEREN AF STØTTEN

### FLEST FAR BÅDE FAGLIG OG SOCIAL STØTTE

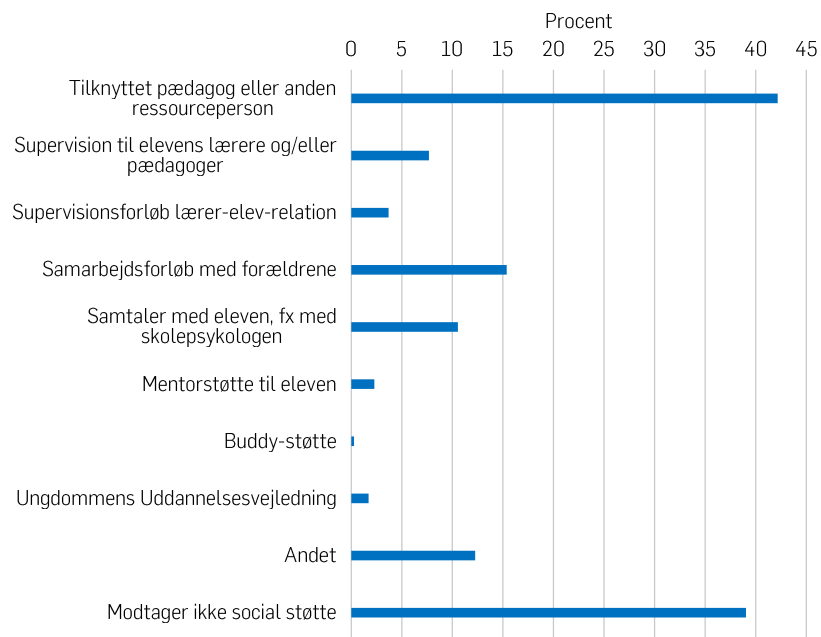
For hver elev er klasselæreren blevet spurgt om, hvorvidt eleven modtager en bestemt form for hhv. faglig eller social støtte. Overordnet set viser besvarelsene, at 56 pct. af eleverne modtager både social og faglig støtte, 36 pct. af eleverne udelukkende modtager faglig støtte, mens 8 pct. udelukkende modtager social støtte.

Figur 2.2 viser, hvilken form for *social* støtte, eleverne får. Her viser det sig, at ca. 42 pct. af eleverne, der får støtte, har en tilknyttet pædagog eller anden ressourceperson. I ca. 15 pct. af tilfældene er der tale om et samarbejdsforløb med forældrene, og for ca. 11 pct. gives støtten i form af samtaler med eleven (fx med skolepsykologen). Det er meget få elever, der får mentor-støtte, og stort set ingen får buddy-støtte af en anden elev. Sidstnævnte hænger formentligt sammen med, at det er elever i udskolingen, der er spurgt ind til. Det kunne tænkes, at buddy-støtte

har større udbredelse på mellemtrinnet, men det ville kræve en udvidet dataindsamling at verificere dette.

FIGUR 2.2

Lærernes svar på spørgsmålet om, hvilken form for *social* støtte, elever modtager.



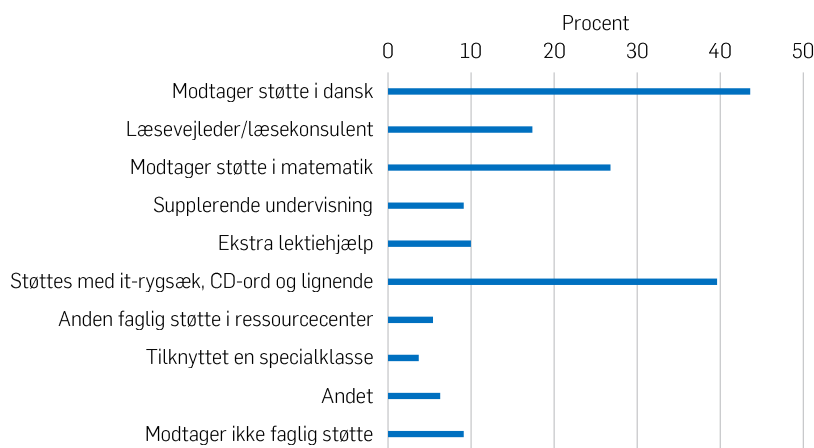
Anm.: Lærerne har haft mulighed for at angive flere begrundelser, hvis det har været relevant. Derfor summer søjlerne ikke til 100 pct.

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Figur 2.3 viser, hvilken form for *faglig* støtte, eleverne får. Næsten 44 pct. af eleverne, der modtager støtte, får det i dansk, og ca. 17 pct. får støtte af en læsevejleder-/læsekonsulent. Næsten 40 pct. har tekniske hjælpemidler, som fx med it-rygsæk, CD-ord eller lignende. Godt 27 pct. får støtte i matematik. En mindre andel (under 5 pct.) støttes ved at være tilknyttet en specialklasse.

FIGUR 2.3

Lærernes svar på spørgsmålet om hvilken form for *faglig* støtte eleverne modtager.



Anm.: Lærerne har haft mulighed for at angive flere begrundelser, hvis det har været relevant. Derfor summer søjlerne ikke til 100 pct.

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

#### FLEST FAR STØTTE I MINDRE GRUPPER

Overordnet set gives støtten i 61 pct. til eleverne som en del af en mindre gruppe, mens støtten i 39 pct. af tilfældene gives til eleverne som enkeltelever (ikke vist). Opdeles der på, om støtten er social, faglig eller begge dele, viser der sig den forskel, at de (relativt få) elever, der udelukkende får social støtte, i højere grad får støtten som enkeltindivider (69 pct.) frem for i mindre grupper (31 pct.) (ikke vist). De elever, der enten kun får faglig støtte eller en kombination af både faglig og social støtte, tildeles støtten primært som en del af en mindre gruppe.

TABEL 2.2

Om støtten gives forebyggende eller indgribende.

	Procent	Antal
Forebyggende	5	18
Indgribende	33	114
Begge dele	62	216
Total	100	348

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Tabel 2.2 viser, at 33 pct. af støtten gives som en indgribende foranstaltning, mens 5 pct. af støtten gives alene forebyggende, mens 62 pct. af støtten gives både forebyggende og indgribende.

## STØTTENS OMFANG OG VARIGHED

STØTTEN ER OFTEST UNDER 9 TIMER UGENTLIGT, MEN LANGVARIG

Besvarelsene viser, at 95 pct. af eleverne, der får støtte i undervisningen, får støtte i mindre end 12 lektioner ugentligt (hvilket svarer til mindre end de 9 timer, der officielt definerer specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand). De resterende 5 pct. af eleverne i datasættet, får støtte i mere end 12 lektioner ugentligt. Den mere detaljerede opgørelse af disse 95 pct. i tabel 2.3 viser, at 45 pct. af eleverne får støtte i 1-2 lektioner ugentligt, 37 pct. får støtte i 3-11 lektioner ugentligt, mens 13 pct. får støtte sjældnere end en gang om ugen<sup>4</sup>.

TABEL 2.3

Antal ugentlige lektioner, eleven modtager støtte i.

	Procent	Antal
0 lektioner	13	44
1 lektion	22	76
2 lektioner	23	79
3-11 lektioner	37	129
12 eller flere lektioner	5	21
Total	100	349

Kilde: SFT's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Det fremføres undertiden – af såvel pædagogisk personale som af forældre til børn med særlige behov – at usikkerhed vedrørende varigheden af støtten kan opleves som en kilde til frustration eller utryghed (se fx Niss m.fl., 2016). Derfor er det interessant at konstatere i tabel 2.4, at lærerne i denne undersøgelse har svaret, at for 41 pct. af eleverne er den støtte, der gives lige nu, uden tidsbegrænsning, 51 pct. af eleverne forventes at kunne modtage støtten i hele indeværende skoleår, mens støtten for blot 8 pct. af eleverne er begrænset til et bestemt antal uger eller måneder.

Blandt de 19 elever, hvor læreren angiver, at støtten er begrænset til et fast antal uger, får 11 elever et støtteforløb på mellem 7-12 ugers varighed, 7 af eleverne får mellem 2-6 ugers støtte, mens en enkelt elev får et forløb på 25 uger. Blandt de 11 elever, hvor læreren angiver, at støtten er begrænset til et fast antal måneder, får 2 elever et støtteforløb på 1 måned, 8 af eleverne får støtteforløb på 2-3 måneder, og en enkelt får støtte i forventet 4 måneder.

4. I de tilfælde, hvor der er tale om mindre end én støttelektion om ugen, har læreren kunnet angive, ca. hvor mange lektioner eleverne har modtaget pr. måned i stedet for. Af spørgeskematekniske grunde vurderes besvarelsene på det sidstnævnte spørgsmål imidlertid ikke som værende anvendelige og er derfor ikke afrapporteret her.

TABEL 2.4

Støttens forventede varighed.

	Hvor længe forventer du, at eleven modtager støtte?	
	Procent	Antal
Støtten er pt. uden tidsbegrænsning	41	142
Hele dette skoleår	51	177
Antal uger	5	19
Antal måneder	3	11
Total	100	349

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

## HVORVIDT STØTTEN IMØDEKOMMER BEHOVENE

### STOR VARIATION I, OM STØTTEN IMØDEKOMMER BEHOVENE

Lærerne er blevet spurgt ind til, om den støtte, der gives, samlet set vurderes som værende tilstrækkelig i forhold til at imødekomme elevens behov. Tabel 2.5 viser, at lærerne samlet set vurderer, at for 22 pct. af elevernes vedkommende er støtten i høj eller meget høj grad tilstrækkelig ift. elevens behov. For 42 pct. af eleverne vurderer læreren, at støtten i nogen grad er tilstrækkelig. For 20 pct. af eleverne vurderes støttens tilstrækkelighed som lav grad, mens støtten for 14 pct. af eleverne vurderes som værende i meget lav grad eller slet ikke tilstrækkelig. I 2 pct. af tilfældene har lærerne ikke følt sig i stand til at vurdere, om støtten er tilstrækkelig.

TABEL 2.5

Lærers vurdering af, om støtten til den enkelte elev er tilstrækkelig.

	Procent	Antal
I meget høj grad	8	28
I høj grad	14	49
I nogen grad	42	145
I lav grad	20	69
I meget lav grad	10	34
Slet ikke	4	15
Ved ikke/ikke relevant	2	8
Total	100	348

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Inklusion handler ikke alene om, at elever med særlige behov får den rette støtte, men at vedkommende kan komme til at fungere i de fællesskaber, der er på skolen, herunder klassen. Derfor er der også spurgt ind til, om støtten til elever med særlige behov vurderes at komme klassen som helhed til gavn. Tabel 2.6 viser, at i 23 pct. af tilfældene er det lærers vurdering, at støtten til enkeltelever også kommer klassen som helhed til gavn i høj eller meget høj grad. Det er kun i 9 pct. af tilfældene, at læreren har svaret, at støtte til en elev slet ikke kommer klassen som helhed til gavn. Der er dog 16 pct. af tilfældene, hvor læreren ikke har følt

sig i stand til at vurdere spørgsmålet, eller hvor det er blevet vurderet som irrelevant.

TABEL 2.6

Læreren vurdering af, i hvor høj grad støtten til elever med særlige behov kommer klassen som helhed til gavn.

	Procent	Antal
I meget høj grad	7	24
I høj grad	16	54
I nogen grad	29	101
I lav grad	14	48
I meget lav grad	9	33
Slet ikke	9	31
Ved ikke/ikke relevant	16	57
Total	100	348

Kilde: SFT's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Relateret til de mest anvendte former for social støtte har vi opdelt, i hvilken grad lærerne vurderer, at støtten imødekommer elevernes behov, og hvorvidt støtten kommer klassen som helhed til gavn. De hyppigste former for social støtte, som eleverne modtager, er, (i) om eleverne er tilknyttet pædagog eller anden ressourceperson, (ii) samarbejdsforløb med forældrene og (iii) samtaler med eleven (jf. figur 2.2).

Figur 2.4 viser, at lærerne for i alt 72 pct. af elevernes vedkomne vurderer, at tilknytning til en pædagog eller anden ressourceperson imødekommer elevens sociale behov enten i nogen grad (38 pct.) eller i høj/meget høj grad (34 pct.). Tilsvarende viser figur 2.4, at denne type støtte også synes at komme klassen som helhed til gode. For i alt 65 pct. af eleverne, der modtager støtte i form af tilknytning til en pædagog eller anden ressourceperson, vurderer læreren, at støtten kommer klassen som helhed til gavn i enten nogen grad (32 pct.) eller i høj/meget høj grad (33 pct.).

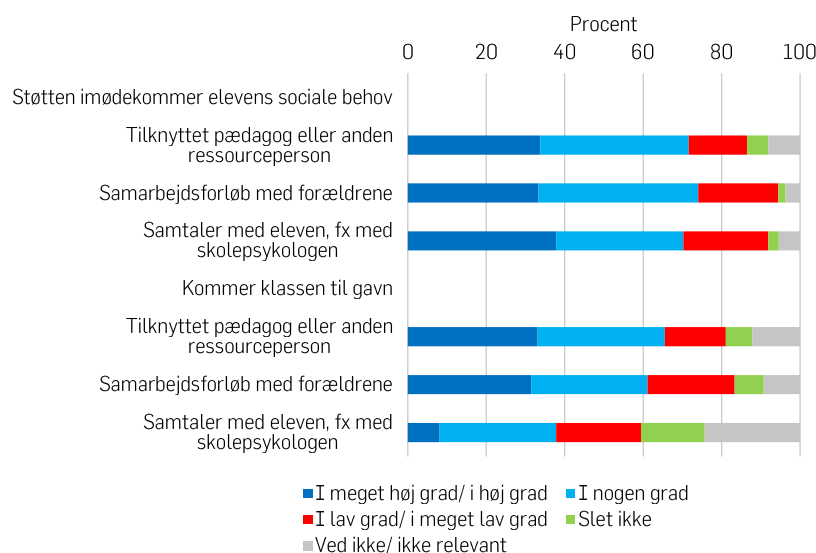
Samarbejdsforløb med forældrene og samtaler med eleven bruges noget mindre, men i begge tilfælde er udbyttet for eleverne ifølge læreren ganske godt ift. elevernes sociale behov. Figur 2.4 viser, at lærerne vurderer, at samarbejdsforløb med forældrene for 74 pct. af elevernes vedkommende imødekommer elevernes sociale behov enten i nogen grad (43 pct.) eller i høj/meget høj grad (33 pct.).

Figur 2.4 viser, at lærerne for 70 pct. af elevernes vedkommende vurderer, at samtaler med eleven, fx med skolepsykologen, imødekommer elevernes sociale behov enten i nogen grad (32 pct.) eller i høj grad/meget høj (38 pct.). Sådanne samtaler er dog af mindre gavn for klassen som helhed sammenlignet med støtte givet i form af tilknytning af en pædagog/anden støtteperson eller støtte i form af et samarbejdsforløb med forældrene. Dette resultat er ikke overraskende, idet der i sagens natur er tale om en individuel støtte, der primært må forventes at udmønte sig i elevens individuelle trivsel.



FIGUR 2.4

Udvalgte former for støtte til elevernes sociale behov opdelt på, om de imødekommer elevens behov, og om de kommer klassen til gavn som helhed. Opgjort i procent.



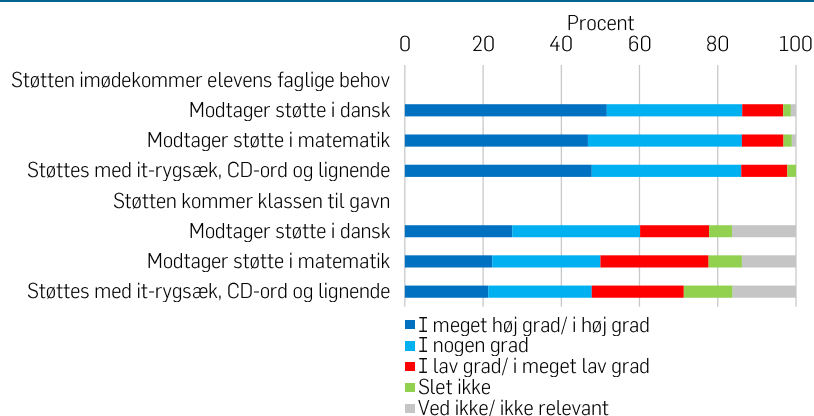
Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets 4. nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Relateret til de mest anvendte former for faglig støtte har vi også opdelt efter, i hvilken grad lærerne vurderer, at støtten imødekommer elevernes behov, og hvorvidt støtten også kommer klassen som helhed til gavn. De hyppigste former for faglig støtte, som eleverne modtager, er støtte i dansk, støtte i matematik eller støtte med it-rygsæk, CD-ord og lignende (figur 2.3).

I figur 2.5 vises resultaterne af opdelingen på disse tre faglige støtteformer. Sammenlignet med de sociale støtteformer, vi har set på, så er de udvalgte faglige støtteformer mere til gavn for den individuelle elev. Således mener lærerne, at den faglige støtte i dansk kommer hovedparten (87 pct.) af eleverne, der modtager denne form for støtte, til gavn enten i nogen grad (35 pct.) eller i høj/meget høj grad (52 pct.). Lærerne mener derimod i noget mindre grad, at støtten til den enkelte elev i faget dansk kommer klassen som helhed til gavn (33 pct. i nogen grad og 27 pct. i høj/meget høj grad). Tilsvarende mønster gør sig gældende for de elever, der modtager støtte i matematik. Særligt denne type og støtte med it-rygsæk, CD-ord og lignende synes i noget mindre grad at vurderes som værende af gavn for klassen som helhed. I begge tilfælde er det i højst 50 pct. af tilfældene, at støtten vurderes som værende af gavn for klassen som helhed i enten nogen grad eller i høj/meget høj grad.

FIGUR 2.5

Udvalgte former for støtte til elevernes sociale behov opdelt på, om de imødekommer elevens behov, og om de kommer klassen til gavn som helhed. Opgjort i procent.



Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets 4. nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

## LÆRERNES KOMPETENCER

DE FLESTE LÆRERE SYNES, AT DE KUN I MINDRE GRAD HAR KOMPETENCER TIL AT IMØDEKOMME ELEVERNES BEHOV

En af udfordringerne i forbindelse med omstillingen til øget inklusion handler om, at lærerne ikke altid selv oplever, at de har de nødvendige kompetencer til at imødekomme de særlige behov, som elever med fx forskellige diagnoser eller indlæringsvanskeligheder har, jf. fx Baviskar m.fl. (2015) og Niss m.fl. (2016). I skemaet spørges lærerne derfor, om de mener, at de selv har de faglige kompetencer, der skal til for at imødekomme de særlige behov, den enkelte elev har. Som det fremgår af tabel 2.7, svarer lærerne i 27 pct. af tilfældene, at det har han/hun i høj grad. For 58 pct. af eleverne vurderer klasselæreren, at han/hun i mindre grad har de rette kompetencer til at imødekomme elevens særlige behov. Der er 14 pct. af eleverne, hvor klasselæreren svarer, at han han/hun ikke har kompetencerne til at imødekomme disses særlige behov.

TABEL 2.7

Om læreren har kompetencer til at imødekomme elevernes særlige behov.

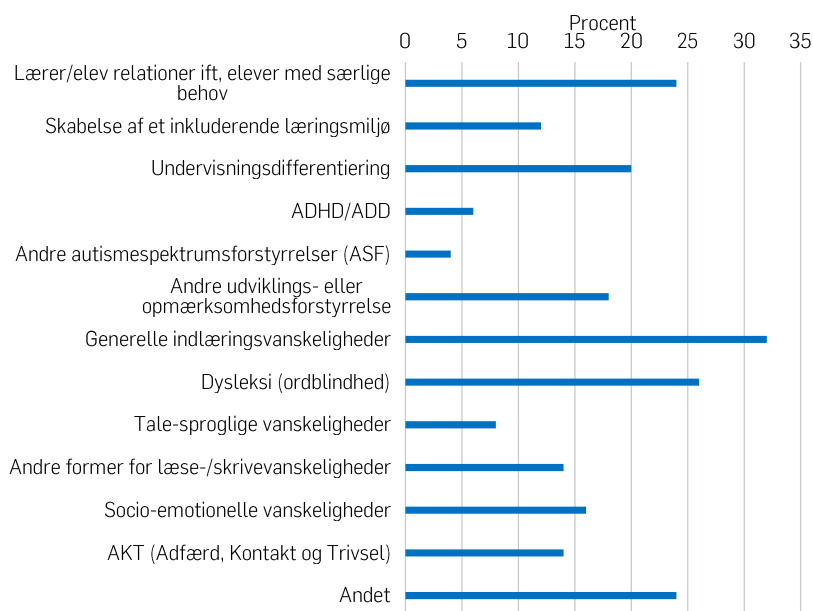
	Procent	Antal
Ja, i høj grad	27	95
Ja, i mindre grad	58	203
Nej	14	50
Total	100	348

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

I de tilfælde, hvor læreren har svaret, at de *ikke* har kompetencerne til at imødekomme elevernes særlige behov, siger de i 33 pct. af tilfældene, at det handler om manglende viden om generelle indlæringsvanskeligheder, jf. figur 2.4. I ca. 26 pct. af tilfældene handler det om manglende viden om ordblindhed. I ca. 24 pct. af tilfældene angiver læreren behov for specifik viden om lærer/elev-relationer ift. elever med særlige behov, og i 20 pct. af tilfældene efterspørger læreren specifik viden om undervisningsdifferentiering.

FIGUR 2.6

Hvad mangler læreren af specifik viden for bedre at kunne imødekomme elevernes behov?



Anm.: Besvarelser fra lærere, der har svaret "nej" til at have kompetencer til at imødekomme en given elevs særlige behov. Det drejer sig om lærersvar om 50 elever ud af i alt 348 elever med særlige behov om hvem der er lærersvar på dette spørgsmål.

Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets 4. nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Blandt behovene står viden om generelle indlæringsvanskeligheder og dysleksi (ordblindhed) således mest tydeligt frem. Dette kan i hvert fald til dels afspejle den konkrete elevsammensætning, jf. figur 2.1, som viser, at hhv. 20 pct. og 32 pct. af eleverne, der får støtte, får det pga. netop disse vanskeligheder. Derudover kan der være tale om, at nogle lærere har behov for at få ajourført deres viden om, hvordan man bedst underviser netop sådanne elever.

Givet at disse svar er afgivet af lærere til elever i udskolingen, hvor eventuel ordblindhed sandsynligvis er blevet identificeret på et tidligere tidspunkt i en elevs skoletid, kunne det tænkes, at den manglende viden i højere grad handler om, hvordan man kan hjælpe eleven med at

anvende de elektroniske hjælpemidler (som fx it-rygsæk, CD-ord), og hvordan man generelt sikrer faglig progression blandt ordblinde elever, end det handler om opsporing af ordblindhed. Dette har vi dog ikke mulighed for at undersøge nærmere på baggrund af disse data.

Én ting er selv at have specifikke kompetencer som lærer, men det er også vigtigt at vide, at man kan hente støtte til løsning af problemer eller udfordringer med en elev fra kolleger. Det vil langt de fleste lærere kunne gøre. Om 9 ud af 10 elever (93 pct.), der får støtte, svarer læreren, at der er andet personale på skolen, hvor vedkommende kan få hjælp ift. den pågældende elev.

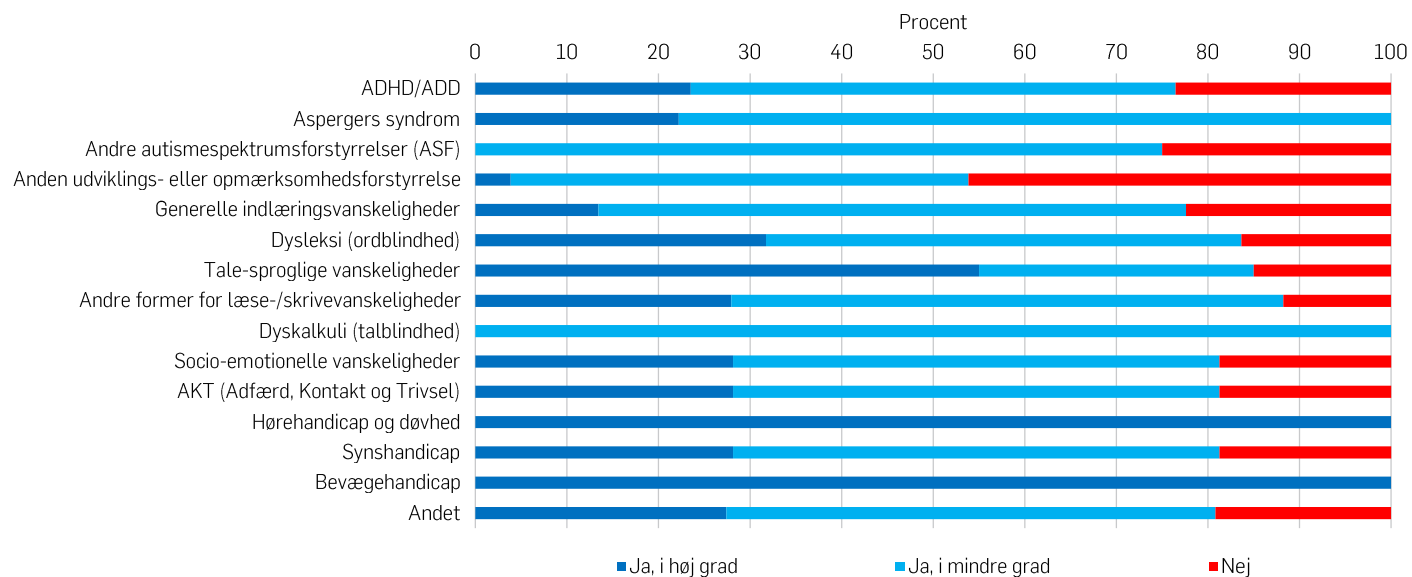
I figur 2.7 har vi for hver elevtype (dvs. elever opdelt efter begrundelsen for, at de får støtte) angivet, om klasselæreren til den pågældende elev mener, at han/hun har de kompetencer, der skal til for at imødekomme elevens særlige behov. Det skal bemærkes, at der for nogle elevtyper kun er meget få elever i datasættet. Tilsammen er der fx under 5 elever, der har høre-, syns- eller bevægehandicap. I den modsatte ende af skalaen er der imidlertid over 100 elever med dysleksi som årsag til støtten plus næsten 70 med andre former for læse-/skrivevanskeligheder.

For 13 pct. af eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder er det sådan, at klasselæreren mener, at han/hun i *høj* grad har kompetencer til at imødekomme elevens behov. I 64 pct. af tilfældene mener læreren, at han/hun i *mindre* grad har de rette kompetencer, mens lærerne til 22 pct. af eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder *ikke* mener, at de har kompetencer til at imødekomme elevernes behov. Blandt elever med socio-emotionelle vanskeligheder og elever med AKT-vanskeligheder er der flere blandt lærerne, der mener, at de i *høj* grad har de nødvendige kompetencer til at hjælpe eleverne (ca. 28 pct. sammenlignet med blot 13 pct. af lærervurderingerne vedr. elever med generelle indlæringsvanskeligheder).

Blandt de elever, der har ADHD/ADD som begrundelse for støtte, svarer 24 pct. af deres klasselærere, at de i *høj* grad har kompetencer til imødekomme elevens særlige behov, 53 pct. mener, at de i *mindre* grad har kompetencerne, og de resterende 24 pct. af disse elevers klasselærere svarer, at de *ikke* har kompetencer til imødekomme elevens særlige behov. Blandt de elever, der har en Asperger diagnose som begrundelse for støtte, svarer 22 pct. af deres klasselærere, at de i *høj* grad har kompetencer til at imødekomme elevernes særlige behov, og de øvrige 78 pct. mener, at de i *mindre* grad har kompetencerne.

FIGUR 2.7

Begrundelse for, at eleverne modtager støtte, fordelt på i hvor høj grad lærerne mener at have kompetencerne til at imødekomme elevernes behov. Procent.



Anm.: Det bemærkes, at læreren har kunnet angive flere end én begrundelse for, at en given elev får støtte. Det betyder, at den enkelte elev kan optræde i flere end én liggende søjle.  
 Kilde: SFI's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

## STYRKELSE AF ALMENDUNDERVISNINGEN I KLASSEN

### STØTTE TIL KLASSEN SOM HELHED PÅ BAGGRUND AF INKLUSION ER BEGRÆNSET

Ud over den individuelle støtte og støtte i mindre grupper, er det intentionen, at understøttelse af elever med særlige behov helt generelt også gerne skal ske vha. undervisningsdifferentiering, holddannelse, supplerende undervisning, tolærerordninger og undervisningsassistenter. Det afspejles også af den lovændring, der blev foretaget i 2012, hvor kommuner og skoler fik mere fleksible muligheder for at tilrettelægge undervisningen på måder, der kan understøtte inklusionen af elever med særlige behov. Intentionen er, at sådanne tiltag både kan støtte den enkelte elev, som inkluderes, og klassen som helhed (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Derfor har vi i denne undersøgelse også spurgt lærerne om, hvilke former for støtte eller mere generelle pædagogiske tiltag der gives til klassen som helhed for at styrke almenundervisningen, på baggrund af at der i klassen er én eller flere elever med særlige behov.

TABEL 2.8

Hvilken form for støtte modtager *klassen* som helhed for at styrke almenundervisningen på baggrund af en eller flere elevers særlige behov?

	Procent	Antal
Holddannelse	30	63
Brug af særlige undervisningsmetoder i den generelle undervisning	24	51
Inklusionspædagog tilknyttet	7	14
Tolærerordning	18	38
Lærerasistent (uden en læreruddannelse) tilknyttet	3	7
Sparring og rådgivning fra PPR	8	18
Sparring og rådgivning fra skolens ressourcecenter	26	56
AKT (Adfærd, Kontakt og Trivsel)-lærer tilknyttet	21	46
Andet (herunder intet)	22	47

Anm.: Bemærk, at lærerne har kunnet angive mere end én type støtte/tiltag og derfor summer procenterne ikke til 100.  
Kilde: SFT's supplerende dataindsamling blandt klasselærere i forlængelse af Inklusionspanelets fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til klasselærere for de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet, og handler om den støtte, de enkelte elever og klassen som helhed eventuelt får.

Tabel 2.8 viser, hvilken form for støtte, *klassen* som helhed modtager. Det skal bemærkes, at lærerne har haft mulighed for at sætte flere kryds, og derfor summer procenterne ikke til 100. Det kan konstateres, at det er forholdsvis begrænset, hvor meget støtte klasserne på disse måder får. Det viser sig, at 30 pct. af klasselærerne siger, at der anvendes holddannelse som en måde at styrke almenundervisningen på, og 24 pct. bruger særlige undervisningsmetoder (det kan fx være ugeskemarevolutionen og cooperative learning). I hver femte klasse (18 pct.) anvendes der en tolærerordning, mens undervisningsassistenter kun bruges i 3 pct. af klasser-

ne. Sparring fra skolernes egne ressourcecentre og tilknytning af en AKT-lærer er relativt hyppigt anvendte tiltag for at skabe mere inkluderende undervisningsmiljøer i hhv. 26 pct. og 21 pct. af klasserne. Sparring fra PPR og tilknytning af en decideret inklusionspædagog er imidlertid knap så udbredte til klasser i udskoling, synes tallene at indikere, med anvendelse i hhv. 8 pct. og 7 pct. af klasserne.

## ELEVERNES TRIVSEL OG DELTAGELSE

Et væsentligt aspekt, som skolerne arbejder med i forhold til at skabe øget inklusion, er elevernes trivsel og deltagelse i undervisningen. Til at undersøge dette anvender vi fire trivsels- og deltagelsesmål, der er udviklet til at undersøge den individuelle og kollektive skoletrivsel samt den faglige og sociale deltagelse. Disse trivsels- og deltagelsesmål har tidligere været anvendt i forbindelse med Inklusionspanelet. Svarene er indhentet fra elevspørgeskemaerne i forbindelse med Inklusionspanelets fjerde nedslag.

I hvert af de fire trivsels- og deltagelsesmål indgår et antal enkeltspørgsmål om det samme emne (se boks 2.1 og 2.2). Der udregnes et gennemsnit af elevernes svar, og det resulterende trivsels- og deltagelses-tal kan antage en værdi imellem 1 og 5, hvor 5 angiver højest mulige trivsel eller deltagelse, og 1 angiver lavest mulige trivsel eller deltagelse.

---

### BOKS 2.1

Spørgsmål til måling af elevernes individuelle trivsel og kollektive trivsel.

---

Individuel trivsel:

- Er du glad for at gå i skole?
- Er du glad for din klasse?
- Tænker du nogen gange på at skifte skole?

Kollektiv trivsel:

- Behandler I hinanden godt i klassen?
  - Hvis nogen i din klasse bliver mobbet, gør de voksne så noget ved det?
- 

Kilde: SFI's Inklusionspanel.

---

## BOKS 2.2

Spørgsmål til måling af elevernes faglige deltagelse og sociale deltagelse.

---

### Faglig deltagelse

- Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg lov til at være med.
- Jeg rækker fingeren op, når læreren stiller et spørgsmål, og jeg kender svaret.
- Når vi diskuterer ting i timerne, deltager jeg.
- Når jeg skal samarbejde med mine klassekammerater i skolen, siger jeg noget.

### Social deltagelse

- Er du sammen med de andre fra klassen i frikvarterne?
  - Er du sammen med dine klassekammerater uden for skoletiden?
  - Deltager du, når der er sociale arrangementer på skolen? Det kan fx være klassefester eller skovtur med forældre eller andre arrangementer, hvor klassen er inviteret.
- 

Kilde: SFT's Inklusionspanel.

Starter vi i tabel 2.9 med at se på elever uden støttebehov, som jo udgør hovedparten af eleverne i de almindelige klasser, kan vi konstatere, at alle fire trivsels- og deltagelsestal for denne gruppe ligger lige omkring 4,10. Bruger vi denne gruppe som sammenligningsgrundlag (angivet som 'referencegruppe' i tabellen), viser resultaterne, at elever, der modtager støtte, med et gennemsnit på 3,93 har et individuelt trivselstal, der er lidt lavere end gennemsnittet blandt elever uden støttebehov (4,16). Forskellen er relativ lille – 0,23 på en skala fra 1 til 5 – men den er statistisk signifikant (angivet med \*\*\* i tabellen).

Elever, der modtager støtte, oplever en kollektiv trivsel, der ikke er væsentligt forskellig fra referencegruppen (3,99 mod 4,06), og denne forskel på 0,07 er da heller ikke statistisk signifikant. Oplevelsen af trivslen i klassen som helhed hos de elever, der modtager støtte, er således lige så god som hos de elever, der *ikke* modtager støtte. Det vil sige, at eleverne oplever, at de behandler hinanden godt i klassen, og at der kan hentes hjælp fra en voksen i tilfælde af evt. mobning.

Der er til gengæld forskelle, hvad angår de to elevgruppers faglige og sociale deltagelse. Særligt den faglige deltagelse er lavere. Hvor elever, der modtager støtte, opnår et gennemsnitligt deltagelsestal på 3,62, opnår elever uden støttebehov et gennemsnit på 4,08. Der er således tale om en forskel på 0,46 på en skala fra 1 til 5.

Der er næsten lige så mange elever i datasættet, der efter lærerens vurdering har behov for støtte, men som *ikke* får det lige nu (197 elever) sammenlignet med elever, der *får* støtte (228 elever i denne opgørelse). Gruppen af elever, der har behov for støtte, men ikke får det, opnår også lavere gennemsnitlige faglige og sociale deltagelsestal sammenlignet med elever uden støttebehov, og disse forskelle er statistisk signifikante. Det samme gælder deres individuelle trivsel. Men i modsætning til elever, der *får* støtte, så oplever elever, der ifølge læreren har behov for



støtte, men som ikke får det lige nu, at deres *kollektive* trivsel er signifikant lavere end hos elever, der ikke får støtte. Med andre ord er der grund til at være opmærksom på trivslen samt den sociale og faglige deltagelse i klassens fællesskab blandt elever, der har behov for støtte, men som ikke modtager det. Det bemærkes, at der *ikke* er statistisk signifikante forskelle på nogen af de fire trivsels- og deltagelsestal, når der sammenlignes mellem elever, der modtager støtte, og elever, der har behov for støtte, men som ikke modtager det.

Gruppen af elever, der er under udredning, er som tidligere angivet meget lille (38 elever i denne opgørelse). For disse elever er det særligt deres faglige deltagelsestal, der ligger et godt stykke under referencegruppens. De faglige deltagelsestal er hhv. 3,36 for elever under udredning og 4,08 for elever, der ikke modtager støtte. Det er således tale om en forskel på 0,72 på en skala fra 1 til 5.

TABEL 2.9

Elevernes trivsel og deltagelse. Gennemsnit. Standardafvigelse er angivet i parentes.

	Modtager støtte	Elever uden støttebehov (referencegruppe)	Under udredning	Behov for støtte, men modtager ikke	Total
Individuel trivsel	3,93 *** (0,75)	4,16 (0,67)	3,69 *** (1,02)	3,85 *** (0,83)	4,12 (0,70)
Kollektiv trivsel	3,99 (0,75)	4,06 (0,69)	3,88 (0,76)	3,88 *** (0,84)	4,04 (0,70)
Faglig deltagelse	3,62 *** (0,78)	4,08 (0,61)	3,36 *** (0,81)	3,59 *** (0,74)	4,01 (0,66)
Social deltagelse	3,73 *** (0,96)	4,10 (0,69)	3,60 *** (0,89)	3,77 *** (0,88)	4,05 (0,74)
Antal elever	228	2.931	38	197	3.394

Anm.: Signifikanstest i forhold til elever uden støttebehov. \*\*\* =  $p < 0,01$ .

Kilde: SFT's Inklusionspanels fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet.

## ELEVERNES SOCIO-EMOTIONELLE ADFÆRDSPROBLEMER

Tabel 2.10 viser resultaterne fra Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) spørgsmålene. SDQ anvendes til at forklare karakteren og graden af elevens socio-emotionelle styrker og vanskeligheder (se fx [www.sdq.dk](http://www.sdq.dk), Goodman, 2001, 1997; Obel m.fl., 2003). SDQ måler – på en skala fra 0-10 – fem dimensioner af elevernes adfærd: emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsproblemer og prosocial adfærd. For de fire førstnævnte dimensioner gør sig gældende, at jo højere score, desto større vanskeligheder har eleven inden for disse dimensioner. For prosocial adfærd gør det modsatte sig gældende; jo højere score, desto

mere positiv udadvendt adfærd. De fire førstnævnte dimensioner kan lægges sammen til en totalskala, der giver et generelt billede af elevens socio-emotionelle vanskeligheder. SDQ totalen måles på en skala fra 0-40.

Opgørelsen i tabel 2.10 viser, at elever uden støttebehov (referencegruppen) har signifikant færre socio-emotionelle vanskeligheder målt ved den totale SDQ (8,6) sammenlignet med både de elever, der modtager støtte (11,4), de elever, der ikke modtager støtte for tiden, men hvor læreren vurderer, at de har behov herfor (12,6), samt de relativt få elever, der er under udredning (13,6). Alle fire gennemsnitsværdier ligger inden for normalområdet (0-15) af den originale tredelte kategorisering af SDQ-scoring baseret på selvudfyldte skemaer blandt 4-17-årige børn i Storbritannien (jf. [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)).

På alle de fire dimensioner, der indgår i SDQ-totalen, udviser elever med behov for støtte flere socio-emotionelle adfærdsproblemer sammenlignet med referencegruppen – og det gælder uanset om eleverne får støtte eller ej. Det samme gælder elever under udredning. Disse forskelle i forhold til referencegruppen er statistisk sikre og markeret med stjerner i tabellen. Herudover viser tallene, at elever, der har behov for støtte, men som *ikke* får det, har flere socio-emotionelle problemer end de elever, der *får* støtte. Det er imidlertid kun forskellene på de to gruppers SDQ-total og hyperaktivitetsscore, der er statistisk sikre og dette er markeret med  $\diamond$  i tabellen. Dette kan tages som en forsigtig indikation af, at den støtte, der gives, synes at have en positiv virkning på elevernes socio-emotionelle adfærd, om end sammenhængen imellem karakteren og antallet af vanskeligheder og hvorvidt eleven modtager støtte, kan være mere kompliceret end som så. Der er således ikke nødvendigvis tale om decideret årsagssammenhæng, men blot her en forsigtig indikation af en mulig sammenhæng, som bør undersøges nærmere.

TABEL 2.10

Elevernes score på Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Gennemsnit. Standardafvigelse er angivet i parentes.

	Modtager støtte	Elever uden støttebehov (reference-gruppe)	Under udredning	Behov for støtte, men modtager ikke	Total
Emotionelle problemer	3,09 ** (2,38)	2,58 (2,28)	3,68 ** (3,03)	3,31 *** (2,52)	2,67 (2,32)
Adfærdsproblemer	1,85 *** (1,57)	1,23 (1,45)	2,16 *** (1,64)	2,11 *** (1,88)	1,33 (1,51)
Hyperaktivitet	3,95 *** (2,38)	3,27 (2,33)	4,68 *** (2,84)	4,47 *** $\diamond$ (2,38)	3,4 (2,37)
Kammeratskabsproblemer	2,48 *** (1,84)	1,56 (1,65)	3,08 *** (2,03)	2,72 *** (1,85)	1,7 (1,72)
Prosocial	7,27 * (1,97)	7,53 (1,80)	6,65 ** (2,24)	7,1 *** (1,99)	7,48 (1,83)
Total SDQ	11,38 *** (5,22)	8,64 (5,49)	13,6 *** (6,69)	12,6 *** $\diamond$ (5,97)	9,1 (5,65)
Antal elever	226	2.896	37	193	3.352

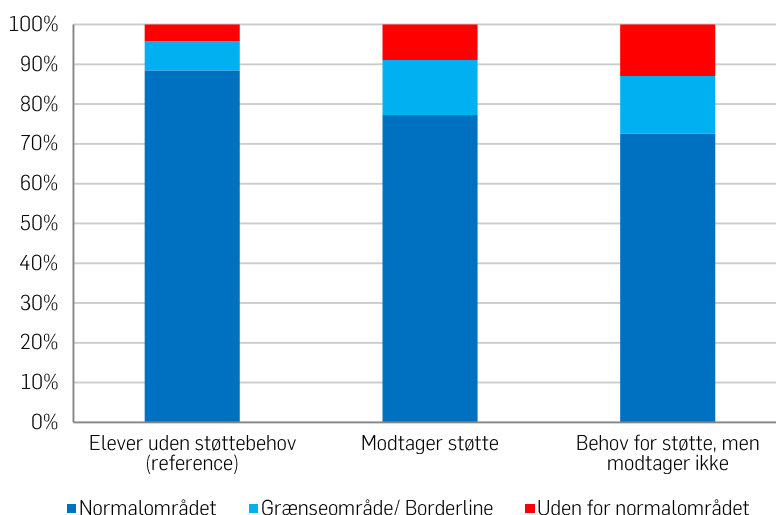
Anm.: SDQ måler fem dimensioner af elevernes adfærd: emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsproblemer og prosocial adfærd. For de fire førstnævnte dimensioner gør sig gældende, at jo højere score, desto større vanskeligheder har eleven inden for disse dimensioner. For prosocial adfærd gør det modsatte sig gældende; jo højere score, desto mere positiv udadvendt adfærd. De fire førstnævnte dimensioner kan lægges sammen til en totalskala, der giver et generelt billede af elevens vanskeligheder. Signifikanstest i forhold til elever uden støttebehov: \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001. Signifikanstest i forhold til elever, der modtager støtte:  $\diamond$ .

Kilde: SFI's Inklusionspanels fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet.

Gennemsnitsværdierne for de fire elevgruppers totale SDQ-score ligger som nævnt inden for normalområdet (0-15). Figur 2.8 viser andelen af hver elevgruppe, der ligger hhv. inden for SDQ-totalens normalområde (0-15), i grænseområdet (16-19) og uden for normalområdet (20-40). Elever under udredning vises ikke i figuren, da 37 elever er for få til, at en opdeling i disse kategorier er meningsfyldt. Figuren viser, at 88,5 pct. af eleverne i referencegruppen (dvs. elever uden behov for støtte), ligger inden for normalområdet. Det samme gælder 77,2 pct. af eleverne, der modtager støtte, og 72,5 pct. af eleverne, som p.t. ikke modtager støtte, men hvor lærerne har vurderet, at de har brug for det. Andelen af elever i grænseområdet (SDQ total 16-19) er større: hhv. 13,8 pct. blandt dem, der modtager støtte, og 14,5 pct. blandt dem, der har behov for støtte, men som ikke får det, sammenlignet med 7,3 pct. blandt elever i referencegruppen. Elever, hvis SDQ-totaler er på 20-40, vurderes som sagt som værende uden for normalområdet. I det område ligger 8,9 pct. blandt dem, der modtager støtte, og 13,0 pct. blandt dem, der har behov for støtte, men som ikke får det, sammenlignet med 4,25 pct. blandt elever i referencegruppen.

FIGUR 2.8

Fordelingen af elevgruppernes totale SDQ-score hhv. inden for normalområdet, i grænseområdet og uden for normalområdet.



Anm.: SDQ totalens normalområde defineres som værdier, der ligger mellem 0-15, grænseområdet 16-19 og uden for normalområdet 20-40. Gruppen af elever under udredning er ikke med i figuren, fordi der er for få elever til, at en opdeling er meningsfyldt.

Kilde: SFT's Inklusionspanels fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet.

Det er kun i forhold til referencegruppen, at fordelingen mellem de forskellige elevgrupper er signifikant forskellige. Der er således ikke signifikante forskelle i fordelingen mellem hhv. normalområdet, grænseområdet og uden for normalområdet, når man sammenligner elever, der hhv. modtager støtte og ikke modtager støtte, men som ifølge læreren har behov for støtte. Med andre ord, selvom der fx er 4 procentpoint flere elever, der har behov for støtte, men som ikke får det p.t., der ligger uden for normalområdet (13,0 pct.) sammenlignet med elever, der p.t. får støtte (8,9 pct.), så er denne forskel altså ikke statistisk signifikant.

## ELEVERNES KONCENTRATIONSEVNE

Resultaterne af elevernes koncentrationstest (d2) er vist i tabel 2.11. Generelt for denne test gør det sig gældende, at jo højere score, desto bedre er eleven til at koncentrere sig. Formålet med d2-testen er at afdække elevernes koncentrationsevne, der angives ved koncentrationsydelsen (KY). Koncentrationsevnen anvendes som et proxy-mål for elevernes faglige præstationer, fordi evnen til at koncentrere sig er direkte knyttet til elevernes læring og præstationer (Brickenkamp, 2008).

På baggrund af d2-testen tegner der sig et billede af, at elever med behov for støtte – uanset om de får den eller ej – er signifikant dårligere til at koncentrere sig end elever uden støttebehov (referencegruppen). Elever, der p.t. modtager støtte, har en gennemsnitlig d2-score på 171, hvilket er 25 point lavere end referencegruppens 196 point. Elever, hvor læreren har vurderet, at de har behov for støtte, men som ikke får det p.t., er også dårligere til at koncentrere sig. Disse elever har en gennemsnitlig d2-score på 165 sammenlignet med gennemsnittet på 196 blandt elever i referencegruppen. Disse forskelle mellem elever med støttebehov på den ene side og elever i referencegruppen på den anden side er statistisk signifikante. Der er en lille forskel i gennemsnitlig koncentrationsscore blandt elever, der hhv. modtager støtte, og elever, der ikke modtager men har behov for støtte, på 6 point, dvs. 171-165, men denne forskel er *ikke* statistisk signifikant.

Elever under udredning har en gennemsnitlig d2-score, der ligger imellem dem, der modtager støtte, og dem, der ikke gør fordi de ikke har behov herfor (referencegruppen). Der er imidlertid kun få elever i denne gruppe, og derfor skal resultatet tages med forbehold pga. den større usikkerhed forbundet hermed.

For at sætte de førnævnte 25 point i forskel (196-171), der er mellem gennemsnittet for referencegruppen og de elever, der modtager støtte, i perspektiv, så kan det konstateres, at forskellen er mindre end de standardafvigelser, der karakteriserer variationen inden for hver af disse grupper (hhv. 42 og 38). Og selvom forskellen mellem referencegruppen og elever, der har behov for støtte, men som ikke får det, er lidt større (196-165 = 31), så er også denne forskel mindre end standardafvigelserne inden for begge disse grupper (hhv. 42 og 43).<sup>5</sup>

---

5. Til yderligere at sætte størrelsesforskellene mellem elevgruppernes d2-gennemsnit i perspektiv kan det nævnes, at blandt de elever, der gennemførte koncentrationstesten ifm. Inklusionspanelets første dataindsamling i januar 2014, var gennemsnittet 151. Eleverne gik da i 5. og 7. klasse. Der sker en helt naturlig stigning i børns koncentrationsevne efterhånden som de bliver ældre og derved mere modne. Ved anden dataindsamling i november 2014, hvor eleverne gik i 6. og 8. klasse, var gennemsnittet 174. Med andre ord synes den ”almindelige” gennemsnitlige ændring over tid blandt eleverne i Inklusionspanelet at være ca. 23 point på d2-skalaen over en periode på knapt et år. Men det er vigtigt at påpege, at også her er der stor variation inden for elevgrupperne på samme måletidspunkt (dvs. forholdsvis store standardafvigelser).

TABEL 2.11

Elevernes score ved d2-test. Gennemsnit. Standardafvigelse i parentes.

	Modtager støtte	Elever uden støttebehov (referencegruppe)	Under udredning	Behov for støtte, men modtager ikke	Total
d2	171,10 *** (38,21)	196,16 (41,73)	182,18 * (53,60)	165,01 *** (42,86)	192,53 (42,70)
Antal elever	271	3586	40	211	4108

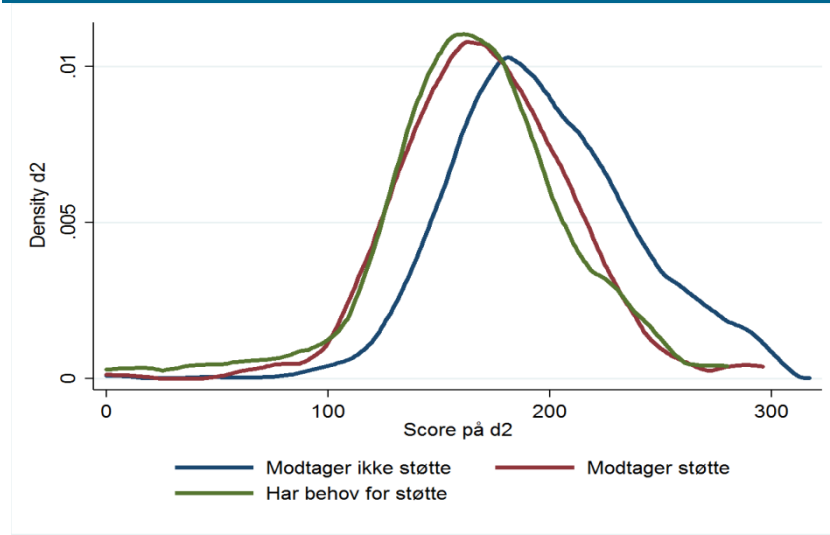
Anm.: Signifikanstest i forhold til elever uden støttebehov. \* p &lt; 0.05, \*\* p &lt; 0.01, \*\*\* p &lt; 0.001

Kilde: SFI's Inklusionspanels fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet.

Density plottet i figur 2.9 viser, hvordan de forskellige elevgruppers koncentrationsscore fordeler sig på d2-skalaen. Her ses det, at der er et vist overlap i fordelingen af d2-testens resultater for de elever, der modtager støtte (rød linje), og de elever, der p.t. ikke modtager støtte, men som ifølge læreren har behov for det (grøn linje). Forskellene i fordelingerne er små, og der er samlet set ikke nogen statistisk signifikant forskel på disse to gruppers d2-resultater. Fordelingen af d2-resultaterne for elever under udredning er ikke taget med i figuren, fordi der – som før nævnt – kun er ganske få elever i gruppen, og derfor må resultaterne betragtes som betydeligt mere usikre. Density plottet understøtter konklusionerne fra tabel 2.11 om, at hvad angår resultaterne af koncentrationstesten, så er det forskellene ift. referencegruppen, der er væsentlige at hæfte sig ved og ikke så meget forskellene mellem elever, der modtager støtte, og elever, der har støttebehov, men som ikke modtager støtte lige nu.

FIGUR 2.9

Density plot af forskellige elevgruppers d2-koncentrationsscore.



Anm.: "Modtager ikke støtte" hentyder til elever i referencegruppen, der omfatter elever, der ikke har behov for støtte. "Modtager støtte" er elever, der modtager støtte i forbindelse med undervisningen. "Har behov for støtte" henviser til elever, der efter lærerens vurdering har behov for støtte, men som ikke modtog støtte ved undersøgelsestidspunktet.

Kilde: SFI's Inklusionspanels fjerde nedslag i efteråret 2015. Spørgeskemaet er henvendt til de 7. og 9. klasser, der er med i Inklusionspanelet.





# SKOLERNES ORGANISATORISKE RAMMER OG PÆDAGOGISKE TILTAG

I det følgende beskriver vi de overordnede organisatoriske rammer og pædagogiske tiltag, skolerne har til rådighed og anvender for at skabe inkluderende læringsmiljøer. Her tager vi udgangspunkt i skoleledernes svar fra fjerde runde af Inklusionspanelet. Det vil sige, at data er indsamlet i løbet af oktober-november 2015 i forbindelse med den *ordinære* dataindsamling til panelet og således ikke i forbindelse med den *ekstraordinære* dataindsamling blandt lærerne omkring støtte til elever med særlige behov, der gennemførtes i december 2015.

Svarene fra skolelederne relaterer sig til de rammer og indsatser, der er relevante for *hele* skolen og ikke udelukkende for udskolingen. Spørgsmålsformuleringerne i skolelederskemaet er ikke identiske med formuleringerne i det ekstraordinære skema til lærerne. Derudover er lederne blevet bedt om at forholde sig generelt og overordnet til skolens inklusionsindsatser, mens lærerne er blevet bedt om at forholde sig til støtte til specifikke elever. Man kan dog alligevel sammenligne de overordnede billeder, som svarene fra de to skemaer giver, da der i begge stilles spørgsmål, der fx handler om, hvordan vægten lægges imellem de forebyggende og indgribende støtteformer og inklusionsindsatser. Foruden et bredt indblik i skolernes organisatoriske rammer beskrives der i kapitlet, hvordan skolernes samarbejde med forældre, skole- og socialforvaltning samt PPR fungerer. Kapitlet viser, at der er relativt store forskelle på, hvordan skolerne har valgt at organisere sig i forhold til at skabe rammerne for den øgede inklusion af elever med særlige behov.

## TILRETTELÆGGELSEN AF DEN SUPPLERENDE UNDERVISNING

Beskrivelsen starter med at give et overblik over de ressourcemæssige rammer på skolerne i form af tolærertimer, lærerassistenter og ressource-

centre. I tabel 3.1 fremgår det, at to-lærertimer anvendes i forbindelse med den supplerende undervisning på omkring 69 pct. af skolerne. På de skoler, der gør af brug af denne organiseringsform, udgør to-lærertimer typisk omkring en fjerdedel af den supplerende undervisning (opdeling ikke vist i tabellen). Ressourcecentre er også en hyppigt anvendt struktur omkring den supplerende undervisning og bruges af 66 pct. af skolerne. Ressourcecentre udgør også typisk omkring en fjerdedel af den supplerende undervisning på de skoler, der anvender dem. Som det fremgår af tabellen, så er der til gengæld relativt få skoler, kun 14 pct., der gør brug af lærerassistenter, mens 44 pct. af skolelederne angiver, at de anvender andre former for supplerende undervisning end de tre øvrigt angivne.

TABEL 3.1

Skoleledernes svar på, hvorvidt følgende indsatser bruges ved tilrettelæggelse af den supplerende undervisning på deres skole. Opgjort i procent.

	Tolærertimer	Lærerassistenter	Ressourcecenter uden for den almindelige undervisning	Andre former for supplerende undervisning end de nævnte
Bruger slet ikke	31	86	34	56
Bruger	69	14	66	44
Procentgrundlag	126	127	121	121

Kilde: SFT's Inklusionspanel. Baseret på skolelederbesvarelser.

Inden for disse overordnede ressourcemæssige rammer arbejder skolerne med forskellige tiltag for at fremme inklusionen. Det kan fx være målrettet undervisningsdifferentiering, styrkelse af elevernes sociale kompetencer mv. I tabel 3.2 fremgår de tiltag, som skolerne arbejder med for specifikt at fremme inklusionen, samt hvor længe de har gjort brug af tiltaget. De tiltag, der anvendes af flest skoler og i længst tid, er målrettet arbejde med elevernes trivsel, styrkelse af elevernes sociale kompetencer og samarbejde mellem SFO og lærere. Mellem 84-88 pct. af skolelederne angiver, at de har arbejdet med sådanne tiltag i over 3 år. Mentorordninger er ikke særligt udbredte.

TABEL 3.2

Skoleledernes svar på, hvilke tiltag skolerne anvender for at fremme inklusionen, og hvor længe de har arbejdet med tiltagene. Procent.

	Har anvendt mindre end 1 år	Har anvendt 1 til 3 år	Har anvendt mere end 3 år	Har anvendt, men gør det ikke længere	Skolen anvender ikke dette	Ved ikke	Total
Målrettet arbejde med undervisningsdifferentiering	6	23	66		3	3	100
Holddannelse	2	18	70	3	4	4	100
Målrettet arbejde med elevernes trivsel	3	10	84		1	2	100
Styrkelse af elevernes sociale kompetencer	1	9	85	1	3	2	100
Styrkelse af lærer-elev relationer	2	15	73		4	6	100
Evalueringskultur og arbejdet med elevplaner	6	15	77		1	2	100
Klassemøder og klassekonferencer	4	9	74	4	7	2	100
Tiltag, hvor lærere eller andre voksne på skolen organiserer nye sociale fællesskaber <sup>1</sup>	3	16	58	4	12	7	100
Tiltag, hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation	4	11	77	0	4	4	100
Samarbejde mellem SFO og lærere	1	7	88	0	3	1	100
Lektiecafé	4	37	52	3	3	2	100
Mentorordninger	6	9	24	5	49	7	100

Note: 1. Gennem fx pige-/drengecaféer eller legegrupper.

Kilde: SFT's Inklusionspanelundersøgelse. Baseret på 120 skolelederbesvarelser.

Nu vender vi blikket mod en række konkrete pædagogiske metoder og analysemodeller, som nogle af skolerne anvender i forbindelse med almenundervisningen. Tabel 3.3 viser, at de mere generelle pædagogiske metoder og analysemodeller - særligt klasserumsledelse og *cooperative learning* - er ret udbredte metoder, som skolerne typisk har mangeårig erfaring med. 70 pct. af skolelederne svarer, at de har anvendt disse metoder i mere end 3 år. De mere specifikke skoleomfattende metoder som fx PALS, KASA, De Utrolige År og KRAP er mindre udbredte, mens Trin for Trin er noget mere udbredt.

TABEL 3.3

Skoleledernes svar på, hvilke pædagogiske metoder eller analysemodeller skolerne arbejder med i almenundervisningen, og hvor længe skolerne har anvendt dem. Opgjort i procent.

	Har anvendt mindre end 1 år	Har anvendt 1 til 3 år	Har anvendt mere end 3 år	Har anvendt, men gør det ikke længere	Vi anvender ikke dette på skolen	Ved ikke	Total
PALS	1	3	6	1	79	10	100
LP-modellen	1	7	35	10	43	4	100
KASA		2	6	2	77	13	100
Klasserumsledelse	1	22	70	0	4	3	100
Cooperative Learning	2	15	70	2	7	4	100
Trin for Trin		3	58	14	17	8	100
De Utrolige År	1	8	5	1	72	13	100
KRAP	2	5	8	0	69	16	100

Anm.: PALS – Positiv Adfærd i Læring og Samspil, LP – Læringsmiljø og Pædagogiske analyser, KASA – Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejdsmiljø, KRAP – Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik.  
Kilde: SFI's Inklusionspanelundersøgelse. Baseret på 120 skolelederbesvarelser.

#### INDSATSER GIVES BÅDE FOREBYGGENDE OG INDGRIBENDE PÅ SKOLENIVEAU

Tabel 3.4 viser, at næsten halvdelen af skolelederne svarer, at inklusionsindsatserne på skolen har fordelt sig omtrent ligeligt mellem forebyggende og indgribende. Ifølge 28 pct. skolelederne har de fleste af inklusionsindsatserne på deres skole været af forebyggende karakter, mens 24 pct. af lederne svarer, at de fleste af indsatserne har været af indgribende karakter.

Ser man på lærerbesvarelsen fra afsnit 2 vedr. de specifikke elever i udskoling, kan man konstatere, at der også der svares, at hovedparten af støtten gives både forebyggende og indgribende (62 pct. jf. tabel 2.2). Det er indregnet, at fordi vi anvender svar fra alle de skoleledere, der har besvaret det ordinære fjerde nedslag på Inklusionspanelet, og at de er blevet bedt om at forholde sig til indsatserne på skolerne som helhed og ikke specifikt for enkeltelever i udskoling, er lærer- og lederbesvarelsenerne ikke direkte sammenlignelige. Med det forbehold i baghovedet, bemærkes det alligevel, at læreren til eleverne i udskoling om deres elever kun i meget få tilfælde har svaret, at støtten gives som en forebyggende foranstaltning (5 pct.). Skolelederne har til gengæld angivet i 28 pct. af tilfældene, at de fleste indsatser på deres skole helt generelt (og dermed for alle klassetrin), har været af forebyggende karakter.

TABEL 3.4

Skoleledernes angivelse af vægtningen mellem forebyggende og indgribende indsatser på skolen. Procent.

Indsatser	Procent
Flest indsatser har været forebyggende	28
Flest indsatser har været indgribende	24
Cirka lige mange indsatser har været hhv. forebyggende og indgribende	48
Total	100

Kilde: SFT's Inklusionspanelundersøgelse. Baseret på 120 skolelederbesvarelser.

#### INDSATSER GIVES PRIMÆRT TIL ENKELTELEVER PÅ SKOLERNE

Tabel 3.5 viser, at ca. halvdelen af skolelederne (52 pct.) angiver, at de fleste af inklusionsindsatserne på deres skole retter sig mod enkelte elever, 28 pct. af lederne angiver, at hovedparten af indsatserne retter sig mod klasser som helhed, mens 21 pct. angiver, at størstedelen af indsatserne retter sig mod grupper af elever. Dette overordnede billede adskiller sig fra det billede, som skabes ud fra lærernes svar på, hvordan støtten gives til specifikke elever på 7. og 9. klassetrin i den ekstraordinære dataindsamling. Dér konstateredes det, at flertallet af eleverne får støtte i mindre grupper frem for som enkeltindivider. Det skal dog holdes for øje, at skolelederne som før nævnt har besvaret spørgsmålet i lyset af skolens generelle arbejde med inklusion (og dermed for alle klassetrin), hvorimod lærerne har besvaret spørgsmålet om specifikke elever i udskoling. Dette forhold kan være med til at forklare forskellene imellem mønstrene i svarene afgivet af hhv. lærerne og skolelederne.

TABEL 3.5

Skoleledernes angivelse af, hvordan vægten samlet set lægges mellem inkluderende indsatser, der retter sig mod hhv. hele klasser, grupper af elever eller enkelte elever på skolen. Procent.

Indsatser	Procent
Flest indsatser har rettet sig mod hele klasser	28
Flest indsatser har rettet sig mod grupper af elever	21
Flest indsatser har rettet sig mod enkelte elever	52
Total	100

Kilde: SFT's Inklusionspanelundersøgelse. Baseret på 120 skolelederbesvarelser.

#### SKOLERNES SAMARBEJDE MED PARTER UDEN FOR SKOLERNE

Undertiden kan der være elever, der har behov for støtte, der rækker ud over den støtte, der gives i forbindelse med undervisningen. Det kan være social støtte, som kræver et vist samarbejde mellem skolen og den kommunale skole- eller socialforvaltning. Derfor er det interessant, at det netop er samarbejdet med disse instanser, der ikke altid fungerer optimalt, når skolelederne skal vurdere samarbejdet omkring inklusion med forskellige parter. For eksempel angiver 26 pct. af skolelederne ifølge tabel

3.6, at samarbejdet med socialforvaltningen slet ikke fungerer. Kun 22 pct. af lederne vurderer, at samarbejdet med socialforvaltningen fungerer i høj eller meget høj grad. Til gengæld er skolelederne generelt væsentligt mere positive omkring samarbejdet med forældrene samt PPR. Her er det omkring 7 ud af 10 skoleledere, der svarer, at samarbejdet fungerer i høj eller meget høj grad.

TABEL 3.6

Skoleledernes svar på, i hvor høj grad skolernes samarbejde omkring inklusion med forskellige interessenter fungerer. Procent.

	Forældrene	Skoleforvaltningen	Socialforvaltningen	PPR
I meget høj grad	16	7	3	23
I høj grad	51	41	19	47
I nogen grad	31	33	46	25
I mindre grad	2	17	26	6
Slet ikke	0	3	5	0
Total	100	100	100	100

Kilde: SFT's Inklusionspanelundersøgelse. Baseret på 118 skolelederbesvarelser.

Tabel 3.7 viser skoleledernes vurdering af, i hvor høj grad han/hun vurderer, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer blandt lærere og pædagoger på skolen i forhold til undervisning af elever med særlige behov. Det område, hvor de fleste ledere synes, at der er godt med kompetencer til stede blandt personalet, er vedrørende læse- og/eller skrivemangfoldigheder (fx dysleksi), hvor 53 pct. af lederne mener, at der i høj grad er tilstrækkeligt med kompetencer på skolen, og yderligere 40 pct. mener, at det er der i nogen grad. Hvad angår generelle indlæringsvanskeligheder, gennemgribende udviklings- og/eller opmærksomhedsforstyrrelser (fx Aspergers, ADHD/ADD) og socio-emotionelle og/eller miljøbetingede vanskeligheder, er det imidlertid 14-17 pct. af skolerne, der ifølge lederne mener, at deres pædagoger og lærere i høj grad har kompetencer. Mellem 49-58 pct. af lederne vurderer dog, at deres personale har kompetencer på disse felter, der kan beskrives som værende i nogen grad tilstrækkelige. Hvad angår psykiske vanskeligheder (det kunne fx være angst og depression), er skoleledernes vurdering noget mere negativ. Blot 4 pct. angiver, at sådanne kompetencer i høj grad er til stede blandt personalet på skolen, om end 36 pct. siger, at de er det i nogen grad. De resterende 59 pct. af skolerne, der har erfaring med behovet, angiver, at de på skolen kun i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at håndtere elever med psykiske vanskeligheder.

TABEL 3.7

I hvilken grad vurderer skolelederen, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer på skolen i forhold til elever med følgende vanskeligheder. Procent.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ingen erfaring med elever med de behov	I alt
Generelle indlæringsvanskeligheder	17	58	20	3	1	100
Gennemgribende udviklings- og/eller opmærksomhedsforstyrrelser (fx Aspergers syndrom, ADHD/ADD m.v.)	14	51	31	3	1	100
Socio-emotionelle og/eller miljøbetingede vanskeligheder	16	49	31	3	1	100
Psykiske vanskeligheder	4	36	53	6	1	100
Læse- og/eller skrivevanskeligheder (fx dysleksi)	53	40	6	0	1	100
Tale- og/eller sprogvanskeligheder (i forbindelse med dansk som andet sprog)	18	45	26	4	7	100
Høre-, syns-, tale- eller bevægelsesvanskeligheder	3	32	46	11	8	100

Kilde: SFT's Inklusionspanelundersøgelse. Baseret på 118 skolelederbesvarelser.





## OPSUMMERING OG KONKLUSION

### ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

Beskrivelserne af støtte til elever med særlige behov i folkeskolernes almindelige klasser er i dette notat baseret på et særligt datasæt indsamlet i forbindelse med SFI's Inklusionspanel i december 2015. Der er tale om lærerbesvarelser vedrørende elever på 7. og 9. klassesetrin. De deltagende skoler i Inklusionspanelet er udvalgt på en måde, der på den ene side forsøger at sikre repræsentativitet og på den anden side forsøger at sikre deltagelse af skoler med så mange elever med særlige behov i folkeskolernes almene klasser som muligt. Det har ikke været muligt inden for rammerne af denne undersøgelse at lave en decideret bortfalds- og repræsentativitetsanalyse. Alene pga. det sammensatte stikprøvedesign kan man forestille sig, at der er lidt flere elever med særlige behov i dette datasæt end i den generelle elevpopulation. Derudover kan det tænkes, at de skoler, der har sagt ja til at deltage i undersøgelsen, i højere grad er dem med forholdsvis mange elever med særlige behov, og at skolerne dermed har en stærk interesse i at bidrage til øget viden herom. På den anden side kunne det være sådan, at skoler med forholdsvis mange elever med særlige behov ikke har så meget overskud til at deltage i dataindsamlinger som denne, og at de i højere grad end andre skoler vælger ikke at være med. Samlet set må man derfor have for øje, at vi ikke kan sige noget håndfast om, hvorvidt eleverne i dette datasæt kan siges at være repræsentative for elevpopulationen som helhed. Med det anvendte stikprøvedesign og en tilfredsstillende svarprocent på 58,6 pct. kan resultaterne imidlertid godt bruges til at få et overordnet indtryk af den støtte, der gives til elever med særlige behov på de ældste klassesetrin.

Med dette udgangspunkt kan vi opsummere resultaterne vedrørende støtte til elever med særlige behov som følger:

- 8 pct. af eleverne har behov for og modtager støtte i undervisningen.
- Næsten lige så mange, nemlig 6 pct., af eleverne vurderes af deres klasselærere til at have behov for støtte, men de modtager ikke støtte i øjeblikket. 1 pct. af eleverne er under udredning.<sup>6</sup>
- Over 30 pct. af eleverne får støtte pga. ordblindhed. Knap 20 pct. har andre læse-/skrivevanskeligheder.
- 20 pct. af eleverne får støtte pga. generelle indlæringsvanskeligheder.
- Den hyppigste form for social støtte er tilknytning af en pædagog eller anden ressourceperson.
- Den hyppigste form for faglig støtte er støtte i dansk samt tildeling af it-rygsæk, CD-ord og lignende hjælpemidler.
- Flertallet af eleverne på 7. og 9. klassetrin får støtten som en del af en mindre gruppe frem for som enkeltindivider.
- Hovedparten af støtten til eleverne på 7. og 9. klassetrin gives med både forebyggende og indgribende formål for øje, mens 5 pct. af støtten gives alene som en forebyggende foranstaltning.
- Næsten halvdelen af støtten har et omfang af 1-2 lektioner ugentligt, mens 5 pct. af støtten gives i mere end 12 lektioner (dvs. 9 klokke-timer) ugentligt.
- Langt det meste af støtten er ifølge lærerne gældende for hele det igangværende skoleår eller uden tidsbegrænsning.
- Der er stor variation mht. lærernes vurdering af støttens tilstrækkelighed ift. elevernes behov, samt hvorvidt støtten kommer klasserne som helhed til gavn.
- For 7 ud af 10 elever, der får støtte, giver klasselæreren udtryk for, at de kun i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at imødekomme elevens særlige behov.
- Alle elever, der har behov for støtte – uanset om de får det for tiden eller ej – oplever lidt lavere individuel trivsel end elever uden støttebehov, men forskellene er relativt små.
- Elever, der modtager støtte, oplever lige så god en kollektiv trivsel i klassen som elever uden støttebehov. Derimod oplever elever, der har behov for støtte, men som ikke får det p.t., at den kollektive trivsel i klassen er smule ringere, end elever uden støttebehov oplever det.
- Alle elever, der har behov for støtte – uanset om de får det for tiden eller ej – deltager mindre i klassens faglige og sociale aktiviteter sammenlignet med elever uden støttebehov. Særligt den faglige deltagelse blandt disse elever er lavere.

---

6. Til vurdering af disse andele (8 pct., 6 pct. og 1 pct.) skal holdes for øje, at Inklusionspanelets sammensatte stikprovedesign betyder, at andelen af elever med særlige behov i dette datasæt alt andet lige forventes at være en smule højere end den faktiske andel i elevpopulationen. Der henvises til yderligere forklaring i afsnittet om datagrundlaget.

- Der er *ikke* statistisk signifikante forskelle på nogen af de fire trivsels- og deltagelsestal, når der sammenlignes mellem elever, der modtager støtte, og elever, der har behov for støtte, men som ikke modtager det lige nu.
- Alle tre elevgrupper med særlige behov, dvs. (i) elever, der får støtte, (ii) elever, der ikke får støtte, men hvor læreren har vurderet, at de har behov herfor, og (iii) elever under udredning, har flere socio-emotionelle adfærdsvanskeligheder målt ved SDQ end deres øvrige klassekammerater (dvs. referencegruppen af elever uden støttebehov).
- Herudover har de elever, der har behov for støtte, men som ikke får den, flere socio-emotionelle vanskeligheder end de elever, der får støtte. Forskellen mellem disse to gruppers SDQ-total og hyperaktivitetsscore er statistisk signifikante.
- Der er imidlertid ikke signifikante forskelle i fordelingen af SDQ-totalerne mellem hhv. normalområdet, grænseområdet og uden for normalområdet, når man sammenligner de elever, der hhv. modtager støtte og ikke modtager støtte, men som ifølge læreren har behov for støtte.
- Elever, der har behov for støtte i undervisningen, scorer i gennemsnit betydeligt lavere på d2-koncentrationstesten sammenlignet med referencegruppen af elever uden støttebehov. Det gælder, uanset om eleverne får støtte eller ej.
- Der er imidlertid ikke statistisk sikre forskelle mellem koncentrationstestresultaterne blandt hhv. elever, der får støtte, og elever, der ikke får støtte, men som har behov for det.

#### I ALLE ELEVGRUPPER ER DER EN BETYDELIG VARIATION I RESULTATERNE AF D2-KONCENTRATIONSTESTEN. SKOLERNES ORGANISATORISKE RAMMER OG PÆDAGOGISKE TILTAG

Beskrivelserne af skolernes organisatoriske rammer og pædagogiske tiltag er baseret på skoleledernes svar fra det fjerde nedslag af Inklusionspanelet. Skolelederne har forholdt sig til de rammer og indsatser, der gør sig gældende for *hele* skolen og ikke kun elever i udskolingen, som lærerne har forholdt sig til. Svarene er derfor ikke direkte sammenlignelige med lærerbesvarelserne.

Med dette udgangspunkt kan vi opsummere resultaterne vedrørende skolernes organisatoriske rammer og pædagogiske tiltag i forhold til at støtte elever med særlige behov som følger:

- 69 pct. af skolelederne angiver, at de anvender tolærertimer i forbindelse med den supplerende undervisning. To tredjedele af skolerne anvender et ressourcecenter uden for den almindelige undervisning.

- De fleste skoleledere angiver, at de i mere end 3 år har anvendt indsatser, der skal fremme elevernes trivsel og sociale kompetencer, men også, at de arbejder målrettet med undervisningsdifferentiering, elev-/lærerrelationer, evalueringskultur og elevplaner samt samarbejde mellem SFO og lærer.
- Skolerne angiver, at de mere generelle pædagogiske metoder og analysemodeller – særligt klasserumsledelse og cooperative learning – er udbredte og er modeller, som skolerne har flere års erfaringer med. Undervisningsprogrammet Trin for Trin er mere udbredt end de skoleomfattende metoder som fx PALS, KASA og LP-modellen.
- Omkring halvdelen af skolelederne angiver, at inklusionsindsatserne på skolerne er nogenlunde ligeligt fordelt mellem forebyggende og indgribende indsatser.
- Ligeledes angiver omkring halvdelen af skolelederne, at de fleste af inklusionsindsatserne retter sig imod enkelte elever. Resten fordeles nogenlunde ligeligt mellem indsatser rettet mod grupper af elever og hele klasser.
- Det er ikke på alle skoler, at samarbejdet mellem skole og socialforvaltningen fungerer lige godt ifølge skolelederne, idet 26 pct. af skolelederne angiver, at samarbejdet omkring inklusion slet ikke fungerer. Til gengæld fungerer samarbejdet godt omkring inklusion mellem forældre og skole samt PPR og skole.
- Skolelederne angiver, at de i høj grad mener, at personalet har kompetencer til at yde støtte til elever, der har behov for støtte vedrørende læse- og/eller skrivevanskeligheder (herunder dysleksi). Hvad angår generelle indlæringsvanskeligheder, gennemgribende udviklings- og/eller opmærksomhedsforstyrrelser (fx Aspergers, ADHD/ADD) og socio-emotionelle og/eller miljøbetingede vanskeligheder, er det imidlertid få af skolelederne, der mener, at deres pædagoger og lærere i høj grad har tilstrækkelige kompetencer.
- Kun få skoleledere angiver, at skolens personale har kompetencer til at støtte elever med psykiske vanskeligheder.

## LITTERATUR

- Amilon, A. (red.) (2015): *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:15.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C. Montgomery (2015): *Dokumentationsprojektet: kommunernes omstilling til inklusion pr. marts 2015*. Århus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet.
- Brickenkamp, R. (2008): *d2-testen – en vurdering af opmærksomhed og koncentration. Dansk vejledning – Administration, scoring & normer*. Frederiksberg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Christensen, C.P. & C.P. Nielsen (2015): *Inklusionspanelet – statusnotat 2*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Goodman, R. (2001): "Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, s. 1337-1345.
- Goodman, R. (1997): "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, s. 581-586.
- Lynggaard, M. & M. Lausten (2014): *Inklusionspanelet – statusnotat 1*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen (2016): *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015): *Om inklusion. Baggrund*. Tilgængelig på: [http:// www.emu.dk/modul/om-inklusion](http://www.emu.dk/modul/om-inklusion). Besøgt 17-07-2015.
- Obel, C., S. Dalsgaard, H.-P. Stax & N. Bilenberg (2003): "Spørgeskema om barnets styrker og vanskeligheder (SDQ-Dan). Et nyt in-

strument til screening for psykopatologi i alderen 4-16 år. Statusartikel". *Ugeskrift for læger*, 165(5), s. 462-465.

SDQinfo.org (2016) *Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire for age 4-17*. 06 October 2015. Tilgængelig på: <http://sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>. Besøgt 29-03-2016.