



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET



Evalueringen af inklude- rende læringsmiljøer og spe- cialpædagogisk bistand 2022

Sammenfatning

Evalueringen af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand 2022
Sammenfatning

2022

Design: Center for Kommunikation og Presse

Denne publikation kan ikke bestilles.

Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet

Departementet

Frederiksholms Kanal 21

1220 København K

Indhold

Indledning.....	4
1 Udviklingen i andelen af elever med særlige behov.....	6
2 Opfølgning på anbefalinger fra inklusionseftersynet i 2016	16
3 Oversigt over rapporter.....	34

Indledning

Regeringen og KL blev med 'Aftale om kommunernes økonomi for 2020' enige om at igangsætte en evaluering af inklusion og inkluderende læringsmiljøer. Den skulle blandt andet have fokus på elever med særlige behovs faglige udvikling og trivsel, ressourcetrækket, mellemformer og rammerne for understøttelse i både almenmiljøet og specialområdet. Evalueringen skulle også følge op på anbefalingerne fra den ekspertgruppe, der var tilknyttet inklusionseftersynet i 2016.

VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd har gennemført en evaluering af inklusion og specialpædagogisk bistand, som sætter fokus på udviklingen i inklusionsindsatsen fra 2015 og frem til 2021 og dermed giver status på kommunernes og skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer.

VIVE har udarbejdet fem delrapporter som led i evalueringen, en forskning- og praksiskortlægning om mellemformer samt en publikation med caseeksempler. Der er således tale om et omfangsrigt materiale.

I dette notat præsenteres udvalgte resultater på tværs af rapporterne. I forhold til en udførlig beskrivelse af anvendte metoder henvises til de respektive rapporter.

Boks 1.0 Indhold i sammenfatningen

Sammenfatningen består af:

- En karakteristik af elever med særlige behov, herunder:
 - o En gennemgang af udviklingen i elevernes støttebehov
 - o En beskrivelse af hvilke elever, der har særlige behov
 - o En gennemgang af, hvordan elever med særlige behov klarer sig fagligt og trives
- En status på udvalgte anbefalinger fra inklusionseftersynet. I gennemgangen gives der status på kommunernes og skolernes faglige praksis i forhold til:
 - o Inddragelse af elevers og forældres perspektiv
 - o Kompetencer, praksis for sparring og den pædagogisk-psykologiske rådgivnings (PPR) rolle
 - o Kommunernes og skolernes arbejde med inklusion – inkluderende tiltag og mellemformer
 - o Den kommunale styring og visitationspraksis

Beskrivelse af de forskellige elevgrupper, som indgår i evalueringen

Elevgruppe	Beskrivelse af elevgruppen
<i>Elever der modtager specialundervisning</i>	• Elever, der modtager støtte i den almene undervisning i mindst 9 undervisningstimer om ugen, og elever, der modtager undervisning på et segregeret specialundervisningstilbud samt i almenundervisningen. Det segregerede specialundervisningstilbud kan være en specialklasse, en specialskole eller en intern skole på et dagbehandlingstilbud eller et anbringssted.
<i>Elever der modtager støtte</i>	• Dette dækker elever, der modtager støtte i den almene undervisning i mindre end 9 timer om ugen eller indgår i holddeling i henhold til lovgivningen.
<i>Elever med et uindfriet støttebehov</i>	• Elever med et uindfriet støttebehov er elever, som ikke modtager støtte på undersøgelsestidspunktet, men som klasse-/kontaktlæreren på 7. og 9. klassesetrin på alment skoler vurderer, har behov for støtte.

1 Udviklingen i andelen af elever med særlige behov

Som led i inklusionsevalueringen er der fokus på udviklingen i andelen af elever med særlige behov over tid, elevernes støttebehov og karakteristika for de elever, der modtager støtte. Dertil ses der på betydningen af at modtage støtte i henholdsvis almenundervisningen og i segregerede specialundervisningstilbud.

Boks 1.1 Metode kort

For 2011 anvendes registerdata for den faktisk tildelte støtte. Specialundervisning er i 2015 og 2021 belyst via registerdata. Støtte i almenundervisningen i 2015 og 2021 er belyst ved hjælp af spørgeskemadata, hvor kontakt- og klasselærere har vurderet støttebehovet for elever i 7. og 9. klasse i udvalgte kommuner. Data kan give et overordnet indtryk af den støtte, der gives til elever med særlige behov på de ældste klassetrin.

1.1 Andele af elever med støttebehov er vokset fra 2015 til 2021

I denne del af sammenfatningen præsenteres udvalgte resultater fra kapitel 1 i delrapport 1 om støtte, støttebehov og elevresultater.

Boks 1.2 2016 versus status i dag

2016: Det var samlet set ekspertgruppens vurdering, at folkeskolen udgør et godt fundament for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, bredere fællesskaber og faglig udvikling og trivsel for eleverne. Ekspertgruppen identificerede en række indsatser, der kan bidrage til at imødegå flere af de udfordringer, som gruppen identificerede, og bidrage til, at så mange elever som muligt bliver en del af almenmiljøet. I inklusionseftersynet blev det anbefalet, at der arbejdes ud fra en ambition om, at alle elever skal være en del af almenmiljøet. I inklusionseftersynet blev det dog samtidig påpeget, at der var en gruppe af elever, der har behov for et særligt tilpasset undervisningsmiljø eller en specialpædagogisk indsats, der ikke kan imødekommes i almenmiljøet.

Status i dag: Der kan identificeres en stigning i andelen af elever med et støttebehov. I 2019/2020 er 3,1 pct. af eleverne tilknyttet specialklasser, 2,2 pct. af eleverne er tilknyttet specialskoler, og andelen der modtager specialundervisning i almenundervisningen er steget til 0,4 pct. Desuden er der sket en stigning i andelen af elever i almenklassen i udskolingen, som ifølge klasse-/kontaktlærere modtager støtte eller har et uindfriet støttebehov. Andelen af elever som ifølge lærerne modtager støtte udgør 10,9 pct., mens andelen med et lærervurderet uindfriet støttebehov udgør 7,5 pct. i almenundervisningen.

En del af billedet er desuden, at andelen af elever, der har en diagnose på tværs af almen og segregerede tilbud, er steget. Andelen af elever med adfærdsforstyrrelse udgør i 2019 2,7 pct. mod 1,8 pct. i 2011, mens andelen af elever med autismespektrumforstyrrelse udgør 2,2 pct. Til sammenligning var andelen 1,2 pct. i 2011. Andelen af elever med psykiske lidelser udgør 1,4 pct. i 2019 sammenlignet med 0,8 pct. i 2011.

Dertil er der indikationer på, at elever med et lærervurderet støttebehov og lærervurderet uindfriet støttebehov på 7. og 9. klassetrin klarer sig dårligere fagligt målt ved nationale test og folkeskolens prøver end elever uden et lærervurderet støttebehov.

En mindre andel af eleverne, som hhv. modtager støtte og har et uindfriet støttebehov er i god trivsel, og en større andel har kronisk fravær sammenlignet med de øvrige elever i klassen, som ikke vurderes at have et støttebehov af læreren. For alle tre grupper af elever er andelen af elever med kronisk fravær dog steget fra 2015 til 2021.

Tilbageførte elever deltager i flere prøver end ikke-tilbageførte elever. Prøvedeltagelsen er større for kernefagene dansk og matematik og de bundne prøver for både tilbageførte elever og ikke-tilbageførte elever. Der er dog en række forbehold for resultaterne, jf. nedenstående.

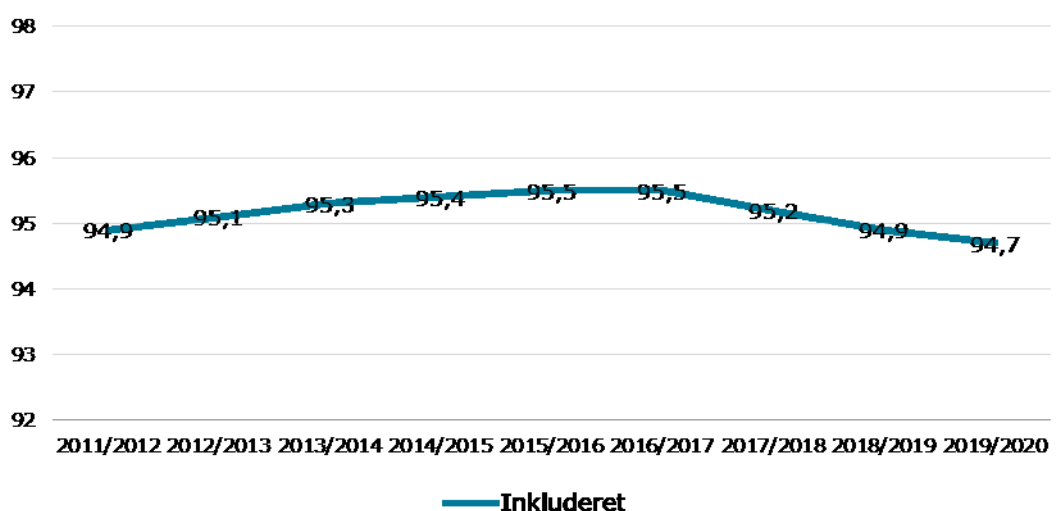
Undervisning i almenklasse fremfor i specialtilbud medfører en større sandsynlighed for at bestå folkeskolens prøver og for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Endvidere er der ikke tegn på, at undervisning i almenklassen påvirker elevernes trivsel negativt eller fører til flere skoleskift eller øget fravær. Der er dog en række forbehold for resultaterne, jf. nedenstående.

1.2 Andelen af elever i almenundervisningen er faldende

I perioden fra 2014/2015 til 2019/2020 modtager en mindre andel af elever med særlige behov undervisning i almenundervisningen. Jf. figur 1.1 er inklusionsgraden faldet fra 95,5 pct. til 94,7 pct. Nyere offentliggjorte tal for 2020/21 viser, at inklusionsgraden er faldet yderligere til 94,1 pct. Samtidig med at en mindre andel af elever inkluderes, er andelen af elever, som modtager specialundervisning i den almene undervisning, fordoblet fra 2015/2016 til 2019/2020, så 0,4 pct. af eleverne i 2019/2020 modtager specialundervisning i den almene undervisning.

Den faldende inklusionsgrad er udtryk for, at en større andel elever modtager undervisning i specialklasser og specialskoler. I 2019/2020 modtager 3,1 pct. af eleverne specialundervisning i specialklasser på almenskoler mod 2,6 pct. i 2015/2016, og i 2019/2020 modtager 2,2 pct. af eleverne specialundervisning i specialskoler mod 1,9 pct. i 2015/2016. Samlet set tyder det ifølge VIVE på, at det især var eleverne fra specialklasserne, som blev tilbageført frem til 2015.

Figur 1.1 Andele elever i almenundervisningen (inklusionsgraden). 2011/2012-2019/2020. Kommunale skoletilbud. Procent.



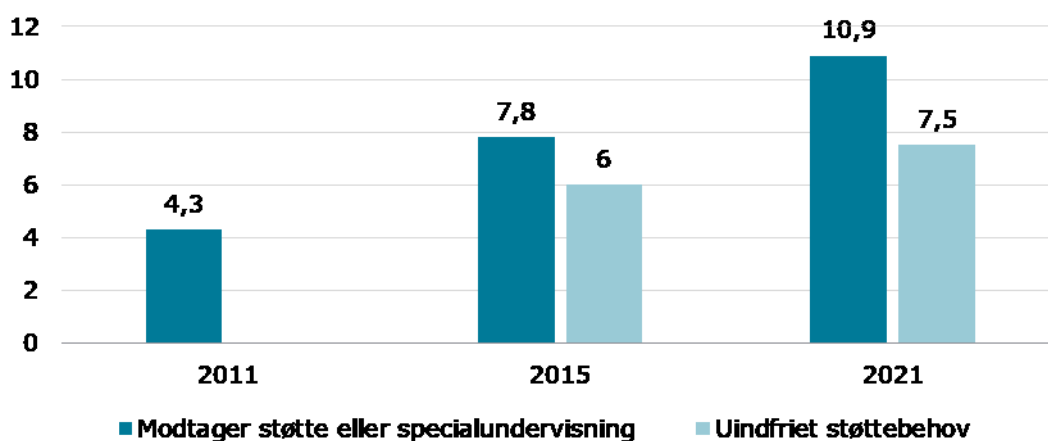
Ligesom det var tilfældet ved inklusionseftersynet i 2015, er drenge overrepræsenterede blandt gruppen af elever, der modtager specialundervisning. Ca. tre ud af fire elever i specialskoler og specialklasser er drenge. Det samme gør sig gældende for andelen af elever, som modtager specialundervisning i almenundervisningen.

1.3 Indikationer på, at andelen af elever, som modtager støtte, og andelen af elever, som vurderes at have et uindfriet støttebehov i almenundervisningen, er stigende

Der er indikationer på, at der samlet set er et større støttebehov end tidligere. Vurderingen er baseret på registerdata for 2011 og klasselærernes vurderinger på 7. og 9. klassetrin i almenklasserne i udvalgte kommuner i henholdsvis 2015 og 2021.

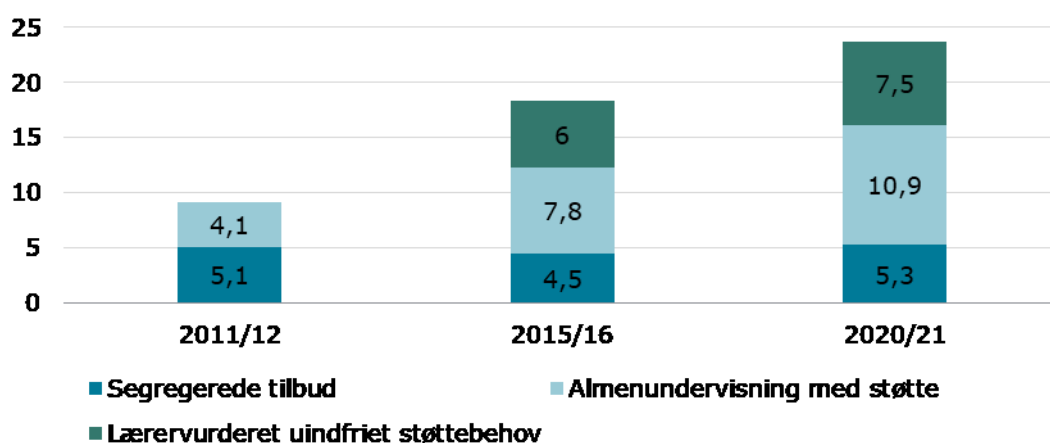
I 2021 vurderer lærerne, at 18,4 pct. af eleverne i den almene undervisning modtager støtte eller har et uindfriet støttebehov i et eller andet omfang. Det er en stigning på 4,6 procentpoint fra 2015. I 2021 får 10,9 pct. af eleverne ifølge lærerne støtte mod 7,8 procent i 2015. Samtidig er andelen af elever, som lærerne vurderer har et uindfriet støttebehov, steget, så den i 2021 er 7,5 pct., hvor den til sammenligning var 6 pct. i 2015, jf. nedenstående figur 1.2.

Figur 1.2 Andelen af elever i almene klasser, som henholdsvis modtager støtte og har uindfriet støttebehov. 2011-2021. Procent. Elever i 7. og 9. klasse.



Nedenfor i figur 1.3 er elever med støttebehov og uindfriet støttebehov inddelt i henholdsvis uindfriet støttebehov, støtte under ni timer, støtte i mindst ni timer og segregerede tilbud. Data fra 2011 viser den faktisk tildelte støtte. Da støttebehovet i 2011/2012 er baseret på registerdata og ikke på lærervurderinger, er der ikke data for uindfriet støttebehov for dette skoleår. Dertil er uindfriet støttebehov og støttebehov lærervurderet i 2015/16 og 2020/21.

Figur 1.3 Overordnet overslag over fordeling af elever på specialtilbud, støtte og uindfriet støttebehov i udskolingen. Andel, pct.¹



1.4 Andelen af elever med adfærds- og autismespektrumforstyrrelser, er stigende

VIVE har suppleret lærernes vurdering ved at se på udviklingen i andelen af elever med funktionsnedsættelser i perioden 2011-2019. VIVE indkredser elever med funktionsnedsættelser på baggrund af diagnoser, der er givet via kontakt til somatiske sygehusafdelinger eller psykiatriske afdelinger, hvilket giver et medicinsk perspektiv på funktionsnedsættelser. Dette kan give en indikation på et eventuelt støttebehov, men en diagnose er ikke pr. automatik ensbetydende med, at den enkelte elev har et støttebehov.

Data viser, at der er sket en stigning i andelen af elever med adfærdsforstyrrelse (fra 1,8 pct. i 2011 til 2,7 pct. i 2019), autismespektrumforstyrrelse (fra 1,2 pct. i 2011 til 2,2 pct. i 2019) eller psykiske lidelser (fra 0,8 pct. i 2011 til 1,4 pct. i 2019) på tværs af almentilbud og de segregerede tilbud. Til gengæld har andelen af elever, der har indlæringsvanskeligheder, udviklingsforstyrrelser, sensorisk funktionsnedsættelse eller funktionsnedsættelse knyttet til bevægeapparatet, ligget nogenlunde stabilt de seneste 10 år.

1.5 Andelen af elever, der ifølge lærerne får støtte pga. dysleksi (ordblindhed) og vanskeligheder med adfærd og trivsel i almenundervisningen, er stigende

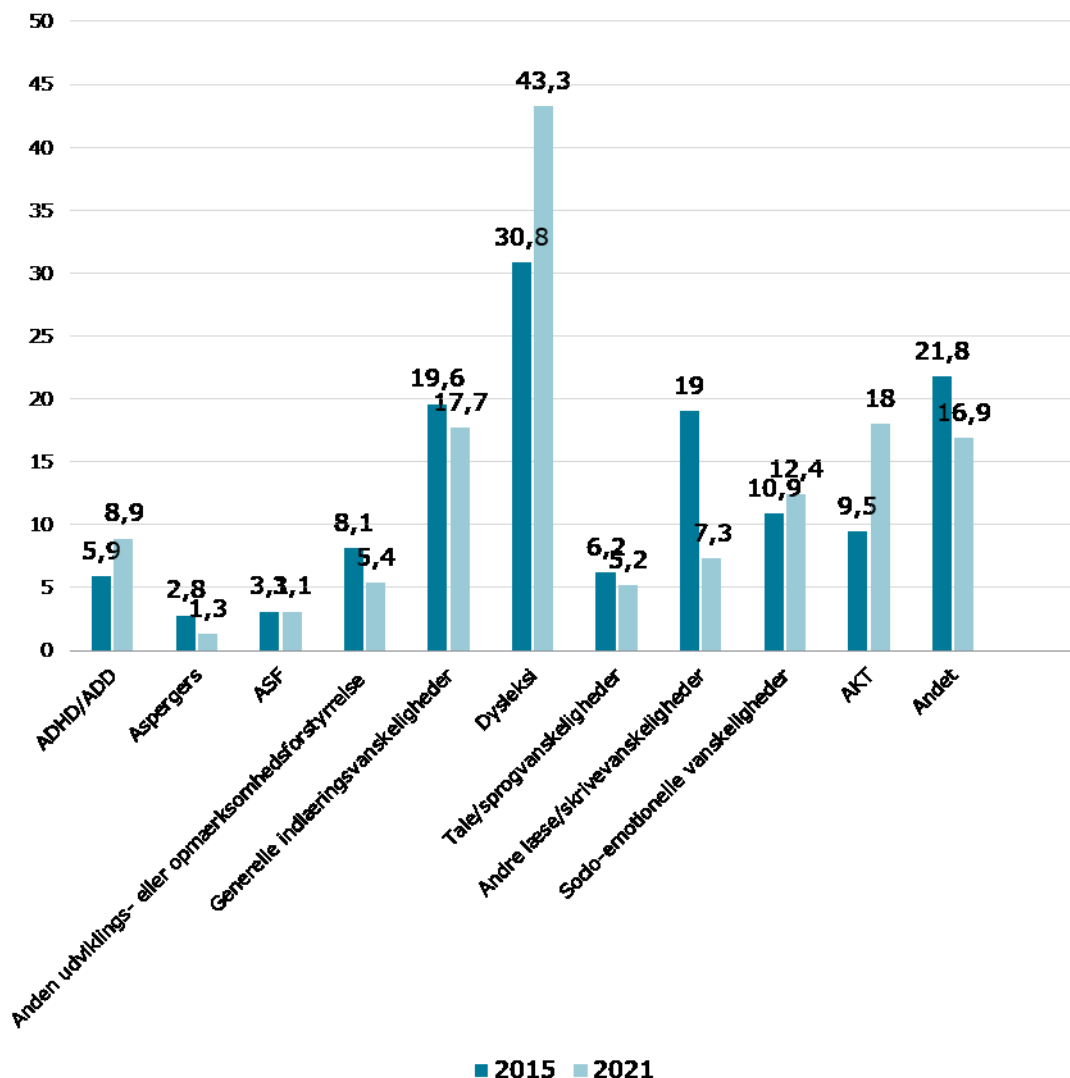
Der er sket ændringer fra 2015 til 2021 i de lærerangivne årsager til, at eleverne får støtte. Omfanget af støtte til eleverne kan variere. Det er derfor ikke alle elever, der er udarbejdet en pædagogisk-psykologisk vurdering for². Konkret er lærerne blevet bedt om at vurdere årsagerne for den gruppe af elever på 10,9 pct., som ifølge lærerne modtager støtte på 7. og 9. klassetrin i 2021. Flere lærere angiver dysleksi (ordblindhed) som årsag til støtte i 2021 (43,3 pct.) sammenholdt med 2015 (30,8 pct.). Det kan hænge sammen med, at flere elever med dysleksi identificeres tidligere med Ordblindetesten. Samtidig har signifikant flere lærere angivet vanskeligheder med Adfærd, Kontakt og Trivsel (AKT) som årsag til støtte i 2021 (18 pct.) sammenlignet med 2015 (9,5 pct.). ADHD/ADD som støtteårsag er også steget, så den i 2021 er 8,9 pct. mod 5,9 pct. i 2015. Til gengæld modtager færre elever ifølge lærerne støtte som følge af andre læse/skrivevanskeligheder i 2021 (7,3 pct.) i forhold til 2015 (19 pct.). Dertil angiver

¹ For 2020/21 er data baseret på inklusionsgraden for 2019/2020 og surveydata fra 2021

² Når det skal besluttes, om en elev skal have specialundervisning (dvs. mere end ni timers støtte ugentligt), sker det efter en pædagogisk-psykologisk vurdering.

færre lærere Aspergers syndrom som årsag for støtten til eleverne. I 2021 gælder det for 1,3 pct. mod 2,8 pct. i 2015, jf. figur 1.4.

Figur 1.4 Lærernes svar på spørgsmålet om baggrunden for, at eleven modtager støtte. 2015-2021. procent.



1.6 Andelen af elever med personrettede forebyggende foranstaltninger efter Serviceloven er højere blandt elever med særlige behov

Andelen af elever i specialskoler, der modtager personrettede forebyggende foranstaltninger efter serviceloven, er steget fra 19,5 pct. i 2015/2016 til 20,4 pct. i 2019/2020, mens der for elever i specialklasser er sket et mindre fald i andelen af elever, som modtager personrettede forebyggende foranstaltninger.

For elever, der går i almenskole med specialundervisning er der sket en stigning i andelen af elever, som modtager personrettede forebyggende foranstaltninger fra 2015/2016 (6,1 pct.) til 2019/2020 (9,3 pct.)

Til sammenligning modtager ca. 1 pct. af elever i almenkoler uden specialundervisning personrettede forebyggende foranstaltninger.

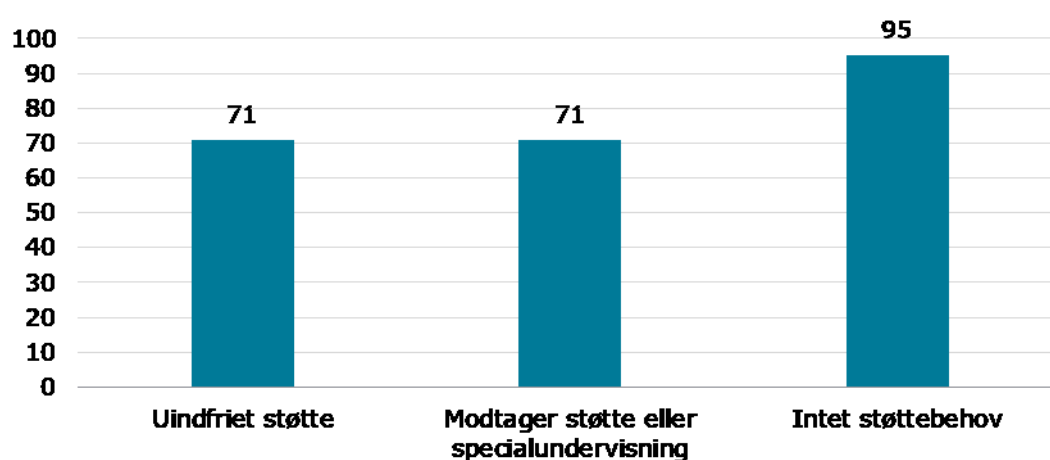
1.7 Elever med et lærervurderet støttebehov og lærervurderet uindfriet støttebehov klarer sig dårligere fagligt end elever uden støttebehov i almenundervisningen

Elevernes faglige niveau er vurderet via analyser af de nationale test og folkeskolens prøver.

Analysen af de nationale test for 2019/2020 viser, hvor stor en andel af eleverne i almenundervisningen, der klarer sig bedre end 'klart under middel' opdelt på grupper af elever med henholdsvis 'uindfriet støttebehov', 'modtager støtte' og 'intet støttebehov' på 7. klassetrin. 77 pct. af elever i almenklassen med et lærervurderet uindfriet støttebehov opnår et resultat bedre end 'klart under middel' i de nationale test i læsning og matematik. Den tilsvarende andel for elever som modtager støtte er 70 pct. Til sammenligning klarer 91 pct. af eleverne uden støttebehov det bedre end 'klart under middel'.

Elever med et støttebehov i almenundervisningen klarer sig også generelt dårligere fagligt end elever uden et støttebehov, når der ses på andelen, der består folkeskolens prøver. 71 pct. af eleverne med et støttebehov – enten indfriet eller uindfriet – bestod folkeskolens prøver mod 95 pct. af eleverne uden et støttebehov i 2015, jf. nedenstående figur 1.5.

Figur 1.5 Andele elever, der består folkeskolens prøver. Resultater for elever, som af kontaktlæreren vurderes at have forskellige former for støttebehov i 7. eller 9. klasse i 2015.



1.8 Visse elever med særlige behov klarer sig bedre fagligt, når de undervises i almenundervisningen frem for i segregerede tilbud

VIVE har gennemført en matchinganalyse og undersøgt betydningen af, at elever med særlige behov modtager undervisning i almenklasser frem for i specialtilbud for henholdsvis 2011/12 og 2018/2019.

1.8.1 2011/2012

Elevernes resultater i nationale test og folkeskolens prøver

Elever, der modtog støtte i almenundervisningen, bestod i højere grad folkeskolens prøver og klarede sig bedre i nationale test i 6. klasse. 72 pct. af eleverne i almenklasser, der modtog støtte, bestod folke-

skolens prøver mod 6 pct. af eleverne i specialtilbud. Undervisning i almenundervisningen øgede sandsynligheden for at bestå folkeskolens prøver med 66 procentpoint. Også når der ses på nationale test, klarede elever, der modtog støtte i almenundervisningen, sig bedre end elever i specialtilbud, om end forskellen var mindre. Dertil skiftede elever i specialtilbud oftere skole i overgangen fra 5. til 6. klassetrin end elever med særlige behov i almenundervisningen.

Videre uddannelse

Også når der ses på videre uddannelse, klarede elever med særlige behov, der modtager undervisningen i almindelen, sig bedre. 64 pct. af denne elevgruppe havde færdiggjort en ungdomsuddannelse efter syv år mod 22 pct. af eleverne i specialtilbuddene.

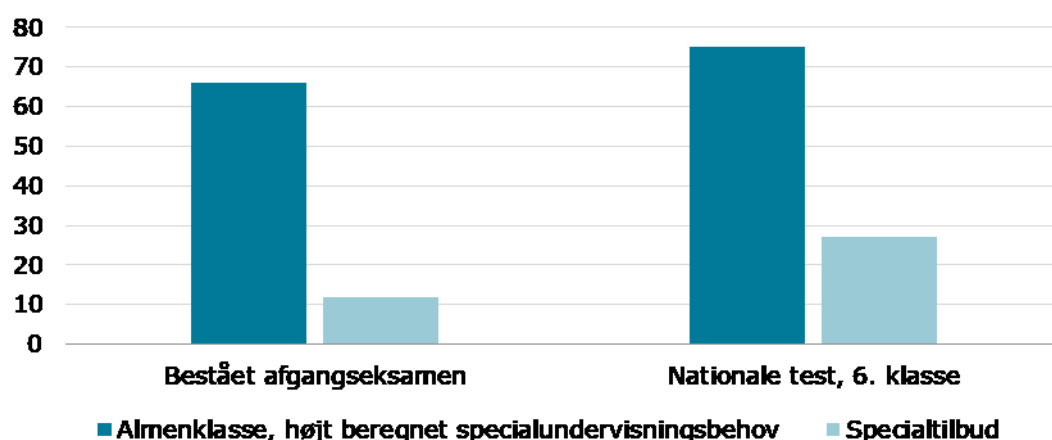
1.8.2

2018/2019

Elevernes faglige udvikling

Elever med et højt beregnet specialundervisningsbehov i almenundervisningen klarede sig bedre fagligt, når det vurderes via resultaterne i de nationale test og folkeskolens prøver sammenlignet med elever i specialtilbud. 75 pct. af elever med et højt beregnet specialundervisningsbehov klarede sig bedre end 'klart under middel' i de nationale test i 6. klasse sammenlignet med 27 pct. af lignende elever i specialtilbud. jf. figur 1.6. 66 pct. af elever med et højt beregnet specialundervisningsbehov bestod folkeskolens prøver mod 12 pct. af eleverne i specialtilbud. Det betyder imidlertid ikke, at betydningen af at gå i almenundervisning er større i 9. klasse end i 6. klasse. Det kan skyldes andre forhold, såsom at resultatmålene er forskellige, samt at elevsammensætningen i udskolingen er ændret pga. øget søgning til privat- og efterskole.

Figur 1.6 Andel elever, der består folkeskolens prøver og som opnår nationale testscore i hhv. læsning og matematik, som er bedre en 'klart under middel' (2018/2019)



Kronisk fravær og trivsel

VIVE har ligeledes undersøgt kronisk fravær (dvs. mere end 15 pct. fravær på et skoleår), trivsel og skoleskift for elevgruppen. 13 pct. af elever med højt beregnet specialundervisningsbehov i almenklasser havde kronisk fravær, mens det gjaldt for 17 pct. af eleverne i specialtilbuddene. Dertil skiftede 14 pct. af eleverne med et højt beregnet specialundervisningsbehov skole mod 12 pct. af eleverne i specialtilbud i overgangen fra 5. til 6. klassetrin. Trivselsmæssigt ligger de to grupper tæt på hinanden - de kvantitative analyser indikerer imidlertid, at undervisning i almenklasser øger sandsynligheden for at være i god trivsel med 5 procentpoint.

Boks 1.3 Metode og forbehold for analyser på elevgrupper for 2011/12 og 2018/2019

Elever, der undervises i specialtilbud henholdsvis almenklassen, er forskellige, og det må forventes, at eleverne er visiteret til specialtilbud, fordi de har større og mere komplekse støttebehov. VIVE afgrænser derfor analysen til den gruppe af elever, der ligger i gråzonen mellem almenundervisningen og et segregeret tilbud.

Sammenligningsgruppen etableres gennem en matchinganalyse, hvor der for hver elev i almenklassen, der har et støttebehov findes en "statistisk tvilling" i specialtilbud, så sammenligningsgruppen af elever i specialtilbud i al væsentlighed ikke afviger fra eleverne med støttebehov i almenundervisningen med hensyn til karakteristika, som kan observeres i registerdata, og som vil kunne forklare, at de to grupper klarer sig forskelligt resultatmæssigt.

For 2011/2012 kan VIVE anvende registerdata til at identificere elever i gråzonen i form af elever med et støttebehov under 9 timer, mens VIVE for 2018/19 anvender et beregnet specialundervisningsbehov til at identificere elever i gråzonen i form af de 5 pct. af eleverne i almenundervisningen, der har det højest beregnede specialundervisningsbehov. Analysen gælder for elever med særlige behov – også elever, som ikke på noget tidspunkt har modtaget undervisning i segregerede tilbud.

Der er dog en række forbehold for resultaterne. Resultaterne gælder kun for de elever, som har et mindre støttebehov og er i gråzonen mellem at blive undervist i almenundervisningen eller blive segregeret til et specialtilbud. Det betyder, at fundene ikke kan udrulles til alle elever i specialtilbuddene, og at de ikke uden videre kan overføres til at gælde elever med meget store behov for støtte. Dertil kan der være en række uobserverbare forhold, som der ikke kan tages højde for i analysen, f.eks. graden af funktionsnedsættelse. Det betyder ifølge VIVE, at den reelle effekt af almenundervisning kan være mindre, end resultaterne indikerer.

1.9 En gruppe af elever, der blev tilbageført til almenundervisningen i skoleåret 2015/2016, deltog i højere grad i de bundne prøver

Uanset om der ses på de obligatoriske prøver, de bundne prøver eller alene dansk- og matematikprøverne for prøveåret 2015/2016, var prøvedeltagelsen blandt de tilbageførte elever højere end blandt elever, som forblev i de segregerede tilbud. Analyserne viser, at tilbageførsel øgede sandsynligheden for, at den tilbageførte gruppe af elever deltog i de nævnte prøver med mellem 31-33 procentpoint.

Boks 1.4 Metode og forbehold

VIVE har gennemført en matching-analyse, hvor de sammenligner elever, der blev tilbageført til almenundervisningen i skoleåret 2015/2016 med elever, som fortsatte i et segregeret tilbud. Det gøres konkret ved at finde to elever, som på en række observerbare faktorer ligner hinanden.

Der er dog en række forbehold for resultaterne. Det kan således ikke afvises, at der er uobserverede forskelle mellem grupperne – f.eks. forskellige grader af vanskeligheder, der er taget højde for i forbindelse med beslutningen om tilbageførsel og beslutning om eventuel visitation til specialtilbud. Det kan skævvride resultaterne. Resultaterne kan derfor ikke fortolkes som årsagssammenhænge, hvor flere elever ville få bedre resultater, hvis de blev tilbageført i dag. Det er endvidere også en mulighed, at prøvepraksis er ændret siden skoleåret 2015/2016 i de segregerede tilbud, hvorfor de identificerede forskelle også vil være mindre.

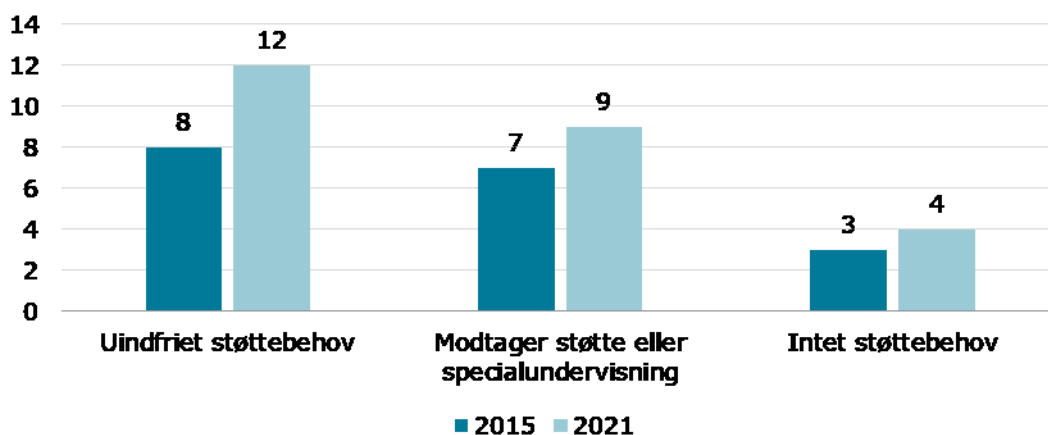
1.10 Elever med et lærervurderet uindfriet støttebehov og elever, som ifølge lærerne modtager støtte, har højere fravær og dårligere trivsel end elever uden støttebehov i almenundervisningen

Elever med et uindfriet støttebehov kan ifølge VIVE opleve, at undervisningen eller skolegangen generelt set er udfordrende, hvilket kan påvirke deres fremmøde og trivsel. Resultaterne viser da også, at elever, som klasse/kontaktlærerne på 7. og 9. klassetrin vurderer har et uindfriet støttebehov, har større fravær og oplever dårligere trivsel end elever uden støttebehov.

Andelen af elever, som oplever at være i god trivsel, er lavere blandt elever med et uindfriet støttebehov (48 pct.) end den gruppe af elever, der modtager støtte i almenundervisningen (51 pct.). Dertil er andelen af elever som oplever at være i god trivsel, højere blandt elever uden et støttebehov (72 pct.). I forbindelse med inklusionseftersynet blev det ligeledes konkluderet, at elever med et indfriet støttebehov og et uindfriet støttebehov havde dårligere trivsel end elever uden et støttebehov.

Andelen af elever med kronisk fravær – dvs. et fravær på mindst 15 procent af skoleåret – er højere blandt elever med et uindfriet støttebehov (12 pct.) og elever, der modtager støtte (9 pct.), end blandt elever uden et støttebehov (4 pct.). For alle tre grupper af elever er andelen med kronisk fravær dog steget fra 2015 til 2021. Andelen af elever med kronisk fravær er steget med fire procentpoint blandt elever med et uindfriet støttebehov, to procentpoint blandt elever, der modtager støtte og et enkelt procentpoint blandt elever uden et vurderet støttebehov, jf. figur 1.7.

Figur 1.7 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.



1.11 Andelen af elever, der segregeres i løbet af deres skoletid er højere end andelen, der tilbageføres

Gruppen af elever, der på et eller andet tidspunkt i deres skolegang fra 1. klasse i 2011 og frem til 2019 går i et specialtilbud, har forskellige forløb. Konkret kan eleverne inddeles i fire grupper:

- **Specialtilbud i hele skolegangen:** Gruppen af elever, der er tilknyttet en specialklasse eller specialskole hele deres skolegang, udgør 30 pct.
- **Fra almenskole til specialtilbud:** Gruppen af elever, som starter i almenskolen og senere segregeres til et specialtilbud uden at vende tilbage til almenskolen, udgør 44 pct.

- **Tilbageførte elever:** Gruppen af elever, som starter i et specialtilbud men tilbageføres til en almen skole i løbet af deres skolegange, udgør 11 pct.
- **Elever med flere skoleskift:** Gruppen af elever, som oplever to eller flere skift mellem almen og segregerede tilbud, udgør 15 pct. Hovedparten oplever to skift, men 1,5 pct. af eleverne oplever tre skift, og 0,3 pct. oplever fire eller fem skift.

En ud af fire elever, som på et tidspunkt har været i specialtilbud, segregeres i løbet af udskolingen. 22 pct. segregeres på mellemtrinet, mens 14 pct. segregeres i indskolingen. Der kan imidlertid ikke identificeres nogen forskelle med hensyn til, hvornår i grundskoleforløbet eleverne skifter til almenskole. I inklusionseftersynet kunne der identificeres en tendens til, at flest elever blev tilbageført på 4.-9. klassetrin.

1.12 Flere elever tilbageføres, men der er variation i den kommunale tilbageførelsespraksis, og elever, der segregeres, tilbringer i gennemsnit halvdelen af deres skolegang i specialtilbud

Af alle de elever i 0. til 9. klasse, som gik i specialtilbud i 2018, blev i gennemsnit 6,7 pct. af dem tilbageført til almenundervisningen i 2019. Andelen af tilbageførte elever varierer på tværs af kommunerne.

De 25 pct. kommuner med den højeste andel tilbageførte har en tilbageførelsesprocent på mindst 8,6 pct., dvs. at næsten hver tiende elev tilbageføres. De 25 pct. kommuner med den laveste andel tilbageførte har en tilbageførelsesprocent på højst 4,2 pct., dvs. at færre end hver tyvende elev tilbageføres. I inklusionseftersynet kunne også identificeres variation mellem kommunerne. Variationsbredden for tilbageførelsesprocenten var i skoleåret 2014/15 0 til 6 pct. – dog udgjorde andelen af elever, der blev tilbageført mellem 0 og 2 pct. for langt de fleste kommuner.

Gruppen af 9. klasseelever i 2019, der på et tidspunkt i deres skoleforløb har gået i specialtilbud, har i gennemsnit tilbragt halvdelen af deres skolegang i et specialtilbud (53 pct.). Igen er der kommunale forskelle (fra 49 pct. af skolegangen i det nedre kvartil til 59 pct. af skolegangen i det øvrige kvartil). Variationen kan ikke forklares af organisatoriske forhold såsom betalingsansvar for segregeret specialundervisning eller segregeringsgrad.

2 Opfølgning på anbefalinger fra inklusionseftersynet i 2016

Som led i inklusionseftersynet afgav ekspertgruppen en række anbefalinger rettet til ministerier, kommuner og skolernes ledelse med fokus på at skabe rammerne for, at frontpersonalet kan lykkes med at udvikle eleverne fagligt og skabe gode vilkår for trivsel. Som led i evalueringen af inklusion og specialpædagogisk støtte har VIVE undersøgt, hvordan det går med at realisere en række af disse anbefalinger.

Boks 2.1 Metode

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets skolechefer og PPR-ledere og en spørgeskemaundersøgelse i 11 kommuner blandt skoleledere og lærere på alment skoler. Dog er kompetencer afdækket med en landsdækkende undersøgelse blandt skoleledere. I fire kommuner er der gennemført interviews på kommuneniveau med skoleudvalgsformænd, skolechefer, PPR-ledere og pædagogiske konsulenter. Der er gennemført interviews med skoleledere, bestyrelsesformænd, lærere, pædagoger, elever og forældre og gennemført observationer af undervisningen på alment skoler og specialskoler samt visitationsmøder. Dertil anvendes relevant registerdata.

2.1 Kommuner og skoler har arbejdet med anbefalingerne fra inklusionseftersynet, men ikke alle er lige langt

Overordnet tegner der sig ifølge VIVE et billede af, at der i kommuner og på skoler siden inklusionseftersynet er pågået et stort arbejde med en række af de anbefalinger, som ekspertgruppen fremsatte. Nogle kommuner og skoler er længere i dette arbejde end andre. Samtidig indikerer undersøgelsen, at andelen af elever med støttebehov ikke er faldet, og at der fortsat er elever med et uindfriet støttebehov, jf. ovenstående gennemgang af elevgruppen.

2.2 Inddragelse af elever og forældres perspektiv

2.2.1 Potentiale for at styrke inddragelsen af elever og forældres perspektiv

Boks 2.2 2016 versus status i dag

2016: I inklusionseftersynet blev inddragelse af børneperspektivet identificeret som en væsentlig udfordring i opgaveløsningen. Det blev vurderet, at elevernes perspektiv på deres egen situation mange gange var fraværende. Dertil blev det påpeget, at der var for lidt opmærksomhed på, at elever ofte selv er de nærmeste til at se både problemer og løsninger. I inklusionseftersynet blev elevernes perspektiv på skolen, deres hverdag og læringsmiljøer fremhævet som væsentlige kilder til læring og trivsel.

Det blev ligeledes påpeget, at der var mange muligheder og dilemmaer i samarbejdet med forældrene, men forældresamarbejdet er et vigtigt område, hvis flere elever skal lykkes i skolen.

Derfor anbefalede ekspertgruppen, at der igangsættes et fortløbende arbejde med et kontinuerligt fokus på, hvordan skole-hjemssamarbejdet kan udvikles. Ekspertgruppen anbefalede, at skolebestyrelsen fastsætter rammer for fællesskabet på skolen, som kan fungere som supplement til principperne for samarbejdet mellem skole og hjem.

Status i dag: Lærerne vurderer, at de i varierende grad lykkes med at inddrage perspektiver fra elever. Der er også fortsat rum for at styrke forældresamarbejdet i nogle kommuner.

Lærerne på 7. og 9. klassetrin lykkes ifølge egne vurderinger i varierende grad med at inddrage perspektiver fra elever med særlige behov og deres forældre i forhold til praksis med at tilrettelægge en inkluderende praksis. Ca. halvdelen af lærerne (53 pct.) oplever, at de i nogen grad lykkes, mens en mindre del angiver, at de i mindre grad eller slet ikke lykkes (15 pct.).

Hovedparten af skolelederne vurderer, at samarbejdet med forældrene i meget høj grad eller i høj grad fungerer. Skoleledernes vurdering ligger overordnet set på linje med 2015. Blandt klasse-/kontaktlærere i de udvalgte kommuner og blandt PPR-ledere vurderer færre (henholdsvis 38 pct. og 36 pct.), at samarbejdet med forældrene i meget høj grad eller i høj grad fungerer. 18 pct. af lærerne og 15 pct. af PPR-lederne vurderer, at samarbejdet med elevernes forældre kun i mindre grad eller slet ikke fungerer. Der er derfor ifølge VIVE fortsat rum for at arbejde med at styrke forældresamarbejdet i nogle kommuner og skoler. Interviews med lærere, ledere og forældre peger ligeledes på, at samarbejdet kan styrkes, men der er også eksempler på et velfungerende skole-hjem-samarbejde.

2.2.2 Skolebestyrelserne er i varierende grad med til at fastsætte skolens principper for inkluderende læringsmiljøer

Boks 2.3 2016 versus status i dag

2016: I inklusionseftersynet blev det anbefalet, at dels skolebestyrelsen via principper og dels skolelederen via en samlet inklusionsstrategi og handleplan tydeliggør for både medarbejdere, forældre og elever, hvordan indsatsen prioriteres.

Status i dag: Anbefalingen målrettet skolebestyrelsen afstedkom efterfølgende en lovændring af folkeskolelovens §44 stk. 2, nr. 2 om skolens arbejde med elevernes udvikling i skolens faglige og sociale fællesskaber. Knap halvdelen af skolebestyrelserne er ifølge skolelederne i mindre grad eller slet ikke med til at fastlægge skolens principper for inkluderende læringsmiljø.

I forhold til skolebestyrelsens rolle, så vurderer skolelederne i varierende grad, at skolebestyrelserne har været involveret i at fastlægge skolens principper for inkluderende læringsmiljøer. Cirka en tredjedel (30 pct.) angiver, at skolebestyrelsen i høj eller meget høj grad har været involveret, lidt mere end en tredjedel vurderer (37 pct.), at det i nogen grad er tilfældet, mens 28 pct. angiver, at det i mindre grad eller slet ikke har været tilfældet. Til sammenligning havde 41 pct. af de adspurgte skolebestyrelser ved inklusionseftersynet i 2015 ikke principper for arbejdet. Interviews med skolebestyrelsesformænd fra forskellige kommuner understøtter billedet af, at skolebestyrelserne involveres i varierende omfang.

2.3 Kompetencer, sparring og PPR (Pædagogisk-psykologisk rådgivning)

2.3.1 Flere lærere oplever at have tilstrækkeligt med kompetencer, men halvdelen af lærerne oplever fortsat, at de mangler de rette kompetencer

Boks 2.4 2016 versus status i dag

2016: I inklusionseftersynet blev det anbefalet, at det gennem en vedvarende og systematisk efter- og videreuddannelses sikres, at der er de fornødne specialiserede kompetencer til stede i kommunen.

Det blev anbefalet i eftersynet, at skolelederen sikrer, at alle lærere og pædagoger kender til elevernes særlige behov og er rustet til at forholde sig til dem.

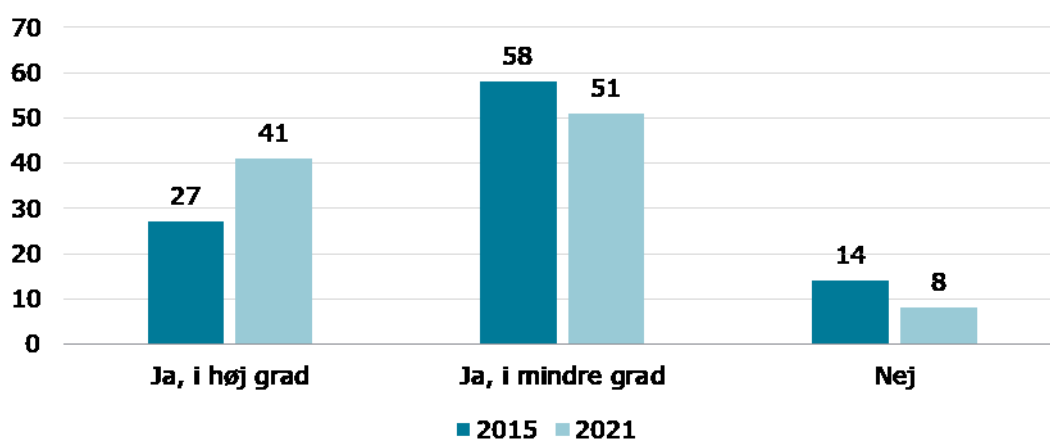
Status i dag: Flere lærere på 7. og 9. klassetrin oplever at have kompetencerne til at imødekomme specifikke elevers behov, men der er en gruppe af lærere, som kun i mindre grad (51 pct.) eller slet ikke (8

pct.) vurderer, at de har kompetencerne til at imødekomme specifikke elevers behov. Det gælder særligt i forhold til indlæringsvanskeligheder og socio-emotionelle vanskeligheder. Også PPR- og skoleledere vurderer, at der ikke er tilstrækkelige kompetencer i forhold til elever med socio-emotionelle vanskeligheder og særligt sårbare elever på skolerne samlet set.

Sammenlignet med 2015 er der fortsat en gruppe af lærere på 7. og 9. klassetrin, som kun i mindre grad (51 pct.) eller slet ikke vurderer (8 pct.), at de har kompetencerne til at imødekomme specifikke elevers særlige behov.

VIVEs evaluering tegner imidlertid et billede af en positiv udvikling i relation til det pædagogiske personales kompetencer til at imødekomme behovene hos elevgruppen i deres klasse, da 41 pct. af klasse/kontaktlærere på 7. og 9. klassetrin vurderer, at de i høj grad har kompetencerne til at imødekomme specifikke elevers særlige behov. Det er en fremgang på 14 procentpoint i forhold til 2015, hvor 27 pct. af lærerne vurderede, at de havde kompetencerne, jf. figur 2.1.

Figur 2.1 Klasse-/kontaktlæreres vurdering af kompetencer til at imødekomme specifikke elevers særlige behov



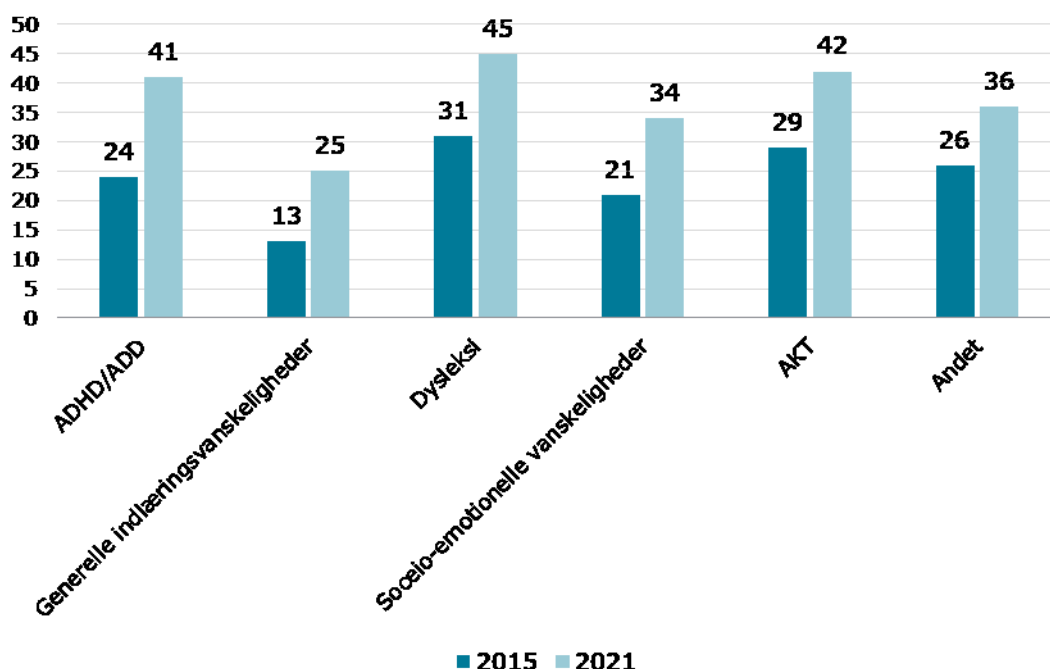
2.3.2 Andelen af lærere, der angiver at have tilstrækkeligt med kompetencer til at imødekomme elevernes behov, er steget. Blandt skolechefer, skoleledere, PPR-ledere og lærere peges der dog fortsat på manglende kompetencer i forhold til elever med socio-emotionelle udfordringer.

Den gruppe af lærere, som vurderer, at de mangler kompetencer (8 pct.) peger på, at de særligt mangler kompetencer ift. elever med socio-emotionelle vanskeligheder (30 pct.) og generelle indlæringsvanskeligheder (28 pct.). Lærernes vurdering af kompetencer i forhold til elever med socio-emotionelle vanskeligheder flugter med vurderingerne fra skolechefer, PPR-ledere og skoleledere i de udvalgte kommuner, hvor en væsentlig andel vurderer, at der i forhold til elever med socio-emotionelle vanskeligheder og særligt sårbare elever (elever med angst, skolevægring mv.) slet ikke eller i mindre grad er tilstrækkelige kompetencer på skolerne. Dette ligger ifølge VIVE i tråd med fund fra tidligere undersøgelser.

Skolechefer, PPR-ledere og skoleledere vurderer, at der på alment skolerne er tilstrækkelige kompetencer i forhold til elever med læse- og skrivvanskeligheder. Dertil vurderer signifikant flere kontakt-/klasselærere i 2021 i udskolingen, at de har kompetencerne til at imødekomme behovene hos elever med dysleksi (45 pct.) sammenlignet med 2015 (31 pct.), jf. nedenstående figur 2.2. Endelig vurderer cirka halvdelen af skolecheferne og PPR-lederne og lidt færre af skolelederne, at der kun i nogen grad er

kompetencer på skolen ift. elever med gennemgribende udviklingsforstyrrelse/autismespektrum-forstyrrelse.

Figur 2.2 Klasse-/kontaktlærernes angivelse af i høj grad at have kompetencer til at kunne imødekomme specifikke elevers særlige behov



2.3.3 Lederne vurderer, at uformel kompetenceudvikling er bedre til at øge kvaliteten af lærernes arbejde

Boks 2.5 2016 versus status i dag

2016: I inklusionsevalueringen blev det konkluderet, at de pædagogiske medarbejderes viden og kompetencer har stor betydning for kvaliteten af undervisningen, og at kompetenceudvikling er en forudsætning for skolens udvikling og arbejdet med inklusion. Det blev derfor anbefalet, at kommunerne har fokus på systematisk efter- og videreuddannelse med henblik på at sikre, at der er de fornødne specialiserede kompetencer til rådighed.

Status i dag: Lærere på specialskoler deltog i højere grad i formel efteruddannelse (2,8 pct.) end lærerne i almene folkeskoler (1,2 pct.) i perioden fra 2016-2019. Omfanget af formel efteruddannelse har været stabilt i denne periode. Formel efteruddannelse udgør i rapporten enkeltfag på læreruddannelsen og 20 fag på den pædagogiske diplomuddannelse. Uformel kompetenceudvikling foregår primært på skolen for en eller flere medarbejdere og ofte ved brug af eget personale. Uformel kompetenceudvikling er ifølge lederne bedst til at øge kvaliteten af lærernes arbejde.

Undersøgelsen viser, at den mest benyttede uformelle kompetenceudvikling foregår internt på skolerne i form af feedback fra skolens egne ressourcepersoner og observationer af kollegers undervisning samt co-teaching. Kommunernes PPR inddrages også relativt ofte på mange skoler. Skolelederne vurderer, at uformel kompetenceudvikling er bedst til at øge kvaliteten af lærernes arbejde.

Samtidig peger skolelederne på, at særligt inklusion og specialpædagogik er de to områder på folkeskoleområdet, hvor der er størst behov for kompetenceudvikling. I tidligere undersøgelser har lærere også peget på, at arbejdet med elever med særlige behov er det område, hvor der er størst behov for kompetenceudvikling.

VIVE har kortlagt den formelle kompetenceudvikling med specialpædagogisk fokus. Den viser, at andelen af lærere, der har deltaget i formel kompetenceudvikling med specialpædagogisk fokus, er nogenlunde stabil fra 2016 til 2019. Cirka 1,2 pct. af lærerne i almene folkeskoler har været på kursus, der relaterer sig til kompetencer inden for specialpædagogik. 2,8 pct. af lærerne i specialskolerne har været på tilsvarende kursus fra 2016-2019.

Boks 2.6 Opgørelse af formel kompetenceudvikling i kortlægningen af lærernes efteruddannelse

Efteruddannelse udgør i rapporten enkeltfag på læreruddannelsen i form af specialpædagogik og pædagogisk diplomuddannelse. En pædagogisk diplomuddannelse er rettet mod lærere, der indtager en rolle som ressourceperson på skolerne inden for det specifikke område såsom specialpædagogik og er normeret til et helt studieår. I analysen er identificeret fire retninger for pædagogisk diplomuddannelse som er relevante i forhold til at undervise elever med særlige behov. Det drejer sig om 'pædagogisk og socialpædagogisk arbejde', 'specialpædagogik', 'logopædi' og 'psykologi'. Samlet indgår 20 fag fra den pædagogiske diplomuddannelse i kortlægningen.

- 2.3.4 Udbredt praksis for sparring, men hver fjerde lærer oplever, at det på skolerne i mindre grad eller slet ikke er let at få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden. Til gengæld oplever ni ud af 10 lærere at kunne få hjælp i forhold til specifikke elever af en kollega

Boks 2.7 2016 versus status i dag

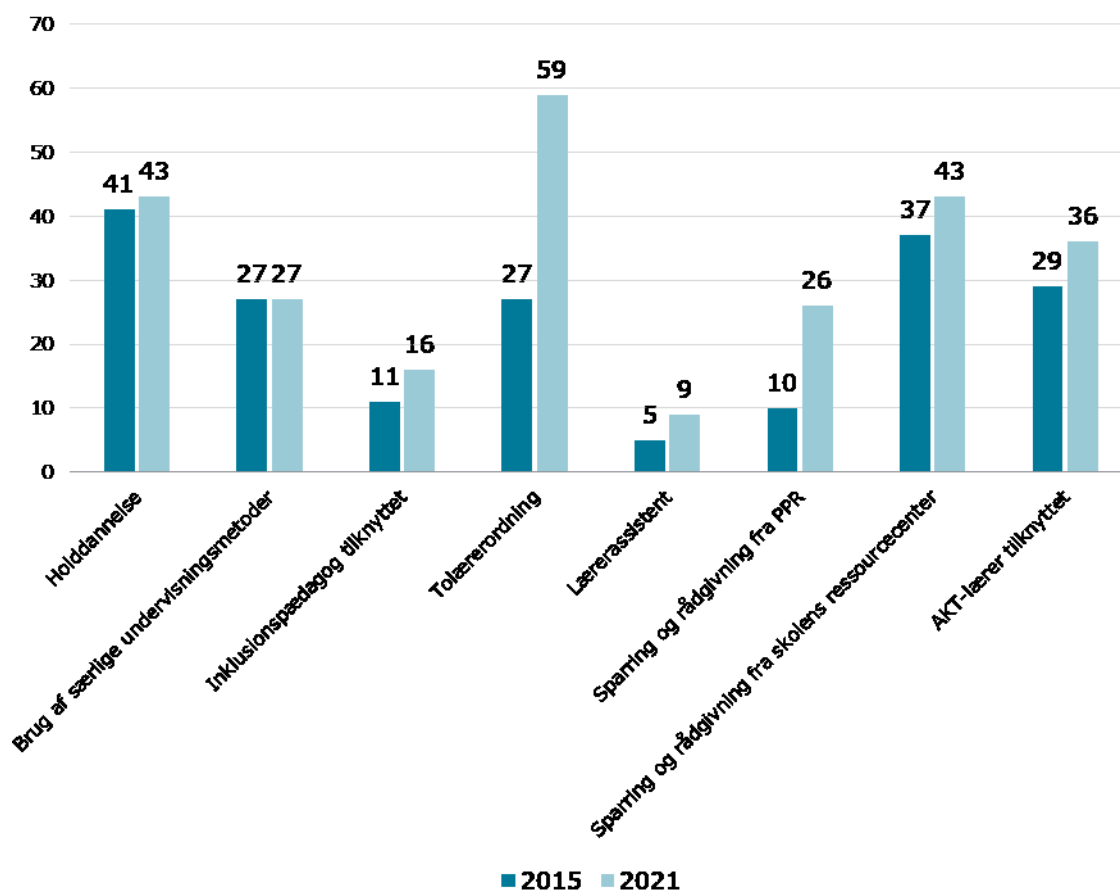
2016: I inklusionseftersynet blev der peget på vigtigheden af, at skolerne understøttes med rådgivning og vejledning om de udfordringer, som de står med, og at der er behov for en tydelighed om, hvordan lærere og pædagoger kan få adgang til sparring og rådgivning.

Det blev derfor anbefalet, at kommunalbestyrelsen sikrer en nem og hurtigtvirkende vidensenhed/ressourceteam for hver skole. Det blev videre anbefalet, at skolelederen etablerer en vidensenhed eller et vidensteam på skolen og tydeligt kommunikerer ressourcepersonernes mandat og retningslinjer for deres arbejde.

Status i dag: Praksis for sparring på skolerne er blevet mere udbredt. Dertil angiver flere lærere på 7. og 9. klassetrin i 2021 (26 pct.) at de modtager sparring og rådgivning fra PPR i forhold til 2015 (10. pct.). Hver fjerde lærer vurderer, at det på skolerne i mindre grad eller slet ikke er let at få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden.

VIVEs rapport peger på, at der er en relativt udbredt praksis for sparring i forhold til at tilrettelægge inkluderende læringsmiljøer i udskolingen. 26 pct. af lærerne angiver, at de modtager sparring og rådgivning fra PPR i 2021 mod 10 pct. i 2015. 43 pct. af lærerne angiver, at de modtager sparring og rådgivning fra skolens ressourcecenter. Til sammenligning gjorde det sig gældende for 37 pct. i 2015, jf. nedenstående figur 2.3. På en række punkter er der en positiv udvikling, men der er fortsat et uudnyttet potentiale.

Figur 2.3 Klasse-/kontaktlærernes angivelse af, hvilke former for støtte, som gives til klassen som helhed i 2015 og 2021, på baggrund af en eller flere elevers særlige behov.



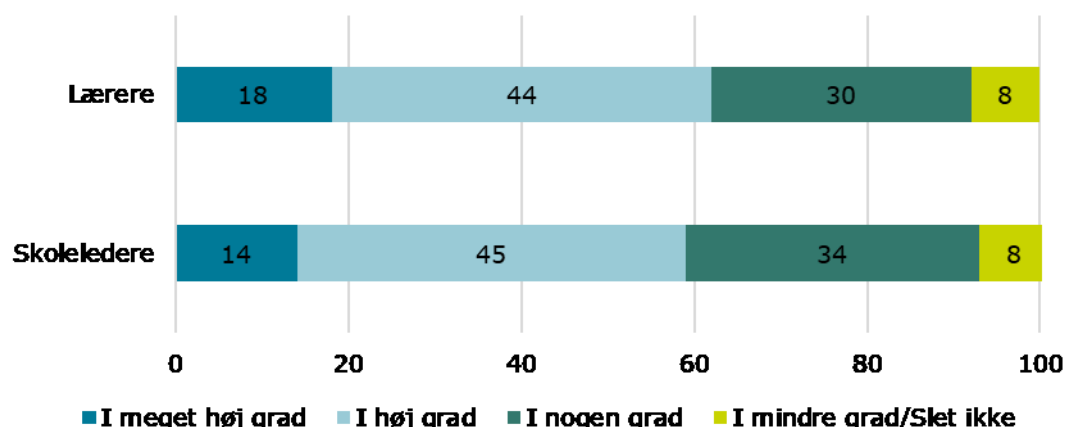
I 2021 angiver 47 pct. af skolelederne, at medarbejderne i meget høj grad eller i høj grad har let adgang til hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden, mens 37 pct. oplever, at det i nogen grad er tilfældet, hvilket svarer til niveauet fra 2016. En væsentlig andel af klasse- og kontaktlærere (25 pct.) i udskolingen angiver, at det på skolerne i mindre grad eller slet ikke er let at få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden.

Både i 2015 og 2021 svarer 9 ud af 10 klasse- og kontaktlærere til elever med behov for støtte imidlertid, at de oplever at kunne få hjælp fra andet personale på skolen i forhold til de pågældende elever.

2.3.5 Størstedelen af lærere og skoleledere oplever en praksis med sparring og erfaringsudveksling med kollegaer

Med henblik på at tilvejebringe et billede af, hvor udbredt sparring i forhold til det inkluderende arbejde generelt er skoleledere og klasse-/kontaktlærere blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad det på skolerne er praksis at sparre og erfaringsudveksle. Hovedparten af skolelederne (59 pct.) og klasse-/kontaktlærerne på 7. og 9. klassetrin (62 pct.) vurderer, at det i høj grad eller meget høj grad er praksis blandt det pædagogiske personale at sparre og erfaringsudveksle med kolleger om tilrettelæggelse af en inkluderende praksis. For begge grupper angiver 8 pct., at det i mindre grad eller slet ikke er praksis, jf. nedenstående figur 2.4. Dette billede svarer ifølge VIVE til tidligere undersøgelser på området.

Figur 2.4 Skoleledere og klasse-/kontaktlæreres vurdering af, i hvilken grad det er praksis blandt almen skolernes pædagogiske personale at sparre og erfaringsudveksle med kollegaer om tilrettelæggelse af en inkluderende praksis



Dertil vurderer hovedparten af skolelederne (75 pct.), at skolens ledelsesteam i høj grad eller i meget høj grad har kompetencer til at give faglig og didaktisk sparring til det pædagogiske personales arbejde med inkluderende læringsmiljøer, hvilket var et opmærksomhedspunkt fra ekspertgruppen i inklusionseftersynet.

2.3.6 Der er fortsat et udviklingspotentiale i Pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR) som ressourcecenter

Boks 2.8 2016 versus status i dag

2016: Det fremgår af inklusionseftersynet, at PPR skal spille en mere central rolle i forhold til at kunne styrke almenundervisningen og inkluderende læringsmiljøer, herunder understøtte udviklingen af praksis, samt i forhold til at sikre opfyldelse af særlige undervisningsbehov hos eleverne. PPR skal sikres som en central kompetencepartner for alle skoler. Inklusionsevalueringen indeholdt anbefalinger om, at det skal sikres, at PPR har et detaljeret indblik i den enkelte skoles praksis, og at der skal arbejdes for, at PPR har de nødvendige kompetencer, så de både kan varetage opgaverne i forhold til udredninger og konsultative opgaver.

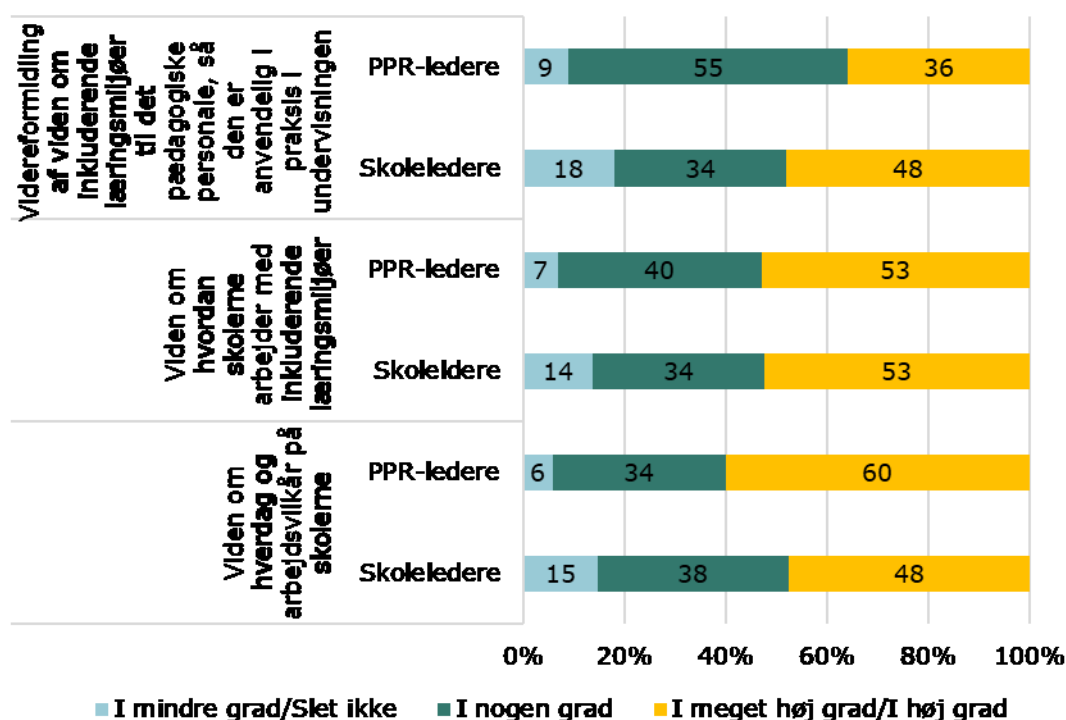
Status i dag: Både skolelederne og lærerne vurderer, at der fortsat er potentiale for bedre samarbejde med PPR. Kun to ud af ti lærere vurderer, at samarbejdet med PPR i høj grad eller meget høj grad er velfungerende. Lidt mere end halvdelen af skolelederne (53 pct.) – og dermed færre end i 2015 – vurderer, at samarbejdet med PPR i høj/meget høj grad fungerer. Dertil er der en gruppe af skoleledere (14-18 pct.) og PPR-ledere (6-9 pct.), der vurderer, at PPR-medarbejderne i mindre grad/slet ikke har relevant viden og kompetencer.

VIVEs evaluering viser, at både PPR-ledere og skoleledere peger på, at der fortsat er et udviklingspotentiale i forhold til PPRs rolle som ressourcecenter for almen skoler

Halvdelen af skolelederne (53 pct.) – og dermed færre end i 2015 (70 pct.) – vurderer, at samarbejdet med PPR i høj/meget høj grad fungerer. Lærerne er mindre positive i deres vurdering af samarbejdet med PPR. Kun 20 pct. af de adspurgte klasse-/kontaktlærerne vurderer, at samarbejdet er i høj grad/meget høj grad fungerer, hvilket er på linje med lærernes vurdering fra 2015.

Cirka halvdelen af skolelederne og PPR-lederne vurderer, at medarbejdere i PPR i høj grad har kompetencer/viden om skolernes forhold samt kompetencer til at kunne videreformidle viden om inkluderende læringsmiljøer til det pædagogiske personale, så den er anvendelig i praksis. 6-9 pct. af PPR-lederne og 14-18 pct. af skolelederne vurderer imidlertid, at PPR-medarbejderne mangler viden om hverdag og arbejdsvilkår på skolerne, viden om hvordan skolerne arbejder med inkluderende læringsmiljøer og kompetencer til at videreformidle anvendelig viden om inkluderende læringsmiljøer til det pædagogiske personale, jf. nedenstående figur 2.5.

Figur 2.5 PPR-lederes og skolelederes vurdering af PPR-medarbejdernes viden og kompetencer



2.4 Arbejdet med inklusion – inkluderende tiltag og mellemformer

Boks 2.9 2016 versus status i dag

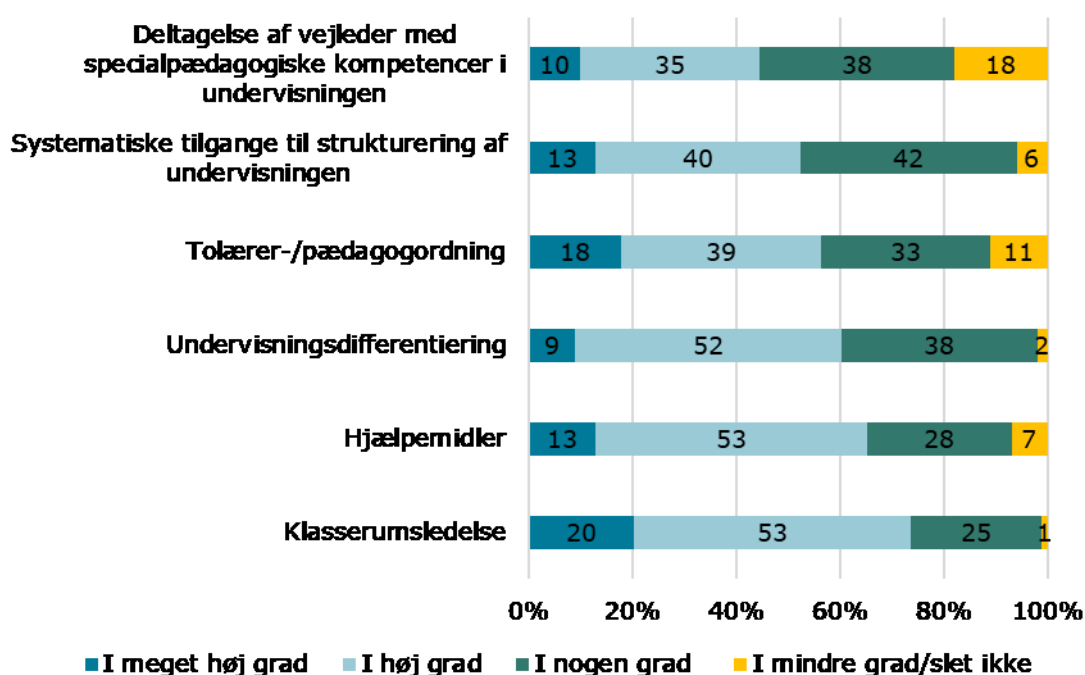
2016: I inklusionseftersynet indgik en række anbefalinger om potentialer i forhold til mere fleksibel organisering af almenundervisningen, etablering af inkluderende læringsmiljøer, forældresamarbejde og elevinddragelse m.v. Understøttelsen af elever med særlige behov skal ifølge eftersynet også ske ved hjælp af undervisningsdifferentiering, holddannelse og ekstra ressourcer i undervisningen. Dertil peges der på, at mellemformer kan give mulighed for, at elever med særlige behov kan træde ud af det store fællesskab i klassen i kortere eller længere tid for at få opfyldt deres mere individuelle behov for struktur og ro eller mere specifik faglig støtte.

Status i dag: Særligt arbejdet med mellemformer anvendes i højere grad i dag end i 2015. Dertil peger skolelederne på, at der i høj grad arbejdes med klasserumsledelse (73 pct.), anvendelse af hjælpemidler (66 pct.), undervisningsdifferentiering (61 pct.) og tolærer-/pædagogordning (57 pct.).

2.4.1 Der arbejdes i høj grad med tiltag til at styrke klasserumsledelsen og understøtte undervisningsdifferentiering

VIVE kan i 2021 konstatere, at der på skolerne er et udbredt fokus på organiseringen af inkluderende læringsmiljøer. Flere lærere angiver, at der gives støtte i form af tolærerordning samt sparring og rådgivning fra PPR til klassen som helhed på baggrund af en eller flere elevers særlige behov sammenlignet med 2015. I interviews peger lærere og pædagoger på, at undervisningsdifferentiering har stor betydning i forhold til at opbygge et inkluderende læringsmiljø. Tilsvarende svarer hovedparten af skolelederne, at der i meget høj grad eller høj grad arbejdes med tiltag for at styrke og understøtte klasserumsledelsen i undervisningen (73 pct.), styrke anvendelsen af hjælpemidler (66 pct.), understøtte undervisningsdifferentiering (61 pct.) og tolærer-/pædagogordning (57 pct.), jf. nedenstående figur 2.6.

Figur 2.6 Skolelederes angivelse af særlige tiltag på skolen



2.4.2 Stor set alle kommuner arbejder med mellemformer

VIVE konkluderer, at særligt arbejdet med mellemformer er en iøjnefaldende forskel fra praksis i 2015. En kortlægning viser, at 81 ud af de 82 kommuner, der svarede på spørgeskemaet, arbejder med en eller flere mellemformer. Over halvdelen af kommunerne arbejder med særlige gruppedannelser på almenkolen kombineret med undervisning i almenklassen, har enkeltelever, der modtager individuel specialundervisning uden for klassen kombineret med undervisning i almenklassen, og modeller, hvor elever modtager undervisning i specialklasser kombineret med undervisning i almenklasser.

Boks 2.10 Begrebsafklaring

Hvad dækker mellemformer over

I VIVEs anvendelse af begrebet kan mellemformer defineres som 1) Fleksible muligheder for, at elever, der modtager specialundervisning, modtager undervisning i en almenklasse, herunder i gruppe eller på hold med tilførsel af specialpædagogiske kompetencer, eller ved en kombination af undervisning i almenklasse og specialklasse eller specialskele eller 2) Mellemformer organiseres i almenklasser, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov inden for almenklassens rammer, og der tilføres ekstra midler til dette arbejde. Ved

denne tilgang tilføres specialpædagogiske kompetencer samt evt. øvrige ressourcer, hvilket mulig-
gør en højere grad af tilpasning af undervisning i almenklassen til elever, der modtager specialun-
dervisning.

Hvad dækker Nest over

Nest er et amerikansk udviklet inklusionsprogram, hvor elever diagnosticeret med ASF deler klasse-
fællesskab med elever uden særlige læringsmæssige behov. Klassefællesskabet er struktureret efter
en række didaktiske principper fra specialundervisning målrettet elever diagnosticeret med ASF, ud
fra det rationale, at struktureret undervisning og de særlige didaktiske tilgange kommer alle børn til
gode – også eleverne i klassen, som ikke har en ASF-diagnose. Klassekvotienten er reduceret.

Endvidere viser undersøgelsen, at langt størstedelen af kommunerne kombinerer almen- og specialun-
dervisning ved, at der gives specialpædagogisk bistand til en eller flere elever i den almindelige under-
visning i almenklasserne. Det kan være ved, at en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer
er fast med i undervisningen i almenklassen i en længere periode. Lidt under halvdelen af kommunerne
arbejder med "nest-lignende" modeller, hvor organisering, elevantal og/eller pædagogik i almenklasser
tilpasses, så de i højere grad kan imødekomme særlige undervisningsmæssige eller sociale behov.

Kortlægningen viser derudover, at der er forskel på, hvor udbredt arbejdet med mellemformer er
blandt skoler internt i de kommuner, der arbejder med mellemformerne. I godt halvdelen af kommu-
nerne anvendes mellemformer på mere end tre-fjerdedele af kommunens almenskoler. Omvendt er der
en tredjedel af kommunerne, hvor der arbejdes med mellemformer på under halvdelen af kommunens
almenskoler.

2.5 Kommunal styring og visitation.

2.5.1 Der sættes kommunal retning

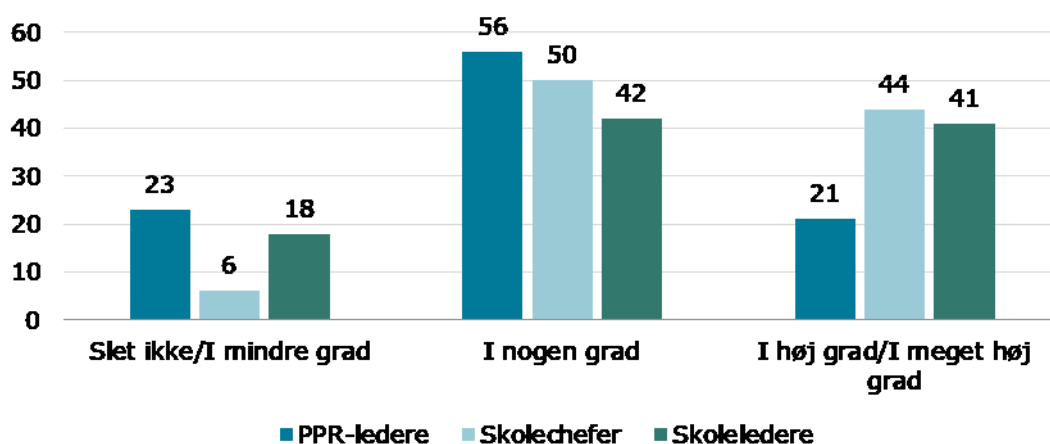
Boks 2.11 2016 versus status i dag

2016: I inklusionseftersynet pegede ekspertgruppen på, at en sammenhængende styringskæde – fra
det kommunale niveau til skoleniveau – er afgørende for arbejdet med at skabe et succesfuldt inklu-
derende læringsmiljø. Ekspertgruppen anbefalede i inklusionseftersynet, at kommunalbestyrelsen
sætter tydelige mål og strategier for kommunens børne- og ungeindsats, herunder for hvordan der
arbejdes inkluderende i folkeskolen. Disse mål og strategier skal udvikles i samarbejde med og kom-
munikeres bredt fra kommunalt niveau til skoleledere og videre til lærere og pædagoger og afspejle
ambitionen om, at flest mulige elever skal undervises i den almene skole.

Status i dag: Mere end halvdelen af PPR-ledere og skoleledere og knap otte ud af 10 skolechefer
vurderer, at der i høj grad eller meget høj grad sættes kommunal retning for arbejdet med inklu-
derende læringsmiljøer i kommunen. En række PPR-ledere peger dog på manglende opbakning,
manglende kompetencer og manglende ressourcer til at tilrettelægge almenmiljøet som en udfor-
dring for den kommunale retning.

Overordnet set er der blandt skolechefer (44 pct.) og skoleledere (41 pct.) og i mindre grad blandt PPR-
ledere (21 pct.) en oplevelse af, at der i høj grad eller meget høj grad eksisterer en kommunal kultur,
der understøtter inkluderende læringsmiljøer, jf. nedenstående figur 2.7.

Figur 2.7 Skolechefer, PPR-lederes og skolelederes oplevelse af, i hvilken grad en kommunal kultur understøtter inkluderende læringsmiljøer



Dertil vurderer hovedparten af skolecheferne (79 pct.), PPR-lederne (57 pct.) og skolelederne (55 pct.), at der i høj grad eller meget høj grad er sat retning for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i kommunen.

Flere interviewpersoner peger på vigtigheden af, at den kommunale retning og strategi afstemmes både på politisk-, forvaltnings- og skoleniveau. De interviewede udvalgsformænd vurderer generelt, at der i deres kommune er relativ politisk enighed om den overordnede strategiske retning for skoleområdet. De politiske uenigheder melder sig imidlertid, når den overordnede strategi og målsætninger skal konkretiseres og udmøntes i en konkret prioritering af ressourcer og indsatser, herunder særligt mellem kommunernes specialundervisningskapacitet og alment skole.

En række PPR-ledere vurderer samtidig, at den kommunalt fastsatte retning særligt er udfordret af mangel på opbakning blandt skolelederne (54 pct.), manglende kompetencer blandt alment skolens medarbejdere (53 pct.) og manglende ressourcer (49 pct.) til at tilrettelægge almenmiljøet, så det kan tilgodese behovene hos alle elever.

2.5.2 Synet på inklusion som et kollektivt anliggende og som et individuelt anliggende eksisterer side om side

Boks 2.12 2016 versus status i dag

2016: I inklusionseftersynet fremhævede ekspertgruppen, at folkeskolen grundlæggende består af læringsfællesskaber, der kan rumme alle elever – det gælder både fagligt svage og stærke, indadreagerende og udadreagerende elever, drenge og piger, tosprogede, flygtninge mv. Alle elever skal mødes af læringsmiljøer, der fremmer faglig udvikling og trivsel, uanset om de går i et almen- eller specialtilbud. Ekspertgruppen anbefalede, at alle i og omkring folkeskolen anvender begrebet inklusion/inkluderende læringsmiljøer bredt, så der refereres til skolens praksis i forhold til alle elever og deres diversitet.

Status i dag: Hovedparten af kommunerne har vedtaget en strategi med afsæt i en forståelse af inklusion som et kollektivt anliggende, men det individuelle syn på inklusion forefindes også.

En stor andel af skolechefer, skoleledere, lærere og PPR-ledere (67-89 pct.) vurderer i 2021, at kommunens arbejde i meget høj/høj grad tager udgangspunkt i, at inkluderende læringsmiljøer handler om at

styrke læringsmiljøet for alle børn. Hovedparten af kommunerne har også vedtaget en strategi med afsæt i en forståelse af inklusion som et kollektivt anliggende. VIVE kan imidlertid også identificere en anden forståelse af inklusion, som i højere grad betoner inklusion som et individuelt anliggende, der handler om arbejdet med enkeltelever med udfordringer, diagnoser og særlige behov. VIVE kan se ekspertgruppens perspektiv genfundet delvist i den kvalitative del af undersøgelsen og i de kommunale strategier i de fire kommuner, hvor der er gennemført interviews.

2.5.3 Kommunale strategier har ofte fokus på at styrke den forebyggende indsats og bringe specialpædagogiske kompetencer mere i spil

Boks 2.13 2016 versus status i dag

2016: Styring handler ifølge ekspertgruppen i inklusionseftersynet i høj grad om mål og strategier, organisering og implementering og i sidste ende om tildeling af eller adgang til ressourcer i forhold til konkrete indsatser og aktiviteter på den enkelte skole. I inklusionseftersynet blev det derfor anbefalet, at der sættes tydelige mål og strategier for kommunens børne- og ungeindsats, herunder hvordan der arbejdes inkluderende i folkeskolen. Mål og strategier skal afspejle ambitionen om, at flest mulige elever undervises i den almene folkeskole.

Status i dag: Overordnet set er der på leder- og medarbejderniveau en relativ stor opbakning til den kommunalt fastsatte retning for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. PPR-ledere og skolechefer (66-79 pct.) vurderer, at den kommunalt fastsatte retning adresserer forebyggelse og tidlig indsats.

De kommunale strategier og målsætninger handler ifølge interviews med udvalgsformænd og skolechefer bl.a. særligt om:

- at bringe specialpædagogiske kompetencer i spil i alment skolerne fx gennem øget adgang til sparring.
- at styrke den forebyggende indsats og tidlig opsporing
- at videreudvikle organiseringen af specialundervisningsområdet f.eks. ved at flytte kapaciteten tættere på almindelen.

Af interviewene fremgår det, at der i kommunerne er et strategisk fokus på at bringe specialpædagogiske kompetencer i spil i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø i alment skolen. Det udmønter sig f.eks. i, at skolerne rekrutterer medarbejdere med specialpædagogiske erfaringer fra f.eks. specialskoler eller specialklasser.

Styrket fokus på forebyggelse, tidlig indsats og overgange flugter med anbefalingerne i inklusionseftersynet, og en stor del af PPR-ledere og skolechefer (66-79 pct.) vurderer, at den kommunalt fastsatte retning i meget høj grad/høj grad adresserer forebyggelse og tidlig indsats. I en af de deltagende kommuner arbejdes der på at udvide inklusionsdagsordenen fra skoleområdet til dagtilbudsområdet. Tanken er, at kommunen dermed kan udnytte, at daginstitutionerne har indblik i hvilke børn, der har behov for støtte. Derudover arbejdes der i de fire deltagende kommuner med at skabe mere samarbejde mellem skoleområdet og det specialiserede børne- og familieområde på såvel forvaltnings- som skoleniveau.

Det tredje fokuspunkt i de kommunale strategier er udvikling og organisering af specialundervisningsområdet med henblik på at mindske brugen af segregerede specialundervisningstilbud og i stedet udvikle fleksible indsatser så tæt på alment skolen som muligt.

2.5.4 Der er en udbredt brug af data på både kommunalt niveau og skoleniveau

Evalueringen viser, at ikke alle kommuner opstiller succeskriterier for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, men der identificeres en udbredt brug af data både på kommunalt niveau og på skoleniveau i dialogen om udviklingen i forhold til både almen- og specialundervisningsområdet. På skolerne anvendes data om elevernes faglige progression og trivsel i dialogen mellem lærere og skoleledere på et konkret niveau, mens forvaltningens dialog med skolelederne er på et mere aggregeret niveau.

2.5.5 Ingen umiddelbar sammenhæng mellem oplevelsen af et ikke indfriet støttebehov og organiseringen af visitation i kommunerne

Både i kommuner med central og decentral visitation er der en væsentlig andel af skolelederne i de deltagende kommuner, som vurderer, at midlerne til specialundervisning henholdsvis mulighederne for at få visiteret elever ikke står mål med behovet for specialundervisning, som vurderet af skolen. Det forhold, at det gælder for skoleledere i kommuner med begge typer af organisering af visitationen, peger i retning af, at andre forhold end organiseringen af visitationen har betydning for oplevelsen af et ikke indfriet støttebehov.

Boks 2.14 Begrebsafklaring

Forskellen på centralt og decentralt visitationsudvalg

I evalueringen arbejder VIVE med en sondring mellem centralt og decentralt visitationsudvalg. Et centralt visitationsudvalg er karakteriseret ved at være et fast udvalg, som typisk er etableret i regi af skoleforvaltningen, og hvor visitationskompetencen er placeret i forvaltningen. I en struktur med et decentralt visitationsudvalg er hele eller dele af visitationen udlagt til skoler eller skoledistrikter.

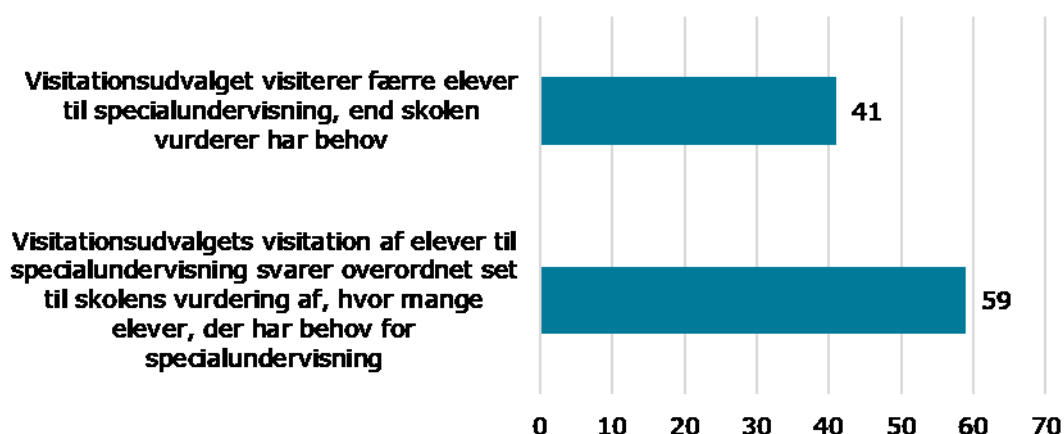
2.5.6 Nogle skoleledere i kommuner med et centralt visitationsudvalg vurderer, at der visiteres færre elever til specialundervisning, end skolen vurderer, har behov

I skoleåret 2019/2020 var kompetencen uddelegeret til et fast centralt visitationsudvalg for specialundervisningen i 91 pct. af kommunerne. PPR er repræsenteret i 89 pct. af de faste centrale visitationsudvalg og skal i forbindelse med visitation udarbejde en Pædagogisk Psykologisk Vurdering (PPV) af eleven. Ifølge VIVE har tidligere undersøgelser belyst, at der er variation i PPR's tilgang til at udarbejde PPV, herunder i hvilket omfang en PPV indeholder anbefalinger af en bestemt type af undervisningstilbud.

I kommuner med centralt visitationsudvalg har skolelederne gennemgående mindre direkte indflydelse på visitationsprocessen end i kommuner med delvist eller helt decentral visitation. 34 skoleledere, i de deltagende kommuner, som har centralt visitationsudvalg er derfor blevet bedt om at vurdere muligheden for at få visiteret elever til specialundervisning. Der er ikke stillet et lignende spørgsmål til skolelederne i kommuner med decentral visitation, da de i højere grad har mulighed for selv at påvirke visitationen.

Hovedparten af skolelederne (59 pct.) i kommuner med centralt visitationsudvalg vurderer, at det centrale visitationsudvalgs visitation af elever til specialundervisning overordnet svarer til skolens vurdering af, hvor mange elever der har behov for specialundervisning, mens den resterende del (41 pct.) vurderer, at visitationsudvalget visiterer færre elever til specialundervisning, end skolen vurderer, har behov, jf. nedenstående figur 2.8.

Figur 2.8 Skolelederes vurdering af muligheden for at få visiteret elever til specialundervisning (i kommuner med centralt visitationsudvalg)

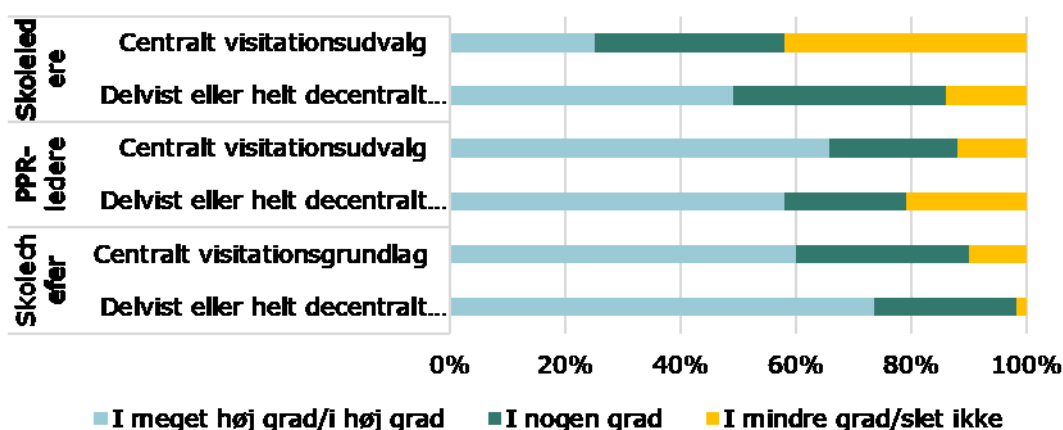


Konsekvensen af sidstnævnte er ifølge en række skoleledere, at medarbejderne arbejder med et uhen-sigtsmæssigt højt antal elever med støttebehov i de almene klasser, at det medfører et træk af ressour-cer fra almenskoleklasserne til iværksættelse af støtte på skolen, samt at skolerne som konsekvens heraf opretter egne specialtilbud for at reducere udgifterne til eksterne tilbud. Dog er det vigtigt at have for øje, at det er et mindre antal ledere, som har besvaret disse spørgsmål.

2.5.7 Skoleledere i kommuner med centralt visitationsudvalg finder i mindre grad visitationsgrundlaget transparent sammenlignet med skoleledere i kommuner med decentral visitation

Skolechefer, PPR-ledere og skoleledere i 11 kommuner er blevet bedt om at vurdere transparensen i kommunens visitationsgrundlag. Svarene viser, at en større andel af skolechefer og PPR-ledere (58-75 pct.) end af skoleledere (25-49 pct.) i de udvalgte kommuner vurderer, at der i høj eller i meget høj grad er et transparent visitationsgrundlag i forhold til specialundervisning. Flere skoleledere i kommuner med centralt visitationsudvalg vurderer, at visitationsgrundlaget i mindre grad eller slet ikke er transpa-rent (42 pct.) sammenlignet med skoleledere i kommuner med decentralt visitationsudvalg (14 pct.), jf. nedenstående figur 2.9.

Figur 2.9 Skolechefer, PPR-lederes og skolelederes vurdering af transparensen i kommunens visitationsgrundlag



Dertil vurderer hovedparten af skolecheferne (75 pct.), at der i nogen grad er ensartede kriterier for inkluderende indsatser og tildeling af støtte under 9 timer (12 lektioner) pr. uge til elever i kommunens almenskoler, mens ca. hver femte af skolecheferne vurderer, at dette henholdsvis i meget høj eller i høj grad er tilfældet. Men både blandt skolechefer og PPR-lederne er der en vis andel, der vurderer, at procedurer for visitation til specialtilbud i mindre grad eller slet ikke bliver fulgt.

2.5.8 Fire ud af fem skoleledere vurderer, at inklusionsarbejdet er en stor eller meget stor opgave, og at de mangler ressourcer

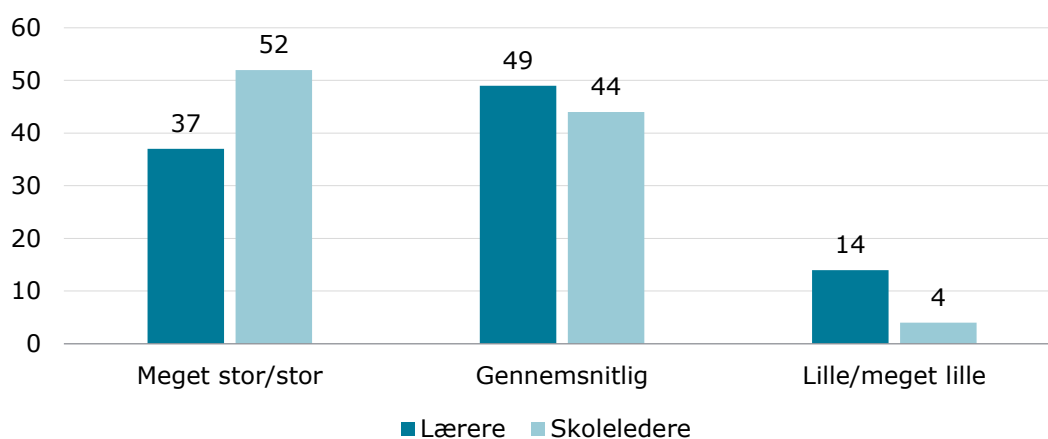
Boks 2.15 2016 versus status i dag

2016: I inklusionseftersynet blev det konstateret, at skolens ledere og medarbejdere mange steder oplevede, at der manglede ressourcer til arbejdet med et inkluderende læringsmiljø, og at der var stor variation i, hvordan kommunerne styrer skolernes budgetter. Konkret peges der på, at det er en mulig barriere for medarbejdernes opbakning til øget inklusion, at de ikke kan gennemskue, hvad ressourcerne bruges til. I inklusionseftersynet anbefales det, at skolelederen prioriterer skolens ressourcer efter behov, og at det er tydeligt, hvordan inklusionsindsatsen prioriteres for både medarbejdere, forældre og elever.

Status i dag: Der er variation i vurderingen af muligheden for at foretage hensigtsmæssige prioriteringer. Skolelederne (24-28 pct.) vurderer oftere end skolecheferne (2-3 pct.), at de i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at foretage hensigtsmæssige prioriteringer i relation til inkluderende læringsmiljøer.

VIVEs undersøgelse viser, at der blandt nogle skoleledere er en vurdering af, at arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer er en stor eller meget stor opgave (52 pct.), samt at der tildeles færre ressourcer, end der er behov for i forhold til at kunne iværksætte og finansiere specialundervisning.

Figur 2.10 Klasse-/kontaktlæreres og skolelederes vurdering af, hvor stor opgaven med at skabe inkluderende læringsmiljøer er



Der er forskel på skolechefer og skolelederes vurdering af skoleledelsernes mulighed for hensigtsmæssige prioriteringer i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer. Skoleledere (24-28 pct.) vurderer oftere end skolecheferne (2-3 pct.), at de i mindre grad eller slet ikke har muligheder for at foretage hensigtsmæssige prioriteringer.

2.5.9 Manglende midler til specialundervisning har ifølge nogle ledere konsekvens for den støtte, som eleverne modtager

52 skoleledere i kommuner, som helt eller delvist har decentraliseret betalingsansvaret for den segregerede specialundervisning har desuden vurderet sammenhængen mellem de midler, som skolen det seneste år har fået tildelt, og skolens behov for at iværksætte og finansiere specialundervisning.

- 77 pct. af skolelederne (40 skoleledere) vurderer, at de det seneste år har fået tildelt færre midler, end der er behov for på skolen for at iværksætte og finansiere specialundervisning,
- 23 pct. af skolelederne (12 skoleledere) vurderer, at de har fået tildelt de midler, der overordnet set har svaret til skolens egen vurdering af behovet på skolen.

Det er således en væsentlig andel af skolelederne i de deltagende kommuner med decentralt betalingsansvar for segregeret specialundervisning, der vurderer, at de tildelte midler ikke modsvarer behovene for at iværksætte støtte for de elever, som går på skolen. 80 pct. af de 40 skoleledere vurderer, at der som konsekvens heraf er elever med særlige behov, som ikke i fuldt omfang får den støtte, som skolen vurderer, at de har brug for. Der er ikke stillet et lignende spørgsmål til skolelederne i kommunerne med centralt betalingsansvar, da omkostningerne i disse kommuner finansieres af forvaltningen. Økonomi vil derfor forventeligt ikke have samme betydning for skolernes råderum i disse kommuner.

2.5.10 Kommunal organisering af betalingsansvar og segregering til specialskoler har ikke entydig betydning for, hvor godt elever med særlige behov klarer sig fagligt og trivselsmæssigt

VIVE har gennemført en række analyser af sammenhængen mellem betalingsansvar for segregeret specialundervisning og andel af elever i segregerede skoletilbud.

VIVE konkluderer, at de på baggrund af de gennemførte registerbaserede analyser ikke kan konkludere, at elever i kommuner med delvist decentralt og decentralt betalingsansvar for segregeret specialunder-

visning i højere grad fastholdes i almenundervisningen. Flere elever undervises i specialklasser på alment skoler i kommuner med decentralt finansieringsansvar sammenlignet med elever i kommuner med centralt betalingsansvar.

VIVE har endvidere undersøgt sammenhængen mellem kommunernes økonomistyring af segregeret specialundervisning og resultater for elever med særlige behov ift. faglige resultater, bestået folkeskolens prøver, trivsel, skoleskift og fravær med afsæt i fire kategorier af kommuner (høj/lav segregeringsgrad og centralt/decentralt betalingsansvar). Samlet kan VIVE ikke konkludere, at kommunernes organisering i form af betalingsansvar for segregeret specialundervisning og andel elever på specialskole har entydig sammenhæng med, hvor godt elever med særlige behov klarer sig fagligt eller i forhold til deres trivsel i skolen.

Hovedforskellen i kommunernes modeller for økonomistyring af specialundervisningsområdet består i, om betalingsansvar (og visitationskompetence) ift. undervisning i specialtilbud er placeret centralt i forvaltningen eller er lagt ud til almenskolerne.

2.5.11 Referenceramme til opgørelse af udgifter til læring og dialog

VIVE har udviklet og afprøvet en referenceramme på skoler i otte kommuner, der kan styrke gennemsigtigheden i udgifterne og forbedre sammenligneligheden på tværs af skoler og kommuner med henblik på bl.a. at understøtte kommunernes mulighed for læring og dialog. Referencerammen kan anvendes som input til en faglig-økonomisk drøftelse af kommunens tilbudsvifte og prioritering på tværs af overordnede udgiftskategorier. Både skolechefer og skoleledere ser et potentielt udbytte i at bruge udgiftsprofilerne som et dialogværktøj i en lokal læringsproces i forbindelse med møder mellem skoleforvaltningen og skolelederne internt i kommunen eller i tværkommunale udviklingsdialoger. Det er dog med det forbehold, at udgiftsbilledet er retningsgivende og ikke giver eller kan give et knivskarpt og fuldt dækkende billede af udgifterne. Der udtrykkes også bekymring for, at udgiftsdata og udgiftsprofiler fra referencerammen kan blive anvendt uhensigtsmæssigt, fx til benchmarking i lokale eller nationale politiske drøftelser, hvor der drages konklusioner om, at nogle skoler eller kommuner er bedst eller billigst, uagtet at data ikke fortæller noget om kvaliteten i opgaveløsningen eller forskelle i selve opgaven.

3 Oversigt over rapporter

- VIVE. Andreassen, Rangvid og Lindeberg. 2022. Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand
- VIVE. Lindeberg et al., 2022. Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand
- VIVE. Tegtmejer et al., 2022a. Casestudier af specialpædagogisk sparring og samarbejde om inkluderende læringsmiljøer. Delrapport 3. Kapacitetsopbygning på alment skoler.
- VIVE. Houlberg et al., 2022. Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand
- VIVE. Hjortskov, Skov & Keilow. 2022. Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand
- VIVE. Lindeberg et al., 2022. Kortlægning af mellemformer - Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning
- VIVE. Tegtmejer et al., 2022. Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning Casestudier af mellemformer på to skoler



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET