

INKLUSION I FOLKESKOLEN

SAMMENFATNING AF RESULTATERNE FRA INKLUSIONSPANELET



16:29

CHANTAL POHL NIELSEN
BEATRICE SCHINDLER RANGVID (RED.)

16:29

INKLUSION I FOLKESKOLEN

SAMMENFATNING AF RESULTATERNE FRA
INKLUSIONSPANELET

CHANTAL POHL NIELSEN
BEATRICE SCHINDLER RANGVID (RED.)

INKLUSION I FOLKESKOLEN
SAMMENFATNING AF RESULTATERNE FRA INKLUSIONSPANELET
Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for Skole og Uddannelse

ISSN: 1396-1810
ISBN: 978-87-7119-404-3
e-ISBN: 978-87-7119- 405-0

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox
Oplag: 300
Tryk: Rosendahls a/s

© 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.

INDHOLD

	FORORD	7
	SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING	9
1	INDLEDNING	25
	Inklusionspanelet	26
	Ændret fokus fremover	28
	Sprogbrug om inklusion	30
	Læsevejledning	31
2	EN KVANTITATIV OG KVALITATIV DATAINDSAMLING OVER TID	33
	Datagrundlag	33
	De kvantitative data	34
	De kvalitative data	39

3	UDVIKLINGEN OVER TID BLANDT UDVALGTE ELEVGRUPPER	43
	Elevers trivsel i skolen	45
	Elevernes deltagelse i læringsaktiviteter	47
	Elevernes deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen	49
	Elevernes motivation og arbejdsindsats	51
	Elevernes faglige selvtillid og oplevelse af faglig udvikling	53
	Trivsel i lærer-elevrelationen	54
	Elevernes oplevelse af faglig anerkendelse	56
	Opsamling	58
4	DE TILBAGEFØRTE ELEVERS OPLEVELSE AF TRIVSEL OG DELTAGELSE	61
	Formål og metode	61
	Resultater	62
	Konklusion	69
5	EFFEKTEN AF TILBAGEFØRSEL PÅ ELEVERNES FAGLIGE RESULTATER	71
	Segregeret specialundervisning og tilbageførte elever	72
	Analysen	73
	Hvad viser analysen af effekten af tilbageførsel på de faglige resultater?	76
	Profilområderne i matematik	77
	Konklusion og perspektiver	78
6	EFFEKTEN AF DELTAGELSE OG INKLUSION FOR ELEVERNES RESULTATER	81
	Analysen	82
	Data og metode	83
	Hvor stort er <i>student engagement</i> blandt elever med særlige behov?	85

	Hvordan påvirker <i>student engagement</i> elevernes resultater?	86
	Konklusion og perspektiver	89
7	EFFEKTEN AF TILBAGEFØRSEL PÅ DE ANDRE ELEVERS FAGLIGE RESULTATER	91
	Analysen	92
	Data og metode	92
	Hvordan klarer elever på modtagende årgange sig i udgangspunktet?	95
	Hvad viser analysen af effekten af tilbageførsel på de øvrige elevers resultater?	96
	Konklusion og perspektiver	99
8	KLASSEKAMMERATERNES OPLEVELSE AF INKLUSION	101
	Deltagelse i klassernes faglige og sociale fællesskaber	102
	Faglige fællesskaber: potentiale for inklusion og risiko for eksklusion	104
	Sociale fællesskaber: betydningen af at ligne hinanden	107
	Er klassekammeraterne klar til mangfoldighed i klasserne?	110
	BILAG	113
	Bilag 1 Variabler og indeks	113
	LITTERATUR	117
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2015	121

FORORD

I 2012 vedtog Folketinget en lovændring om øget inklusion i den danske folkeskole. Lovændringen betød, at flere elever med særlige behov skulle inkluderes i folkeskolens almindelige klasser, samtidig med at deres og de andre elevers faglige resultater skulle forbedres, og en høj trivsel skulle sikres. I forbindelse med lovændringen fik kommunerne mere fleksible muligheder for at tilrettelægge undervisningen på måder, der bedre kunne understøtte inklusionsarbejdet. Disse ændringer blev betegnet ”omstilling til øget inklusion.”

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet har fulgt folkeskolens arbejde med inklusion. I skoleårene 2013/14-2015/16 har projektet fulgt elever på 5. til 9. klassetrin, fordelt på mere end 400 skoleklasser fra hele Danmark.

Denne rapport sammenfatter og perspektiverer de centrale resultater fra projektets kvantitative og kvalitative undersøgelser blandt tilbageførte elever og deres klassekammerater i almenklasserne. Der er tale om en sammenfatningsrapport, hvor de bagvedliggende analyser er dokumenteret yderligere i et antal andre publikationer fra Inklusionspanelet.

Vi takker skolelederne, lærere og elever på de deltagende skoler for at medvirke i de gentagne dataindsamlinger gennem flere skoleår. Der har til Inklusionspanelprojektet været tilknyttet et ekspertpanel, be-

stående af såvel danske som udenlandske forskere på skole- og uddannelsesområdet. Det drejer sig om professor Peder Haug (Høgskulen i Volda, Norge), professor Jaap Scheerens (Universiteit Twente, Holland), professor Paul Bingley (SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd)) og professor Mads Meier Jæger (SFI, nu Københavns Universitet). De takkes for kyndig sparring vedrørende projektets analysemetoder og fortolkningen af resultaterne. Herudover takkes lektor Mette Gørtz fra Københavns Universitet, seniorforsker Eskil Heinesen fra Rockwool Fondens Forskningsenhed og programleder Jill Mehlbye fra KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, for deres værdifulde forslag og kommentarer som eksterne reviewere for Inklusionspanelets forskellige delundersøgelser.

Projektet er igangsat og finansieret af Ministeriet for Børn og Undervisning.

København, november 2016

AGI CSONKA

SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING

AF CHANTAL POHL NIELSEN

SAMMENFATNING

Inklusion i en skolemæssig sammenhæng handler om, at alle elever – også dem med særlige behov – skal have mulighed for aktivt at deltage i de sociale og faglige fællesskaber, skolen udgør. Inklusion handler således om meget mere end den fysiske placering af eleverne, altså om hvorvidt den enkelte elev modtager undervisning på den lokale folkeskole eller i et specialundervisningstilbud. Selvom inklusion længe har været en erklæret målsætning for den danske folkeskole og man bl.a. har forsøgt at indrette undervisningen på de almene skoler på en sådan måde, at de kunne rumme flest mulige elever, så skete der alligevel fra midten af 1990'erne en stigning i andelen af elever i de segregerede specialundervisningstilbud.¹

For at vende den udvikling aftalte den daværende regering og kommunerne i 2012, at andelen af elever, der skulle inkluderes i den almene undervisning, skulle stige fra 94,4 pct. af det samlede elevtal i folkeskolen i 2010 til 96,0 pct. i 2015. For at opnå det mål skulle der ikke

¹ Danmark tilsluttede sig Salamanca-erklæringen i 1994. Ambitionerne om inklusion blev dog først ratificeret i 2006 med handicapkonventionen.

alene visiteres færre elever til specialklasser og specialskoler. Der skulle også tilbageføres et større antal elever fra specialtilbuddene til de almene klasser. Disse tilbageførte elever skulle så tilbydes støtte og relevante hjælpemidler for at kunne trives og udvikle sig fagligt på tilfredsstillende vis i almenmiljøerne. Derudover fik kommunerne og skolerne med lovændringen i 2012 mere fleksible muligheder for at tilrettelægge undervisningen på måder, der bedre kunne understøtte inklusionsarbejdet. Ud over undervisningsdifferentiering fik de mulighed for mere fleksibel anvendelse af holddannelse, supplerende undervisning, tolærerordninger og undervisningsassistenter.

Disse ændringer blev betegnet ”omstilling til øget inklusion”. For at følge, hvordan det gik ude på skolerne med denne omstilling, igangsatte Ministeriet for Børn og Undervisning² et forskningsprojekt under navnet *Inklusionspanelet*. I projektet har forskere fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet fulgt folkeskolens arbejde med inklusion i perioden 2014-2016. Denne rapport sammenfatter de væsentligste konklusioner fra de kvantitative og kvalitative analyser, der er udarbejdet i forbindelse med projektet.

Formålet med Inklusionspanelet har været at indsamle og udvide viden om, hvordan eleverne trives, og hvordan det går med deres faglige udbytte af undervisningen i denne periode, hvor skolerne har skullet omstille sig til øget inklusion. I undersøgelsen har der været fokus på de tilbageførte elevers såvel som deres klassekammeraters oplevelser og udvikling.

Kernen i Inklusionspanelet har været en indsamling af spørgeskemadata fra et panel bestående af flere end 9.000 elever, fordelt på mere end 400 skoleklasser i hele landet. Eleverne er blevet fulgt af forskerne gennem tre skoleår – fra de gik i henholdsvis 5. og 7. klasse i 2014, til de gik i henholdsvis 7. og 9. klasse i foråret 2016. I løbet af perioden har eleverne i alt besvaret fem spørgeskemaer om deres oplevelser i forbindelse med omstillingen til øget inklusion. Elevernes klasselærere og skolelederne på de deltagende skoler har også besvaret spørgeskemaer i alle fem nedslag. Endvidere er der foretaget målinger af elevernes koncentrationsevne i forbindelse med tre af målingerne.

Stikprøven er sammensat på en måde, der på den ene side skulle gøre det muligt at skabe generaliserbare konklusioner på basis af analy-

2. I dag Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

serne og på den anden side øge sandsynligheden for, at der var tilstrækkeligt med nytilbagedførte elever i de almene klasser til at gennemføre analyser for denne gruppe elever. Skolernes engagement og deltagelse i projektet har været ganske god og med et bortfald, som ikke har været større, end hvad man kunne forvente ved denne type dataindsamling. Helt overordnet set beskrives datamaterialet som tilnærmelsesvis repræsentativt for den relevante del af elevpopulationen.

Ud over de kvantitative dataindsamlinger er der desuden blevet gennemført tre runder af kvalitative dataindsamlinger – i januar 2014, i maj 2015 og i maj 2016. Der er gennemført enkeltinterview med tilbageførte elever og fokusgruppeinterview med elever, der går i klasse med tilbageførte elever. Selvom undersøgelsesdesignet også her har været udformet som et panel, der skulle følges over tid, har det været en udfordring at sikre deltagelse af nøjagtigt de samme elever i alle tre runder. Ikke desto mindre har analyserne af det kvalitative materiale forsøgt at udforske, om der kunne observeres tegn på ændringer over tid i forbindelse med, at skolerne og eleverne har fået flere erfaringer med omstillingen til øget inklusion.

DE FLESTE TRIVES GODT MED INKLUSIONEN – MEN DET GÆLDER IKKE ALLE ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

I rapporten sammenfatter vi analyser, der beskriver udviklingen med hensyn til en række aspekter af elevernes skolegang hen over perioden januar 2014 til maj 2016. Ved hjælp af en faktoranalyse af elevernes spørgeskemabesvarelser er der dannet indeks, der opsummerer, hvordan eleverne oplever inklusionen, som den udmøntes i praksis på netop deres skole. Vi bruger tre indeks, som indfanger elevernes oplevelse med hensyn til trivsel og deltagelse i skolen – emnefeltet, som også løbende er blevet belyst i Inklusionspanelets statusnotater:

1. trivsel i skolen
2. deltagelse i læringsaktiviteter
3. deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen.

Udover trivsel og deltagelse i skolen belyser vi også fire andre aspekter af elevernes skolegang: motivation og arbejdsindsats, faglig selvtilid og faglig udvikling, trivsel i lærer-elevrelationen og faglig anerkendelse. Ser man på alle elever under ét, er konklusionen, at eleverne trives ganske godt, og at dette billede har været stabilt over analyseperioden.

Desuden konstateres det, at elever, der går i klasse med elever, der er tilbageført for nylig, i store træk trives lige så godt som alle elever samlet set.

Vender vi blikket mod de elever, der er blevet tilbageført fra en specialskole eller specialklasse til almenområdet, så har den gruppe overordnet set en lidt dårligere trivsel end gennemsnittet. Der er små, men samtidig lidt usikre, tegn på, at trivslen i denne gruppe er blevet en anelse bedre over den treårige periode, og at forskellen i forhold til klassekammeraterne har indsnævret sig en smule. Usikkerheden ligger i, at udviklingen *ikke* går støt opad over tid, men snarere går lidt op og ned fra den ene dataindsamling til den næste. Derfor kan vi ikke være helt sikre på, at der er tale om vedvarende eller holdbare, positive ændringer. Selvom disse resultater bekræfter de foreløbige indikationer fra den seneste statusrapportering fra Inklusionspanelet, som også forsigtigt pegede i denne retning, er det fortsat vigtigt at være påpasselig med, hvor megen vægt vi tillægger resultatet, netop fordi de kvantitative resultater svinger en del fra år til år.

Mere bekymrende er det at konstatere, at trivslen i skolen blandt de øvrige elever med særlige behov (dvs. ekskl. de tilbageførte elever) konsekvent ligger under de andre elevers trivsel – også under de tilbageførtes. Samtidig konstateres der ingen udvikling over tid for lige netop denne gruppe. Gruppen af øvrige elever med særlige behov omfatter elever, der ikke er tilbageført, men som har andre indikationer på, at de kan have særlige udfordringer, jf. boks 1.1. Det er her vigtigt at være opmærksom på, at den definition af *særlige behov*, som vi anvender ved de kvantitative analyser i denne rapport, er noget bredere end lovgivningen på området. Grunden til, at vi har valgt denne definition, er, at vi er henvist til at lave en afgrænsning ud fra de data, der er tilgængelige via registerdata og Inklusionspanelets dataindsamlinger. Ud fra disse oplysninger har vi prøvet at konstruere en indikator for, om eleverne har særlige udfordringer. Dog vil ikke alle disse elever have særlige behov *i lovens forstand*.

Når vi vender blikket fra den generelle trivsel i skolen og hen til trivslen i lærer-elevrelationen, ser vi også et højt niveau af trivsel her. I modsætning til den generelle trivsel, der er stabilt høj over tid, falder trivslen i lærer-elevrelationen dog noget gennem først halvdel af perioden med Inklusionspanelets dataindsamlinger. Det gælder både elevgruppen som helhed, kammeraterne til tilbageførte elever (på samme

niveau som eleverne under ét) og øvrige elever med særlige behov (på et lidt lavere niveau). Kun de tilbageførte elever oplever ikke et fald i trivslen i lærer-elevrelationen, men måske endda en svag stigning over tid. Det er bemærkelsesværdigt, at de tilbageførte elever ved de tre sidste datindsamlinger stabilt ligger *over* det generelle gennemsnit for trivslen i lærer-elevrelationen.

BOKS 1.1

Definition af elever med særlige behov ved de kvantitative analyser i denne rapport.

Til brug for de kvantitative analyser har vi måttet lave en afgrænsning af elever, der har særlige udfordringer/behov ud fra tilgængelige data. Ikke alle disse elever vil være elever med særlige behov *i lovens forstand*. Den i denne rapport anvendte definition af elever med særlige behov er noget bredere end lovgivningen på området.

Elever, der opfylder følgende kriterier, betegnes i denne rapport som elever med særlige behov:

- Elever, der er tilbageført fra specialtilbud til almenområdet
- Elever, der i spørgeskemaerne oplyser, at de (vedvarende) modtager støtte i undervisningen
- Elever, der har socio-emotionelle vanskeligheder
- Elever med en psykiatrisk diagnose

I analyserne i kapitel 3 skelnes der endvidere mellem:

- Tilbageførte elever
 - Øvrige elever med særlige behov
-

Anm.: Jf. også kapitel 3 for en uddybende beskrivelse.

Styrken ved de kvantitative metoder er, at de giver overblik over et større datamateriale ved hjælp af gennemsnitsbetragtninger, fordelinger, sammenligninger mellem grupper, udvikling over tid osv. Til at supplere og nuancere det overordnede billede er det også vigtigt med et kvalitativt blik. I Inklusionspanelet har vi gennemført 48 individuelle interview med i alt 21 elever, der er flyttet fra specialklasse/-skole til en af folkeskolens almenklasser inden for de seneste 1-2 år. Disse samtaler tilføjer vigtige nuancer til det generelle billede af, hvordan det er gået med de tilbageførte elever i almenklasserne.

Udsagnene fra de individuelle interview viser, at tilbageførslen til almenområdet for eleverne har været præget af usikkerhed og en oplevelse af at være endnu et socialt belastende skoleskift. Da inklusion kom på tale, genoplevede de elever, der skulle tilbageføres, dele af den usikkerhed, som de havde oplevet, *inden* de blev flyttet fra almenområdet til spe-

cialtilbuddet. For de elever, der ikke blev flyttet tilbage til det oprindelige almentilbud, gik usikkerheden på igen at skulle have nye klassekammerater og nye lærere. For elever, der blev flyttet tilbage til samme almentilbud, har der for fleres vedkommende været en frygt for at være blevet stigmatiseret som ”speciel”, om end nogle også udtrykte glæde ved at skulle tilbage til tidligere venner.

En af de observationer, som gøres i forbindelse med de individuelle interview med de tilbageførte elever, er, at skoleskift i sig selv er socio-emotionelt belastende – og flere af de tilbageførte elever har gennem deres skoletid oplevet flere skoleskift: først fra almenområdet til specialområdet og efterfølgende fra specialområdet tilbage til almenområdet. Den øgede segregering i tiden op til lovindgrebet og derefter selve lovindgrebet om tilbageførsel har medført, at en gruppe elever har oplevet flere skift i deres skolegang, en diskontinuitet i skolegangen, der som nævnt opleves som socio-emotionelt belastende. Det er derfor vigtigt at sikre mest mulig kontinuitet i skolegangen. De individuelle interview viser, at de tilbageførte elever generelt er rigtig glade for at være i klassernes fællesskab, men at de også oplever store faglige udfordringer – et punkt vi kommer ind på senere i dette kapitel.

AKTIV FAGLIG DELTAGELSE OPLEVES SVÆRERE FOR ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV END FOR ANDRE ELEVER

Det overordnede indtryk fra elevernes besvarelser af spørgeskemaerne i løbet af undersøgelsesperioden er, at de fleste elever deltager aktivt i undervisningsaktiviteter, og at niveauet af deltagelsen generelt har været stabilt over tid. Med aktiv deltagelse i undervisningsaktiviteter menes der her, at eleverne ofte rækker fingeren op, når de kender svaret på et spørgsmål, at de ofte deltager i klassediskussioner, at de tør bede om hjælp, når de har brug for det, og at de ofte siger noget i forbindelse med gruppearbejde.

Ser man specifikt på de tilbageførte elever, viser deres besvarelser af spørgeskemaerne, at denne gruppes deltagelse i undervisningsaktiviteter ligger noget under niveauet for den samlede elevgruppe. Det samme gælder for de øvrige elever med særlige behov. For begge grupper er der ikke tegn på nogen positiv (eller negativ) udvikling over undersøgelsesperioden. Der tegner sig et lignende billede, når vi ser på de to andre indeks, der tilsammen beskriver den faglige dimension i skolen: faglig selvtillid og faglig udvikling samt faglig anerkendelse. Også her lig-

ger begge grupper under det samlede niveau. De tilbageførte elever oplever i gennemsnit en højere grad af faglig selvtillid og faglig udvikling samt faglig anerkendelse end de øvrige elever med særlige behov.

En af pointerne fra disse individuelle interview med tilbageførte elever er, at de adfærdsmæssige og faglige problemer for nogle af eleverne viste sig forholdsvis tidligt, dvs. omkring 2.-3. klasse. Eleverne giver udtryk for, at de ikke har oplevet en særligt tydelig undervisningsdifferentiering og ej heller en tilstrækkelig støtte i undervisningen i almenmiljøet, *inden* de skiftede til specialtilbuddet. Med andre ord kunne det tyde på, at vanskelighederne med at deltage i de faglige aktiviteter i skolen går længere tilbage i børnenes skoleliv.

Da eleverne startede i specialundervisningstilbuddet, erfarede nogle af dem, at dét at vide, at man nu var fagligt dygtigere end nogle af de andre, gav selvtillid og motivation. Der var også nogle, der savnede den gruppearbejdsform, de kendte fra almenområdet, fordi undervisningen i specialtilbuddet var så individualiseret. Dette er paradoksalt nok også nogle af de udfordringer, selvsamme elevgruppe oplevede som vanskelige, når de igen var tilbage i almenklassen.

Efter tilbageførslen har eleverne oplevet store faglige udfordringer, særligt i fag som matematik og engelsk, som ifølge eleverne typisk er blevet prioriteret lavere end dansk i specialskolen/specialklassen. Selvom dansk ifølge eleverne har været i fokus i specialundervisningstilbuddene, så har de også her oplevet udfordringer ved tilbagevenden til almenklassen. Derudover giver nogle elever udtryk for, at de har savnet undervisningsdifferentiering og individuel støtte. Her er det dog værd at bemærke, at de tilbageførte elever ifølge spørgeskemabesvarelsene giver udtryk for, i *højere* grad end de øvrige elever med særlige behov, at opleve både faglig selvtillid/faglig udvikling og faglig anerkendelse. Det er en indikation af, at de faglige udfordringer for tilbageførte elever i almenklasserne *ikke* opleves som større (men tværtimod som mindre) end for de øvrige elever med særlige behov.

At der er udfordringer ved at være en del af klassens faglige fællesskab, bekræftes også af fokusgruppeinterviewene med elever, der går i klasse med tilbageførte elever. Noget af det, som de tilbageførte elever selv siger, at de savner, er mere undervisningsdifferentiering og bedre støtte. Analyserne af fokusgruppematerialet viser, at klassekammeraterne til tilbageførte elever er meget indstillede på at acceptere forskelle i fx faglige niveauer og faglige forudsætninger – til en vis grænse. Det er

nemlig meget tydeligt, at jo ældre eleverne bliver, desto mere fokuserede bliver de på de ydre krav, der stilles til deres egne faglige præstationer. Her tænkes der på det stigende pres, som eleverne oplever som forberedelse til de afsluttende prøver efter 9. klasse. I spørgeskemabesvareelserne finder vi en tendens til øget heterogenitet i elevernes deltagelse i læringsaktiviteterne gennem undersøgelsesperioden. Der er blevet flere elever med en høj grad af deltagelse på den ene side, men samtidig er andelen af elever med en lav grad af deltagelse også steget en smule. Ligesom med trivslen viser de kvantitative analyser af elevernes deltagelse i undervisningsaktiviteter dog, at der *ikke* er tegn på, at klassekammeraternes deltagelse påvirkes negativt (eller positivt) af, at der er tilbageførte elever i deres klasser. Noget af det, som de tilbageførte elever, der har haft positive oplevelser i forbindelse med tilbageførsel, har peget på som vigtigt, er tilstedeværelsen af én eller flere betydningsfulde voksne, der har spillet en afgørende rolle ved at facilitere inklusionsprocessen og dermed har taget ansvaret for, at det er blevet en god proces.

TILBAGEFØRSEL FORBEDRER ELEVERNES RESULTATER I MATEMATIK, MEN IKKE I DANSK

Én ting er, at de tilbageførte elever, vi har interviewet i forbindelse med Inklusionspanelet, har *oplevet*, at de er blevet fagligt udfordret ved tilbageførsel. Noget andet er, hvordan de rent faktisk har *klaret sig* fagligt. Her har vi haft mulighed for at følge *hele populationen* af tilbageførte elever på de for Inklusionspanelet relevante klassetrin og se på, hvordan de har klaret sig ved de nationale test i hhv. dansk, læsning og matematik, mens de var i specialundervisningstilbuddet, og hvordan de så har klaret sig i testene, efter at de er blevet tilbageført til almenområdet. Denne udvikling er så blevet sammenlignet med den tilsvarende udvikling i de nationale testresultater hos specialtilbudselever, som ikke er blevet tilbageført.

Vi har gennemført en effektanalyse af tilbageførsel ved hjælp af kvasi-eksperimentelle metoder. Resultaterne viser, at *tilbageførsel forbedrer elevernes resultater i de nationale test i matematik*, sammenlignet med en gruppe lignende elever, der forbliver i en specialklasse eller specialskole. Størrelsen på denne forbedring svarer til den udvikling, som elever i almenklasser normalt gennemgår på 1½ år. Det vil sige, at ud over den almindelige, forventede udvikling i de matematiske færdigheder, som elever i gennemsnit gennemgår, så ”løfter” tilbageførslen elevernes færdigheder i matematik med, hvad der svarer til yderligere 1½ år over den treårige

periode mellem matematiktestene. Der er med andre ord tale om en ganske betydelig fremgang i matematikresultaterne blandt de tilbageførte elever som følge af flytningen fra specialundervisningsmiljøet til almenundervisningsmiljøet. Det er endvidere interessant at bemærke, at det særligt er i de mere avancerede profilområder *geometri* og *matematik i anvendelse*, at de tilbageførte elever oplever størst fremgang.

Effektanalysen viser til gengæld, at tilbageførsel ikke har nogen signifikant virkning på elevernes resultater i den nationale test i læsning. Analysen kan ikke forklare, hvorfor denne forskel mellem fagene optræder. Sammenholder vi resultaterne med elevernes udsagn i forbindelse med de individuelle interview, så er det muligt, at resultaterne afspejler en situation, hvor matematikundervisningen er nedprioriteret i den segregerede specialundervisning i forhold til undervisning i dansk. Det er tænkeligt, at danskfaget prioriteres højere i situationer, hvor eleverne har betydelige andre udfordringer end de snævert faglige, sådan som en del elever i de segregerede specialundervisningstilbud ofte har. Når elever senere tilbageføres til den almene undervisning, vil man derfor kunne forvente, at færdigheder i fag, der tidligere blev prioriteret lavere, ”retter sig” mest. Dette er blot én mulig forklaring, og der kan være mange andre forklaringer på, at vi ser denne forskel mellem dansk og matematik, som det ikke er muligt at afdække inden for rammerne af denne undersøgelse.

En vigtig pointe i forbindelse med fortolkningen af disse resultater er, at analysen selvsagt kun kan bygge på resultater fra elever, der rent faktisk har taget de nationale test. Det er ca. 40 pct. af eleverne i den segregerede specialundervisning, der deltager i de nationale test. Man må formode, at det hovedsageligt er de relativt bedst fungerende elever, der deltager i testene, mens elever, der har meget store vanskeligheder, oftere ikke deltager. Denne skævhed i analysematerialet betyder, at vores resultater ikke nødvendigvis vil gælde for den gennemsnitlige elev i de segregerede specialundervisningstilbud, men for de mere velfungerende blandt disse elever. Denne evaluering kan med andre ord ikke sige noget om, hvorvidt mere vanskeligt stillede elever i segregerede specialundervisningstilbud ville have gavn af at blive tilbageført til den almene undervisning.

DE TILBAGEFØRTE ELEVERS OPLEVELSE AF KLASSENS SOCIALE LIV ER POSITIV, MEN DET ER SVÆRT AT VÆRE EN DEL AF FÆLLESSKABET

De kvantitative oversigtsanalyser af elevernes deltagelse i de sociale aktiviteter i og uden for skolen viser, at det især er de tilbageførte elever, der er udfordrede her. Deres deltagelsesniveau ligger klart under niveauet for den samlede elevgruppe og (med undtagelse af i et enkelt datanedslag) også under niveauet for den øvrige gruppe af elever med særlige behov.

For alle elever samlet set er det overordnede billede præget af en svagt nedadgående tendens over tid, hvilket formentlig afspejler en tendens i retning af, at jo ældre eleverne bliver, desto mindre deltager de i skolerelaterede sociale aktiviteter. Det kan hænge sammen med, at egne faglige præstationer fylder mere og mere, jo ældre eleverne bliver, fordi fokus retter sig mod prøverne ved afslutningen af 9. klasse, og at sociale aktiviteter derfor glider mere i baggrunden – hvilket fremgik af fokusgruppinterviewene. Det kan dog også skyldes, at de ældre elever i højere grad møder andre fællesskaber uden for skolen.

Analyserne af de individuelle interview peger på, at det har været en udfordring for de tilbageførte elever at opretholde sociale relationer til klassekammeraterne, da de gik i specialklasse/specialskole, særligt uden for skoletiden pga. en ofte stor geografisk spredning i bopæl og dermed lang daglig transporttid. Efter tilbageførslen til almenområdet udtrykker mange glæde ved at have fået en større vennekreds – nogle gange ved at være vendt tilbage til tidligere kammerater, hvis de er vendt tilbage til den skole, de gik på før segregeringen.

Samtidig er det vigtigt at pointere, at analyserne af fokusgruppematerialet viser, at det i høj grad er oplevelsen af at *ligne* hinanden – dvs. oplevelsen af at dele en eller anden interesse/værdi – som er afgørende for, at en elev bliver en del af klassernes fællesskaber. Hvis ikke man deler interesse med de etablerede fællesskaber, kan man meget nemt blive ”passivt ekskluderet”. Det er ikke, fordi klassekammeraterne aktivt udelukker elever med andre interesser end det store flertal, men det sker alligevel på en indirekte måde ved en passiv konstatering af manglende fællesnævner, som gør, at socialt samvær mellem nogle elever begrænses. Her er der ingen tvivl om, at det er en opgave for de voksne omkring klasserne – dvs. lærere, forældre og eventuelle klubpædagoger på de ældste klassetrin – at hjælpe eleverne med at rumme og ikke mindst værdsætte hinandens forskelligheder frem for at opretholde en implicit norm om at skulle ligne hinanden og tilpasse sig andres interesser.

FAGLIG DELTAGELSE ER VIGTIG – ISÆR FOR ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

Selvom de kvantitative effektanalyser viser, at der er faglige gevinster at hente for de tilbageførte elever – i hvert fald hvad angår matematik, og for de mest velfungerende af eleverne – så er det ikke nemt for hverken de tilbageførte elever eller andre elever med særlige behov at finde sig til rette i de faglige fællesskaber i almenklasserne.

Der er generel enighed om, at elevernes aktive deltagelse i undervisningen samt i det faglige og sociale fællesskab i og uden for klassen er en vigtig forudsætning for at skabe den bedst mulige læring. Dette forhold kaldes i den engelsksprogede litteratur for *student engagement*. I denne rapport anvender vi dette som en samlende betegnelse for fire tegn på engagement, trivsel og deltagelse:

- deltagelse i læringsaktiviteter
- deltagelse i sociale aktiviteter
- trivsel i lærer-elevrelationer
- oplevelse af faglig anerkendelse.

Vores analyse viser, at elever med særlige behov har et noget lavere niveau af *student engagement* end de øvrige elever. Men betydningen af *student engagement* for elevernes faglige resultater, motivation og arbejdsindsats samt deres trivsel er mindst lige så stor for elever med særlige behov som den er for andre elever. Resultaterne viser, at en styrkelse af *student engagement* (med hvad der svarer til en standardafvigelse) forbedrer læsescorer for elever med særlige behov med hvad der svarer til seks måneders læring. Effekten for matematik er fire måneder. De tilsvarende effektstørrelser for alle elever (samlet set) er fem måneder for læsning og syv måneder for matematik. Evalueringen viser endvidere, at effekten af styrket *student engagement* akkumuleres over tid, således at en længere periode med et højere niveau af *student engagement* medfører større positive effekter på elevernes motivation og arbejdsindsats, faglig selvtillid og udvikling, og trivsel i skolen. Analysen viser således, at der i folkeskolens almene klasser er elever med særlige behov, hvis niveau af *student engagement* ikke svarer til det hos andre elever. Når nu vi også ved, at dette er en vigtig forudsætning for trivsel og læring, så bør initiativer for at fremme disse elevers *student engagement* fortsat være et helt centralt element i inklusionspolitikken.

Herudover kan det påpeges, at de individuelle interview viser, at ikke alle de tilbageførte elever, vi har talt med i forbindelse med denne undersøgelse, har oplevet en tilstrækkelig grad af undervisningsdifferentiering eller støtte i forbindelse med undervisningen i almenklassen. At der ikke er en balance mellem, hvem der får støtte, og hvem der har behov for støtte, bekræftedes endvidere af en tidligere analyse, baseret på en særlig tillægsdataindsamling til Inklusionspanelet (Nielsen & Skov, 2016), hvor vi spurgte klasselærerne om den støtte, der lige nu gives – og burde gives – til elever i deres klasser. Her viste det sig, at 8 pct. af eleverne ifølge deres lærere havde behov for og modtog støtte i undervisningen på undersøgelsestidspunktet (december 2015). Næsten lige så mange, nemlig 6 pct. af eleverne, vurderedes af deres klasselærere til at have behov for støtte, men de modtog ikke støtte på undersøgelsestidspunktet. En sammenligning af de to grupper viste, at begge grupper havde en ensartet grad af vanskeligheder (yderligere 1 pct. af eleverne var under udredning).

Vores samlede undersøgelsesresultater fra Inklusionspanelet peger således i retning af, at der er behov for at fokusere på indsatser, der kan hjælpe den brede gruppe af elever med særlige behov. Det er ikke kun de tilbageførte elever, der har brug for særlig opmærksomhed i forhold til at fastholde deres trivsel samt øge deres aktive deltagelse i læringsaktiviteter og i de sociale aspekter af skolelivet.

KLASSEKAMMERATERNE PÅVIRKES IKKE NEGATIVT AF, AT DER KOMMER TILBAGEFØRTE ELEVER PÅ ÅRGANGEN

Lige fra begyndelsen af omstillingen til øget inklusion har der været en bekymring om, hvorvidt de tilbageførte elever reelt set ville kunne rummes i den almene undervisning, og om deres tilstedeværelse ville forringe de andre elevers læring og trivsel. Bekymringerne kunne for eksempel handle om, at nogle af de tilbageførte elever har en udadreagerende adfærd, som vil kunne forstyrre undervisningen. En anden bekymring har gået på, om der fulgte tilstrækkeligt med støtte og ressourcer med til at inkludere eleven ved tilbagevenden til almenklassen. En tredje type bekymring har været, om lærerne ville være nødt til at tilpasse deres undervisning på en måde, som i mindre grad tilgodeså de øvrige elever.

For at vurdere effekten af tilbageførsel af elever fra specialskoler og specialklasser på de øvrige elever har vi gennemført en kvantitativ analyse, hvor det undersøges, om tilbageførsel har en betydning for de

andre elevers faglige resultater, evne til at koncentrere sig, trivsel i skolen mv. Konklusionen er, at selvom elever på de modtagende årgange i udgangspunktet klarede sig lidt dårligere, allerede før der kom en tilbageført elev, så finder vi *ikke* grundlag for, at elever på disse årgange skulle sakke længere bagud, fordi der modtages en tilbageført elev på årgangen. Med andre ord giver den statistiske analyse ikke belæg for at konkludere, at tilbageførsel af elever fra specialklasser og specialskoler til den almene undervisning har negative effekter på de øvrige elevers resultater. En anden analyse over flere år (som dog er begrænset til alene at undersøge læsescorer ved de nationale test) viser til gengæld, at der er en mindre, negativ effekt i de første år af overgangen til øget inklusion, hvor særlig mange elever vendte tilbage til den almindelige undervisning. I en kortere overgangsperiode med øget tilbageførsel har der således været mindre, negative effekter for de øvrige elever. Den overgangsperiode er dog afsluttet, og siden 2013/14 har antallet af tilbageførsler ligget på et almindeligt niveau igen.

En vigtig pointe at have in mente ved anvendelse af alle de konklusioner, der drages fra Inklusionspanelets analyser, er, at vi her kun undersøger betydningen af omstillingen til øget inklusion for elever på folkeskolens ældre klassetrin, altså fra 5. til 9. klassetrin. Som udgangspunkt kan undersøgelsens resultater derfor kun sige noget om denne aldersgruppe.

PERSPEKTIVERING

FÆRRE SKIFT FREMMER VIL ELIMINERE NOGLE PROBLEMER

I perioden fra lovændringen i 2012 og frem til Inklusionseftersynet i foråret 2016 har debatten om inklusion haft et stort fokus på, hvordan det skulle gå de tilbageførte elever, og hvilke konsekvenser det ville have for de andre elever i almenklasserne, der skulle ”rumme” de nye elever. En af de observationer, som vi gør i forbindelse med de individuelle interview med de tilbageførte elever, er, at de har oplevet inklusionsprocessen som socio-emotionelt belastende. Man skal huske på, at eleverne har været igennem flere skoleskift. De er startet i almenskolen, problemer af adfærdsmæssig eller faglig karakter er opstået (typisk allerede i indskoling), de har forsøgt at tilpasse sig, men uden at det er lykkedes, og de er blevet visiteret til et segregeret specialundervisningstilbud. Her har de skullet tilpasse sig på ny. Senere er de blevet vurderet egnede til tilbage-

førsel til almenområdet, hvor de endnu engang har skullet forsøge at tilpasse sig – enten på samme skole eller på en anden skole end tidligere. Alt i alt er der tale om mange skift, der i fremtiden vil kunne reduceres, hvis man kun segregere de elever, som den almene sektor vitterligt ikke kan tilbyde kvalificeret undervisning til, og dermed sikrer en større grad af kontinuitet i skolegangen for flere af eleverne med særlige behov.

Selvom der efter Inklusionseftersynets afslutning i foråret 2016 opnåedes enighed mellem regeringen og Kommunernes Landsforening (KL) om at afskaffe den kvantitative 96 pct.-målsætning vedr. andelen af elever i almenundervisningen, så er der fortsat fokus på, at det overordnede mål er, at flest mulige elever modtager undervisning i almenområdet. For at det skal lykkes, skal arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer fortsat videreudvikles – nu med endnu større fokus på at tage afsæt i den enkelte elevs behov, samtidig med at der skabes et inkluderende læringsmiljø for alle elever. Forhåbentlig vil det betyde færre skoleskift for den type af elever, der indtil videre har oplevet mange af disse – først i forbindelse med en eksklusion og dernæst i forbindelse med en tilbageførsel – alt sammen med udgangspunkt i hensigten om at skabe øget inklusion. Der skal en tidlig indsats til for at undgå potentielt unødvendige segregeringer fra almenområdet. Dette harmonerer med en af de anbefalinger om tidligere, forebyggende indsats, som ekspertgruppen for inklusionseftersynet kom med i forbindelse med offentliggørelsen af Inklusionseftersynets anbefalinger.

ÆNDRET SPROGBRUG GØR DET IKKE ALENE – DER ER STÆRKE SOCIALE MEKANISMER PÅ SPIL, DER SIGNALERER ENSHED

En anden af ekspertgruppens anbefalinger er, at der skal en bedre sprogbrug og begrebsbrug til. Vi skal med andre ord væk fra at kalde nogle elever for ”inklusionsbørn” og i stedet rette blikket mod skabelsen af inkluderende læringsmiljøer for alle elever. De kvantitative og kvalitative analyser fra Inklusionspanelet viser meget tydeligt, at det langtfra kun er den snævre gruppe af tilbageførte elever, der har vanskeligheder ved at deltage lige så aktivt i skolernes læringsaktiviteter og sociale fællesskaber som klassekammeraterne. Det er i høj grad også de andre, der tilhører den bredere gruppe af elever med særlige behov, dvs. også de elever, der modtager støtte (eller burde modtage støtte) i forbindelse med undervisningen, elever med psykiatriske diagnoser eller/og elever med socioemotionelle vanskeligheder uden for normalområdet. Selvom disse ele-

vers trivsel generelt set er nogenlunde, så finder disse elever det også udfordrende at blive en del af almenklassernes faglige og sociale fællesskaber.

Fokusgruppeinterviewene viser, at en væsentlig præmis for at blive eller være en del af klassernes sociale fællesskaber er, at eleverne ligner hinanden på den ene eller den anden måde. Det betyder, at eleverne særligt har fokus på det, der gør dem *ens*, hvilket kan blive en barriere i forhold til det positive syn på *forskellighed*, som optræder i inklusionstankgangen. Elevernes enshedsbaserede venskaber er et fænomen, som også er beskrevet i andre undersøgelser gennem flere år, og det tyder på, at det er en praksis, der ligger dybt i børnene, men også i de institutioner, de færdes i. Tidligere studier har peget på, at det pædagogiske personale i både danske dagtilbud og skoler igennem årene har nedtonet forskelle og fremhævet ligheder blandt børnene som følge af tanken om, at alle er lige og derfor skal behandles ens (Bundgaard & Gulløv, 2006; Gilliam, 2009).

Det tyder på, at der skal gøres en særlig indsats for at sikre en reel accept og favnen af elevernes forskelligheder. Hvis elevernes enshedsfokuserede praksis skal ændres – så den i højere grad understøtter et positivt og inkluderende syn på mangfoldighed – så tyder det på, at der er behov for en ændring i forhold til, hvordan ligheder og forskelle italesættes af eleverne og de voksne, der omgiver dem. En mulig vej til dette kunne være en ”institutionel åbenhed” om børns forskelligheder, dvs. en kultur i de institutioner, børnene færdes i, hvor børn og voksne kan tale åbent, positivt og accepterende om hinandens forskelligheder. En sådan institutionel åbenhed i skolen med fokus på forskellighed kan bidrage til at skabe miljøer, hvor det er socialt accepteret at være forskellige og alligevel være en del af fællesskabet.

FOKUS PÅ FAGLIG DELTAGELSE ER VIGTIG – NOK ISÆR FOR ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

En tredje af ekspertgruppens anbefalinger går på, at der i fremtiden skal være en større bevidsthed om sikring af alle elevers faglige udvikling samt sikring af støtte til de elever, der har behov herfor. Vores analyser bekræfter, at fokus på aktiv deltagelse i læringsaktiviteter er afgørende, ikke kun for elevernes faglige resultater, men også for deres arbejdsindsats og motivation. Vi fandt endvidere, at betydningen af det, man kan kalde *student engagement*, er mindst lige så vigtig for elever med særlige behov som for andre elever.

Hvis man skal følge op på denne sidste konklusion, kommer man ikke udenom at skulle forholde sig til, hvordan man kan identificere de elever, der har behov for særlig støtte, opmærksomhed og måske også en specifik indsats. Hvis vi skal væk fra den upræcise og potentielt stigmatiserende betegnelse ”inklusionsbørn”, så peger analyserne i denne rapport og i tidligere Inklusionspanel-analyser på, at vi i stedet skal være meget mere præcise og specifikke, når vi skal identificere, hvilke elever der har behov for hvilke typer af støtte for at få mest mulig gavn af undervisningen i almenmiljøerne. Her bør man ikke alene hæfte sig ved egentlige diagnoser. Analysen i Nielsen & Skov (2016) viser ret tydeligt, at lærerne er dygtige til at udpege lige præcis de elever, der efter deres vurdering har behov for støtte i undervisningen. Selvsamme elever viser sig at have tilnærmelsesvis de samme socio-emotionelle vanskeligheder som de elever, der rent faktisk modtager støtte. Som tidligere nævnt peger den analyse og analyserne i denne rapport på, at der i folkeskolens almenklasser sidder en hel del elever, der har behov for hjælp til at deltage mere aktivt i såvel skolens læringsaktiviteter som de sociale aktiviteter, der knytter sig til at være skoleelev. En sådan hjælp vil – ifølge vores analyser – gavne deres faglige udbytte af skolegangen samt øge deres motivation og arbejdsindsats.

De kvalitative analyser peger endvidere på, at der er dilemmaer i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningen. På den ene side oplever de tilbageførte elever, at de får meget ud af gruppearbejde, særligt når de er i mindre grupper, hvor de kan få hjælp af de øvrige elever, men de oplever også, at de selv har en aktiv rolle. På den anden side peger eleverne i fokusgruppeinterviewene på, at gruppearbejde er med til at tydeliggøre, at nogle elever er fagligt udfordrede, og eleverne oplever, at det kan gøre disse elever passive eller oversete i gruppearbejdet. Fokusgruppeinterviewene peger i retning af, at læreren spiller en afgørende rolle i forhold til at tilrettelægge forløb og undervisningsformer, hvor alle elever er aktivt deltagende og ikke passivt glider ud af læringsaktiviteterne. Det giver alt andet lige en udfordring i forhold til at tilrettelægge en undervisning, der formentlig, i endnu større udstrækning, end det er tilfældet i dag, er differentieret, så den tager højde for bredden i de faglige forudsætninger, som eleverne i folkeskolens almene klasser nu repræsenterer.

INDLEDNING

AF CHANTAL POHL NIELSEN

I 2012 vedtog Folketinget en lovændring om øget inklusion i den danske folkeskole. Lovændringen betød, at flere elever med særlige behov skulle inkluderes i folkeskolens almindelige klasser, samtidig med at deres og de andre elevers faglige resultater skulle forbedres, og en høj trivsel skulle sikres (Kommunernes Landsforening, 2012). Det vil sige, at alle elever reelt skulle være inkluderet i skolen – socialt og fagligt. Baggrunden for beslutningen om at omstille folkeskolen til øget inklusion var, at der på trods af formaliserede intentioner om at skabe inkluderende skolemiljøer i Danmark – jf. tilslutningen til Salamanca-erklæringen helt tilbage i 1994 – så skete der alligevel fra midten af 1990'erne en stigning i andelen af elever i segregerede specialundervisningsmiljøer.³

Foranlediget af denne udvikling aftalte den daværende regering og kommunerne en helt konkret kvantitativ målsætning, nemlig at andelen af elever, der skulle inkluderes i den almindelige undervisning, skulle stige fra 94,4 pct. af det samlede elevtal i folkeskolen i 2010 til 96,0 pct. i 2015 (Kommunernes Landsforening, 2012). For at opnå det mål skulle der tilbageføres et antal elever fra specialklasser og specialskoler til folkeskolens almene klasser, samtidig med at færre elever i almenklasserne fremover skulle udskilles til segregerede undervisningstilbud. Disse elever

³ Danmark tilsluttede sig Salamanca-erklæringen i 1994, men ambitionerne om inklusion blev først ratificeret i 2006 med handicapkonventionen.

skulle så tilbydes den nødvendige støtte og de relevante hjælpemidler for at kunne udvikle sig på tilfredsstillende vis i almenmiljøerne. Derudover fik kommuner og skoler med lovændringen fra 2012 mere fleksible muligheder for at tilrettelægge undervisningen på måder, der bedre kunne understøtte inklusionsarbejdet. Ud over undervisningsdifferentiering fik de mulighed for mere fleksibel anvendelse af holddannelse, supplerende undervisning, tolærerordninger og undervisningsassistenter.

Ambitionerne om øget faglighed og høj trivsel gælder alle elever – uanset om de modtager undervisning i folkeskolens almindelige klasser, eller om de modtager undervisning i segregerede specialtilbud. Det vil aldrig kunne være alle elever, som vil kunne få et fyldestgørende undervisningstilbud i almenmiljøerne. Elever, der har et omfattende støttebehov, skal derfor fortsat henvises til undervisning i specialklasser og specialskoler.

INKLUSIONSPANELET

I forbindelse med lovændringen fra 2012 igangsatte Ministeriet for Børn og Undervisning⁴ et forskningsprojekt under navnet *Inklusionspanelet*. I projektet har forskere fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet fulgt skolernes arbejde med inklusion i perioden 2014-2016. Formålet med Inklusionspanelet har været at indsamle og udbrede viden om, hvordan elevernes trives, og hvordan det går med deres faglige udbytte af undervisningen i denne periode, hvor skolerne har skullet omstille sig til øget inklusion. I undersøgelsen har der været fokus på de tilbageførte elevers såvel som deres klassekammeraters oplevelser og udvikling.

Undersøgelsen har været tilrettelagt som en kombination af kvantitative og kvalitative dataindsamlings- og analysemetoder. I den kvantitative del af undersøgelsen er der bl.a. gennemført fem spørgeskemaundersøgelser blandt elever, lærere og ledere på de deltagende skoler. I disse spørgeskemaer er der over for eleverne fx blevet spurgt ind til deres trivsel og til, hvordan de oplever, at klassen som helhed trives. De er også blevet spurgt om deres deltagelse i såvel faglige som sociale aspekter af skolelivet. Elevbesvarelserne er blevet suppleret med regi-

4. I dag Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

sterbaserede data om deres socioøkonomiske baggrundskarakteristika og deres nationale testresultater i dansk og matematik.

I den kvalitative del af undersøgelsen er der gennemført individuelle interview med elever, der er blevet tilbageført fra segregerede specialundervisningsmiljøer til almenmiljøet. Derudover er der blevet afholdt sessioner med fokusgrupper med deltagelse af elever fra klasser, hvor der går tilbageførte elever. I disse gruppesamtaler har der ikke været fokus på de enkelte tilbageførte elever, men snarere på, hvordan klassekammeraterne oplever de inkluderende aspekter af netop deres klasses sociale og faglige fællesskaber, og hvordan undervisningen tager højde for elevernes forskellige forudsætninger for læring.

Denne rapport sammenfatter de centrale resultater fra projektets kvantitative og kvalitative undersøgelser blandt tilbageførte elever og deres klassekammerater i almenklasserne. Der er tale om en sammenfatningsrapport, og den uddybende dokumentation af de bagvedliggende analyser findes i et antal andre publikationer fra Inklusionspanelet, som der refereres til undervejs. Det er ikke alle publikationer fra undersøgelsen, der får lige meget vægt i denne sammenfattende rapport. Der er fx gennemført effektanalyser af to inklusionsrettede indsatser. Resultaterne af disse findes allerede veldokumenterede i Keilow m.fl. (2016) og vil ikke blive uddybet yderligere her. Boks 1.1 giver en oversigt over de samlede udgivelser fra Inklusionspanelet.

BOKS 1.1

Udgivelser i projekt Inklusionspanelet.

Nye udgivelser i forbindelse med denne rapport:

- Christensen, C.P. (2016): *Inklusionspanelet: Data, definitioner og beskrivende analyser* (SFI-notat)
- Henze-Pedersen, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.P. Nielsen (2016): *Inklusion – set i et elevperspektiv* (SFI-rapport 16:28)
- Rangvid, B.S. (2016)¹: *Student engagement in inclusive classrooms* (SFI working paper 03:2016)
- Rangvid, B.S. (2016)¹: *Does exposure to returning SEN students harm peers' outcomes?* (SFI working paper 04:2016)
- Rangvid, B.S. (2016)¹: *Returning special education students to regular classrooms: externalities on peers' outcomes* (SFI working paper 05:2016).

Tidligere udgivelser:

- Amilon, M. m.fl. (2015) *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller* (SFI-rapport 15:15)
- Arendt, K.S., C.P. Christensen & C. P. Nielsen (2015): *Inklusionspanelet – statusnotat 3*. (SFI-notat)
- Christensen, C.P. & C.P. Nielsen (2015): *Inklusionspanelet – statusnotat 2* (SFI-notat)
- Keilow, M., Friis-Hansen, M., Henze-Pedersen, S. & S. Ravn (2016) *Inklusionsindsatser i folkeskolen: Resultater fra to lodtrækningsforsøg* (SFI-rapport 16:06)
- Lynggaard, M. & M. Lausten (2014) *Inklusionspanelet – statusnotat 1*. (SFI-notat)
- Nielsen, C.P. & P.R. Skov (2016) *Støtte til elever med særlige behov: En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i Inklusionspanelet*. (SFI-notat)

Anm.: ¹ SFI working papers er baseret på foreløbige resultater, fordi der pga. peer-review-processen kan forekomme små justeringer frem til den endelige udgivelse som videnskabelige artikler.

ÆNDRET FOKUS FREMOVER

Siden ændringen af folkeskoleloven i 2012 har der været en aktiv offentlig debat om, hvorvidt elever, der er blevet tilbageført fra segregerede undervisningstilbud til almindelige klasser, reelt set er blevet inkluderet i skolen – socialt og fagligt. Samme problemstilling gælder de elever med særlige behov, som er blevet fastholdt i de almindelige klasser i stedet for at blive flyttet til segregerede undervisningstilbud.

Det såkaldte Dokumentationsprojekt (Baviskar m.fl., 2013, 2014, 2015) har undersøgt inklusionsprocessen i tolv danske kommuner. Her konkluderes det, at både skolebestyrelsesformænd og skoleledere i høj grad har bakket op om omstillingen til øget inklusion, og at der i forskellig grad er blevet iværksat efteruddannelse af lærere og information til forældre. En del lærere har imidlertid oplevet, at der har manglet ressourcer, og at de ikke altid selv har besiddet tilstrækkelig specialpædago-

gisk viden til at kunne håndtere dagligdagens inklusionsudfordringer (Baviskar m.fl. 2015). Der er derfor også blevet sat spørgsmålstegn ved, om de pågældende elever har fået den støtte, de har haft brug for, og om ressourcerne og viden fra specialområdet er fulgt med eleverne.

Dette var bl.a. baggrunden for, at den borgerlige regering i sit regeringsgrundlag fra juni 2015 nedsatte en ekspertgruppe af praktikere fra skoleverdenen til at foretage et såkaldt ”inklusionseftersyn”. For at afdække omfang, type og tilstrækkelighed af den aktuelle støtte til elever med særlige behov igangsatte Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling bl.a. en ekstra dataindsamling i regi af netop Inklusionspanelet (Nielsen & Skov 2016). Kortlægningen viste bl.a., at der var en del elever, hvis klasselærer vurderede, at de havde behov for støtte, som ikke fik støtte på undersøgelsestidspunktet. Denne lærerfaglige vurdering blev understøttet af elevernes egne besvarelser af spørgsmål om deres socio-emotionelle trivsel, deltagelse og adfærdsudfordringer, da disse var meget sammenlignelige med besvarelserne fra de elever, som rent faktisk fik støtte.

De samlede resultater af regeringens inklusionseftersyn blev offentliggjort i maj 2016. En af anbefalingerne var, at den kvantitative målsætning om, at 96 pct. af alle børn skulle være en del af den almindelige undervisning, skulle erstattes af et styrket fokus på at sikre faglig udvikling og trivsel for alle elever. Det vil sige, at mangfoldigheden i de almindelige klasser skal fastholdes – både hvad angår særlige behov og faglige niveauer. I starten af juni 2016 blev regeringen og KL enige om at afskaffe 96 pct.-målsætningen. Nogle kommuner forventes dog stadig at øge andelen af elever, der undervises i de almindelige klasser, da kommunernes socioøkonomiske profil, ifølge ekspertgruppen, muliggør dette. Det fremadrettede inklusionsarbejde skal imidlertid primært fokusere på skabelsen af inkluderende læringsmiljøer, som tager afsæt i den enkelte elevs behov.

Vi står med andre ord et andet sted i efteråret 2016, sammenlignet med da Inklusionspanelet blev iværksat i efteråret 2013. Det er i lyset af disse ændringer i inklusionsarbejdets fokus, at resultaterne fra undersøgelsen skal fortolkes. I 2013 var fokus rettet mod, hvordan det skulle gå med tilbageførslen af et større antal elever fra specialundervisningen til almenmiljøerne. Der var fokus på, om skolerne kunne tilbyde tilstrækkelig støtte og specialviden til at give disse elever et fornuftigt undervisningsstilbud. Derudover var fokus rettet imod, hvad inklusion af flere ele-

ver med særlige behov i almenklasserne ville betyde for deres klassekammeraters trivsel og faglige udvikling. Når vi ser frem mod de kommende år, vil inklusion i mindre grad bestå af tilbageførsel – dvs. hvor nogle bestemte elever flyttes fra én skolekontekst til en anden. Inklusion vil fremover, i endnu højere grad end hidtil, bestå i, hvordan klasserne på almenområdet lykkes med at rumme og fastholde forskellige elevtyper og deres faglige og sociale ressourcer og behov. Vi går således fra en tid, præget af segregering og tilbageførsel, til en tid, hvor fokus bliver på fastholdelse af elever i almenklasserne.

SPROGBRUG OM INKLUSION

Der er i stigende grad opmærksomhed på sprogets betydning for tilgangen til inklusionsarbejdet, såvel i skoleregi som i andre læringsmiljøer som fx daginstitutioner og mere generelt i det øvrige samfund. Helt overordnet kan man sige, at der – bl.a. på baggrund af Salamanca-erklæringen – er bred enighed om, at man ikke længere taler om ”integration” som en proces, hvor det barn, der skal integreres, skal tilpasse sig fællesskabet, men for længst er gået i retning af at tale om ”inklusion”, hvor fællesskaberne forandrer sig, så de i højere grad tilpasser sig barnet (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Men derudover er der ikke helt så bred enighed om de øvrige begreber relateret til inklusion. Det er netop en af de pointer, der kom ud af Inklusionseftersynet: Der er behov for at arbejde bevidst med sprogbbruget i forbindelse med inklusion.

I denne rapport definerer vi fx ”tilbageførte elever” som elever, der flyttes fra specialklasser eller specialskoler til almene klasser. Den fysiske placering af specialklasserne eller specialskolerne er i denne sammenhæng underordnet. Her er det afgørende, om eleven modtager hovedparten af undervisningen i et segregeret specialtilbud, dvs. adskilt fra den undervisning, der foregår i almene klasser (som nogle undertiden kalder ”almindelige” klasser).⁵ Vi vil igennem rapporten løbende definere de begreber, vi anvender, og herefter så vidt muligt bruge dem konsek-

5. Det er i denne sammenhæng vigtigt at bemærke, at elever kan modtage specialundervisning i såvel specialklasser som i specialskoler og almene klasser. Det afgørende i henhold til den gældende definition af ”specialundervisning” er, at omfanget af specialundervisningen skal udgøre mindst ni klokketimer ugentligt. Denne rapport beskæftiger sig ikke med specialundervisning som sådan, men der henvises til Nielsen & Skov (2016) for en analyse, der relaterer sig til støtte og specialundervisning til elever med særlige behov.

kvent på tværs af kapitler. Der vil være nogle tilfælde, hvor begreberne ikke kan afgrænses helt så præcist som ønsket. Det gælder fx begrebet ”klassekammerater til elever med særlige behov” i de kvalitative fokusgruppeanalyser, netop fordi der helt bevidst ikke er blevet talt om specifikke elever. Se fx Niss m.fl. (2016) for en dyberegående diskussion af inklusions- og eksklusionsbegreber.

LÆSEVEJLEDNING

Denne rapport er en sammenfatningsrapport, og den uddybende dokumentation af de bagvedliggende analyser findes i et antal andre publikationer fra Inklusionspanelet, som der refereres til undervejs (Christensen, 2016; Henze-Pedersen m.fl. 2016; Rangvid, 2016a, 2016b, 2016c). Rapporten starter med en beskrivelse af det anvendte forskningsdesign, panelstrukturen og metoderne i *kapitel 2*. Herefter følger i *kapitel 3* et kvantitativt overblik over udviklingen i de forskellige elevgruppers trivsel og deltagelse i undersøgelsesperioden. I *kapitel 4 og 5* fokuserer vi på de tilbageførte elever. Først er det med udgangspunkt i deres subjektive oplevelse af trivsel og deltagelse som udtrykt gennem de individuelle interview. Derefter er det med udgangspunkt i effekten af tilbageførsel for elevernes færdigheder i dansk og matematik. I *kapitel 6* udvider vi fokus ved ikke kun at se snævert på tilbageførte elever, men også ved at se på andre elever med særlige behov, og vi undersøger effekten af *student engagement*. I *kapitel 7* undersøger vi betydningen af tilbageførsel på klassekammeraternes trivsel og læring fra et kvantitativt perspektiv. Fokusgrupperne danner baggrund for analysen i *kapitel 8*, hvor elever i folkeskolens almene klasser giver udtryk for, hvordan de oplever de inkluderende aspekter af undervisningen og de øvrige faglige og sociale aspekter af skolelivet.

RAPPORTENS ANALYSER OG KAPITLER

Rapporten er udarbejdet i et samarbejde mellem SFI og DPU. Resumé og perspektivering samt indledningen (kapitel 1) er skrevet af Chantal Pohl Nielsen (SFI). Forskningsdesign og metode (kapitel 2) samt den indledende kvantitative beskrivelse i kapitel 3 er udarbejdet af Christiane Præstgaard Christensen (SFI). Camilla Brørup Dyssegaard og Niels Egelund fra DPU har stået for den kvalitative analyse og har forfattet kapitel

4 om de tilbageførte elever. Beatrice Schindler Rangvid (SFI) har gennemført de kvantitative effektanalyser og har forfattet kapitlerne 5, 6 og 7. Sofie Henze-Pedersen (SFI) har skrevet analysen og forfattet kapitlet om klassekammeraterne til de tilbageførte elever eller elever med særlige behov (kapitel 8).

EN KVANTITATIV OG KVALITATIV DATAINDSAMLING OVER TID

AF CHRISTIANE PRÆSTGAARD CHRISTENSEN

DATAGRUNDLAG

Kernen i Inklusionspanelet er en stor dataindsamling fra et panel bestående af flere end 9.000 elever, fordelt på mere end 400 skoleklasser i hele Danmark. Eleverne er blevet fulgt af forskerne gennem tre skoleår – fra de gik i henholdsvis 5. og 7. klasse i 2014, til de gik i henholdsvis 7. og 9. klasse i foråret 2016. De har i alt besvaret fem spørgeskemaer – i januar 2014, i november 2014, i maj 2015, i november 2015 og i maj 2016. Både elever, deres klasselærere og skoleledere på de deltagende skoler besvarede spørgeskemaer i alle fem nedslag. Endvidere er der foretaget målinger af elevernes koncentrationsevne i forbindelse med de tre målinger i januar 2014, i november 2014 og i november 2015. Der er foretaget kvalitative dataindsamlinger i januar 2014, i maj 2015 og i maj 2016. De kvalitative dataindsamlinger foregik både som enkeltinterview og som fokusgruppeinterview, hvor enkeltinterview var med tilbageførte elever og fokusgrupperne var klassekammerater til tilbageførte elever.

DE KVANTITATIVE DATA

De kvantitative data består af data fra tre målgrupper: elever, lærere og skoleledere. 400 skoler blev i 2013 inviteret til at deltage i Inklusionspanelet – af disse var halvdelen tilfældigt udtrukket af hensyn til generaliserbarhed, mens den anden halvdel blev udtrukket med overrepræsentation af kommuner, hvor en stor andel af de samlede antal elever modtager specialundervisning uden for en normalklasse. Begrundelsen for at udtrække skoler fra kommuner med høj segregeringsgrad var en forventning om, at relativt flere segregerede elever herfra vil blive tilbageført til almenklasserne i løbet af perioden med Inklusionspanelet. Formålet var at sikre, at Inklusionspanelets dataindsamlinger indeholder et vist antal tilbageførte elever. 170 skoler gav ved første dataindsamling tilsagn om at deltage i Inklusionspanelet. Fra de 170 skoler deltager over 400 klasser og ca. 9.300 elever. Det store antal deltagere i dataindsamlingerne er en fordel, fordi det giver større præcision i beregningerne end det ville være muligt med en mindre omfattende stikprøve.

Igennem folkeskolen er der en naturlig bevægelse af elever mellem skoler og klasser. Eksempelvis flytter nogle elever skole, klasser bliver nedlagt eller sammenlagt og skoler fusionerer eller lukker. Såfremt dette sker inden for Inklusionspanelet, således at eleven flytter fra én deltagende klasse til en anden deltagende klasse, kan vi følge eleven gennem alle fem nedslag. Men er eleven flyttet til en ny skole eller klasse, som ikke deltager, vil eleven ikke længere indgå i Inklusionspanelet efter overflytningen.

De gentagne dataindsamlinger, der har fulgt eleverne over tid, giver en panelstruktur i datagrundlaget, som gør det muligt at følge de samme elever over tid. I hver af de fem målinger har eleverne besvaret de samme spørgsmål, hvilket har givet forskerne et unikt datagrundlag til at belyse udviklingen i elevernes opfattelse af deres skoledag. Dermed kan vi for eksempel følge udviklingen i elevernes trivsel og deltagelse.

En stor del af spørgsmålene til eleverne stammer fra eksisterende spørgeskemaer, der er blevet gennemtestet i forbindelse med andre undersøgelser. Spørgeskemaerne til eleverne med henblik på at afdække elevernes egne oplevelser af inklusion bygger på tre typer af spørgsmål:

- Skolernes trivselsmåling: Der bruges udvalgte spørgsmål fra trivselsmålingen fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) til at afdække elevernes generelle trivsel (DCUM, 2015).
- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Der bruges spørgsmål fra SDQ til at afdække bl.a. elevernes emotionelle symptomer, adfærdsvanskeligheder og hyperaktivitet/uopmærksomhed (Goodman, 1997).
- SFI's egne spørgsmål: Der bruges spørgsmål fra SFI's tidligere spørgeskemaer om inklusion til at afdække elevernes egen oplevelse af inklusion (Baviskar m.fl., 2014).

Måden, vi har arbejdet med svarene fra spørgeskemaerne på, er, at der er dannet en række indeks, som hver især dækker over et antal spørgsmål, som indholdsmæssigt hører sammen. For at finde ud af, hvilke spørgsmål der beskriver det samme underliggende emne, har vi udført en faktoranalyse. Faktoranalysen har mundet ud i dannelsen af syv indeks, som bruges i vores analyser:

- Trivsel i skolen
- Deltagelse i læringsaktiviteter
- Deltagelse i sociale aktiviteter
- Motivation og arbejdsindsats
- Oplevelse af faglig anerkendelse
- Faglig selvtillid og faglig udvikling
- Trivsel i lærer-elev-relation

For de spørgsmål, som de syv indeks er baseret på, henvises til bilag 1. I forhold til de indeks, der er brugt i Inklusionspanelets statusnotater (Lynggaard & Lausten, 2014; Christensen & Nielsen, 2015; Arendt m.fl., 2016), bør man være opmærksom på, at de indeks, vi bruger her i de afsluttende analyser, er lidt forskellige, fordi vi har valgt at danne indeks med en anderledes, mere avanceret, metode (jf. kapitel 3).

Til analyserne i denne rapport er de indsamlede data suppleret med registerdata fra Danmarks Statistik om elevernes baggrund, familie og andre forhold.

TABEL 2.1

Andelen af opnåede elevbesvarelser. Særskilt for dataindsamlinger. Procent.

	Jan. 2014	Nov. 2014	Maj 2015	Nov. 2015	Maj 2016
Opnåede besvarelser	86	78	58	63	57

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

Ud af de flere end 9.000 elever, der var inviteret til at deltage i dataindsamlingerne, besvarede hhv. 86 pct. og 78 pct. spørgeskemaerne ved den første og anden dataindsamling. Svarprocenten var med andre ord meget høj (tabel 2.1). Ved de tre sidste dataindsamlinger var besvarelsesprocenten med omkring de 60 pct. noget lavere, men dog stadig på niveau med, hvad man vil forvente ved den type dataindsamlinger. At svarprocenten er faldende over tid, er almindeligt i panelundersøgelser, hvor der kan opstå en vis træthed hos respondenterne i forhold til gentagne gange at besvare spørgeskemaer om samme emne. Derudover har der været nogle særlige omstændigheder omkring denne dataindsamling. De to dataindsamlinger, som er foretaget i maj måned, ligger samtidig med afholdelsen af 9.-klasseprøverne, hvorfor muligheden for at benytte computerfaciliteterne på skolerne er mindsket (dataindsamlingen foregik digitalt). Fjerde dataindsamling kom efter starten på et nyt skoleår i november 2015, hvor en række elever fra 8. klassetrin har forladt folkeskolen til fordel for blandt andet efterskoleophold, ligesom mange skoler desuden oplever naturlige skift omkring 7. klassetrin. En anden årsag til den faldende besvarelsesprocent kan være skolereformens ikrafttræden i 2014, hvor ønsket om at dokumentere ændringer i folkeskolen som følge af reformen steg. Det har medført et øget antal dokumentationsprojekter og som konsekvens af dette mindre interesse for at deltage i sådanne projekter generelt. Særligt i lyset af disse udfordringer er det stadig pæne besvarelsesprocenter, der opnås også ved de senere dataindsamlinger. Der er besvarelser fra mindst 5.000 elever igennem alle dataindsamlinger.

Vi har foretaget en repræsentativitetsanalyse med det formål at vurdere, hvorvidt besvarelserne i Inklusionspanelet er repræsentative for hele populationen af elever på de pågældende klassetrin. Der er flere kilder, der kunne bidrage til, at gruppen af elever, der har svaret på spørgeskemaerne, ikke er helt repræsentativ. For det første er det kun halvdelen af de skoler, som oprindeligt blev inviteret til at deltage i Inklusionspanelet, der er tilfældigt udtrukket af hensyn til generaliserbarhed – den anden halvdel er udtrukket i kommuner med en større andel af elever, der mod-

tager specialundervisning uden for en normalklasse før Inklusionspanelets start. For det andet har der været et bortfald på flere niveauer i forhold til den oprindeligt udtrukne stikprøve. For eksempel har der været et bortfald blandt de oprindeligt inviterede skoler, hvoraf en del ikke har ønsket at deltage, og der har derudover været et bortfald på skole-, klasse- eller elevniveau i forhold til at besvare spørgeskemaet blandt de skoler og klasser, der i udgangspunktet har indvilget i at deltage i Inklusionspanelet.

For at vurdere den samlede repræsentativitet har vi undersøgt, hvorvidt besvarelsene i Inklusionspanelet er repræsentative for hele populationen af elever i folkeskolens almenklasser på de relevante klassetrin. Helt konkret har vi – for den første og den sidste dataindsamling – undersøgt, om der er signifikant forskel med hensyn til elevernes baggrundskarakteristika blandt dem, der har besvaret spørgeskemaerne, når man sammenligner med hele populationen af elever i folkeskolens almenklasser på de relevante klassetrin. Det overordnede indtryk er, at forskellene er meget små.⁶ Elever fra uddannelses- og indkomstmæssigt velstillede hjem er dog lidt underrepræsenterede blandt besvarelsene. Det kan netop skyldes, at vi ved stikprøveudtagningen har fået en overrepræsentation af skoler fra kommuner med mange elever i specialskoler og specialklasser, og at det dermed er en skævhed, der er indbygget i vores metodedesign. Der er en svag tendens til, at disse forskelle er lidt mere udtalte ved sidste dataindsamling end ved den første, men forskellene må også her betegnes som små.⁷

Helt overordnet set må datamaterialet dog beskrives som tilnærmelsesvis repræsentativt for den relevante del af elevpopulationen. De små skævheder, der optræder, skyldes formentlig det delvist stratificerede stikprøvedesign, hvor halvdelen af stikprøven er udtrukket blandt kommuner med en relativt høj andel elever i segregerede specialtilbud.

I nogle af analyserne i denne rapport opdeles eleverne i forskellige grupper. Hvordan disse grupper defineres, og hvilke betegnelser der bruges om dem, forklares her.

Som *tilbageførte elever* (eller *for nyligt tilbageførte elever*) betegnes elever, der er kommet til den almindelige folkeskoleklasse fra en specialklasse

6. Selvom forskellene er meget små, bliver enkelte af dem statistisk signifikante, fordi vi har et stort datamateriale.

7. For eksempel har 9 pct. af eleverne, der har besvaret spørgeskema i sidste runde, fædre med lang videregående uddannelse, mod 11 pct. i hele populationen af elever på de samme klassetrin i folkeskolens almenklasser.

eller fra en specialskole inden for det indeværende eller forrige skoleår – uanset om de før deres tid i specialtilbuddet har gået i en almindelig klasse, eller om de altid har gået i en specialklasse eller specialskole. I de kvantitative analyser er denne definition først og fremmest baseret på registerdata,⁸ mens de kvalitative interview tager udgangspunkt i elevernes besvarelser herom i elevspørgeskemaerne.

Sprogbrugen i inklusionsdiskursen er, som nævnt i rapportens indledning, under kontinuerlig forandring og afspejler selvsagt det aktuelle syn på såvel problemstillingerne som løsningerne af dem. For at gennemføre analyserne har vi brug for at kunne skelne mellem elever med og uden særlige behov i vores data. Det er meget vanskeligt at omsætte den juridiske definition af "elever med særlige behov" i en forskningsundersøgelse, idet vi vil identificere elever med forskellige vanskeligheder, der imidlertid ikke nødvendigvis har behov for støtte eller specialpædagogiske tiltag. Til brug for analyserne har vi anvendt en definition for *elever med særlige behov* ud fra følgende kriterier:

- Eleven har vedvarende modtaget ekstra støtte i undervisningen (igennem de to år med Inklusionspanelet; ifølge elevens egne oplysninger).
- Eleven er for nylig flyttet fra et segregeret specialundervisningstilbud (specialklasse eller specialskole) til den almene undervisning.
- Eleven har socio-emotionelle vanskeligheder, som ligger uden for normalområdet (målt ved hjælp af SDQ⁹).
- Eleven har en psykiatrisk diagnose.

Elever, der opfylder ét eller flere af disse kriterier¹⁰, er medtaget i vores definition af elever med særlige behov. Denne brede definition omfatter således også de tilbageførte elever. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at i de kvantitative analyser i kapitel 3, hvor der er et specifikt fokus på de tilbageførte elever, afrapporteres også resultater for en *delmængde* af gruppen, nemlig gruppen af *ovrigt elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte)*.

8. Definitionen er først og fremmest baseret på registerdata. Kriterierne er, at eleven enten iflg. registeroplysninger er en tilbageført elev eller har besvaret Inklusionspanelets spørgeskema. Med det andet kriterie fanger vi elever, der måske er på vej fra specialklasse til almenklasse med nogle timer om ugen begge steder, men uden at de er registreret som almenklasselever i registrene.

9. Dette er målt ved det såkaldte Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

¹⁰ I vores data er 2,5 pct. af eleverne tilbageført, 5 pct. har en psykiatrisk diagnose, 9 pct. har en socio-emotionel SDQ uden for normalområdet, og 7,5 pct. svarer, at de får støtte i skolen.

Kriterierne, der er anvendt til denne afgrænsning af gruppen af elever med særlige behov, er pragmatisk valgt efter, hvilke oplysninger der har stået til rådighed for projektet. Ved denne definition bør man være opmærksom på, at det er et forsøg på at identificere en gruppe elever, der kan have særlige vanskeligheder og behov i større eller mindre grad, men at det kun kan være en tilnærmelse. Således vil der også indgå elever, der fx pga. ordblindhed kun har 1-2 støttetimer om ugen. På den anden side vil vi ikke fange elever, der måske har brug for støtte, men ikke får den, hvis de vel at mærke også falder uden for de øvrige tre kriterier, dvs. hverken er tilbageført, har en psykiatrisk diagnose eller har svære socio-emotionelle vanskeligheder. I mangel af bedre bruger vi denne definition i de kvantitative analyser. Ifølge denne definition er det hver femte af eleverne i *Inklusionspanelet*, der har særlige behov. Det er vigtigt at være opmærksom på, at ikke alle disse elever vil være elever med særlige behov *i lovens forstand*. Den i denne rapport anvendte definition af elever med særlige behov er noget bredere end lovgivningen på området.

DE KVALITATIVE DATA

I forbindelse med indsamlingen af det kvalitative datamateriale til Inklusionspanelet er der foretaget i alt 48 interview med tilbageførte elever. Desuden er der udført fokusgruppeinterview med klassekammerater til én eller flere tilbageførte elever. Informanterne til disse interview er blevet udvalgt blandt de deltagende skoler ud fra en række kriterier. Der er indhentet samtykke hos både forældre og klasselærere for alle deltagende informanter.

ENKELTINTERVIEW

Ud fra elevernes svar i den første kvantitative dataindsamling i januar 2014 kunne man identificere 130 elever, som selv havde svaret, at de var tilbageført fra en specialklasse eller specialskole, og at forskerne måtte kontakte dem for at foretage opfølgende interview. Herefter indhentede man skriftlige samtykkeerklæringer fra forældrene og tjekkede samtidig, om elevens eget udsagn om tilbageførsel var korrekt. Der blev foretaget i alt 48 interview med tilbageførte elever over de tre skoleår med Inklusionspanelet: 12 interview i 2014, 17 i 2015 og 19 i 2016. Interviewene var

semistrukturerede og tog afsæt i syv fokuspunkter, som bl.a. dækker over specifikt læringsorienterede og trivselsrelaterede fokuspunkter. Derudover blev der bl.a. fokuseret på segregeringsprocessen og inklusionsprocessen.

FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Eleverne til fokusgruppeinterviewene er udvalgt ud fra, om der går mindst én tilbageført elev i klassen, samt at de har tilkendegivet, at forskerholdet måtte kontakte dem for opfølgende interview.

TABEL 2.2

Elever, der har deltaget i fokusgruppeinterview, fordelt på fokusgrupper. Særskilt for dataindsamlinger. Antal.

Fokusgrupper:	Januar 2014	Maj 2015	Maj 2016
Klasse 1	4	3	5
Klasse 2	7	6	4
Klasse 3	7	6	7
Klasse 4	8	7	6
Klasse 5	6	5	5
Klasse 6	7	8	6
Klasse 7	7	7	6
Klasse 7.b			3
Total	46	42	42

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

Af tabel 2.2 fremgår det, at der er foretaget fokusgruppeinterview i syv klasser. I sidste dataindsamling blev klasse 7 delt i to, hvorfor der fremgår en klasse 7.b i sidste dataindsamling. 23 elever har været med i alle tre runder. 18 elever har været med i to runder, mens 25 elever kun har været med i en enkelt runde. Samlet har 66 elever deltaget i ét eller flere fokusgruppeinterview i løbet af perioden. På tværs af skolerne er der stor forskel på andelen af elever, der har deltaget i alle tre runder. I nogle tilfælde har næsten alle eleverne deltaget i alle tre runder, mens det andre steder er meget få af de oprindelige elever, der har deltaget i alle runder. I alt er der foretaget fokusgruppeinterview med 130 elever, og alle interviewene har været opbygget omkring tre emner: læring, trivsel og inklusion. Temaerne var de samme i hver runde, mens de individuelle spørgsmål blev tilpasset på baggrund af de foregående fokusgruppeinterview. Selvom klassekammeraterne er blevet udvalgt til deltagelse i fokusgruppeinterview, fordi der har gået en tilbageført elev i deres klasse, er det vigtigt at understrege, at der ikke er blevet talt om enkeltelever. Temaet

inklusion er der blevet talt om i brede vendinger, og det har omhandlet alle slags elever med særlige behov – ikke kun tilbageførte.

UDVIKLINGEN OVER TID BLANDT UDVALGTE ELEVGRUPPER

AF CHRISTIANE PRÆSTGAARD CHRISTENSEN

Elevernes løbende besvarelse af spørgeskemaer om bl.a. deres trivsel, deltagelse i faglige og sociale aktiviteter i forbindelse med skolen udgør kernen i Inklusionspanelets dataindsamling. Formålet med dette kapitel er at give et overblik over nogle aspekter af elevernes egen oplevelse af inklusionen i deres hverdag på skolen, og hvordan eleverne har udviklet sig i løbet af de tre skoleår med Inklusionspanelet. Vi beskriver først udviklingen på tre centrale områder, som allerede løbende er blevet fulgt i Inklusionspanelets statusnotater: elevernes egen opfattelse af, hvordan de trives i skolen, i hvor høj grad de deltager i læringsaktiviteter, og hvorvidt de deltager i sociale arrangementer i og uden for skolen. Derefter beskriver vi udviklingen mht. fire andre dimensioner, der ikke tidligere er beskrevet. Her ser vi på elevernes motivation og arbejdsindsats, elevernes faglige selvtillid og oplevelse af faglig udvikling, trivsel i lærer-elevrelationen og elevernes oplevelse af faglig anerkendelse.

Foruden at præsentere overordnede tendenser for gennemsnittet af alle elever, undersøger vi også, hvordan udvalgte elevgrupper vurderer deres trivsel og deltagelse. Vi ser specifikt på grupperne af hhv. elever med særlige behov (ekskl. de tilbageførte elever), tilbageførte elever samt deres klassekammerater.¹¹ Gruppen af elever med særlige behov uden de tilbageførte elever benævnes i det følgende som *elever med særlige behov*

¹¹. Jf. afgrænsningen af tilbageførte elever hhv. elever med særlige behov i kapitel 2.

(*ekskl. tilbageførte*) eller blot *øvrige elever med særlige behov*. I alle beskrivelserne er der fokus på udviklingen over tid: fra første dataindsamling i januar 2014 til sidste måling i maj 2016.

I de løbende statusnotater, der er blevet udgivet i projektets regi, har der været fokus på to aspekter af trivsel (individuel og kollektiv), samt to aspekter af deltagelse (faglig og social).¹² Bag hvert af disse måltal har ligget mellem to og fire enkeltspørgsmål fra elevspørgeskemaerne, som forskerne vurderede var velegnede til at beskrive de fire dimensioner. Til brug for analyserne i denne afsluttende rapport til Inklusionspanelet har vi valgt at anvende en mere avanceret tilgang. Her har vi brugt faktoranalyse til at danne såkaldte indeks. Faktoranalyse er en anerkendt og bredt anvendt statistisk metode, der komprimerer besvarelsen af flere spørgsmål om samme underliggende forhold til en enkelt faktor, som kaldes et indeks. Faktoranalysen har identificeret tre sæt af enkeltspørgsmål, hvor besvarelsenerne giver et godt overblik over tre aspekter af elevernes skolegang:

- trivsel i skolen
- deltagelse i læringsaktiviteter
- deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen.

De to resulterende indeks for deltagelse er stort set identiske med de tidligere indeks. Det nye trivselsindeks er dog udvidet med to nye spørgsmål, som ikke indgik i måltallene for trivsel (jf. også bilag 1).¹³

I alle spørgsmål angiver eleverne deres svar på en skala fra 1 (lavest mulige trivsel hhv. deltagelse) til 5 (højest mulige trivsel hhv. deltagelse). De tre indeks bygger på mellem tre og seks spørgsmål hver (jf. bilag 1). Ved at tage gennemsnittet af fx de seks spørgsmål for trivsel i skolen får vi ét individuelt trivselsindekstal for hver elev. Det er udviklingen over tid i disse indeks (trivsel i skolen, deltagelse i læringsaktivite-

¹². Lynggaard & Lausten, 2014; Christensen & Nielsen, 2015; Arendt. m.fl. 2016

¹³. De tre nye indeks Trivsel i skolen, Deltagelse i læringsaktiviteter og Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen svarer til tallene for Individuel trivsel, Faglig deltagelse og Social deltagelse i statusrapporterne. I forhold til det tidligere tal for Individuel trivsel indgår tre ekstra spørgsmål i indekset for Trivsel i skolen (*Behandler I hinanden godt i klassen? Bliver du forstyrret af larm i timerne? Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg lov at være med*), mens de øvrige tre spørgsmål er uændrede. I forhold til det tidligere tal for Faglig deltagelse er ét spørgsmål skiftet ud (*Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg lov til at være med er skiftet ud med Når jeg ikke kan finde ud af en bestemt ting i skolen, tør jeg godt sige det i klassen*), mens de øvrige tre spørgsmål er uændrede. I det nye indeks Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen indgår præcis de samme spørgsmål som i det tidligere tal for Social deltagelse.

ter, deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen), som beskrives i det følgende.

ELEVERS TRIVSEL I SKOLEN

Elevernes trivsel i skolen beskrives ved hjælp af et indeks bestående af seks spørgsmål (se bilag 1). Trivsel i skolen udtrykkes ved glæde ved at gå i skole, at være glad for sin klasse, men også om man oplever, at der er ro i timerne, og at man får lov til at være med i gruppearbejde.

Ser vi på den samlede elevgruppe, ligger den gennemsnitlige trivsel mellem 3,9 og 4,0 i hele perioden (figur 3.1). Der måles på en skala fra 1 til 5, hvilket vil sige, at der er tale om god trivsel hos eleverne, når man tager en gennemsnitsbetragtning. Den gennemsnitlige trivsel har været meget stabil over den periode, hvor der er indsamlet data til Inklusionspanelet.

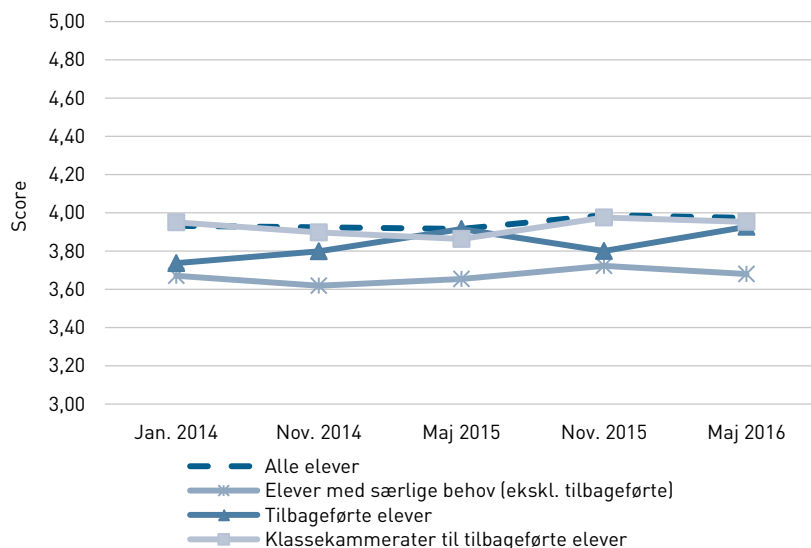
Én ting er, hvordan gennemsnittet udvikler sig over tid, en anden, hvordan det ser ud blandt elever, der trives særlig godt eller dårligt. Størstedelen (58 pct.) af alle besvarelserne angiver ved første dataindsamling, at de i høj grad trives (med et trivselsindeks på 4 eller derover) – tallene er ikke vist her, men kan findes i Christensen, 2016. Over hele perioden er denne andel steget med 3 procentpoint. Desuden er der ved Inklusionspanelets start 6 pct. af eleverne, der har angivet lav trivsel med et trivselsindeks på mindre end 3. Denne andel er faldet med et halvt procentpoint. Over skoleårene 2013/14 til 2015/16 er der altså blevet flere elever med god trivsel i skolen og lidt færre med dårlig trivsel. Alt i alt har godt halvdelen af eleverne i 2016 en rigtig god trivsel (62 pct.), omend der samtidig er en mindre gruppe elever (5,5 pct.), der ikke trives særlig godt.

Helt overordnet indikerer disse resultater, at langt de fleste elever i Inklusionspanelet trives rigtig godt i skolen, omend der samtidig er en mindre gruppe elever, der ikke trives særlig godt. Med til historien hører endvidere, at det kun er elever, der går i skole, der besvarer spørgeskemaet og dermed indgår i vores analyser. Elever, der ikke kommer i skole, fordi de har svært ved at være i almenklassen, fx børn med diagnoser inden for autisme-spektret, ville ellers indgå i gruppen, som trives dårligt. I realiteten er der derfor formentlig flere elever med dårlig trivsel

end de 5 pct., som vi måler med besvarelsene i dataindsamlingen. Hvor meget højere det faktiske tal ligger, kan vores undersøgelse ikke belyse.

FIGUR 3.1

Trivsel i skolen blandt elever, der har svaret på spørgeskema. Særskilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusivt af tilbageførte elever.

1. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

TRIVSEL I UDVALGTE ELEVGRUPPER

Nu ser vi særskilt på udvalgte elevgrupper. Elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte) trives vedvarende ringere end den samlede elevgruppe generelt (figur 3.1). Indekstallet ligger stabilt omkring 3,6-3,7 gennem hele perioden mod et generelt gennemsnit på 3,9-4,0 for alle elever.

Udviklingen i trivsel hos de tilbageførte elever er noget svingende. Udsvingene skyldes sandsynligvis det forholdsvis lille antal tilbageførte elever, der indgår i analysen. I hvert nedslag indgår besvarelser fra mellem 60 og 160 tilbageførte elever. De tilbageførte elevers trivsel ligger i tre ud af de fem nedslag under den generelle trivsel, mens trivsel måles som liggende på det generelle niveau i runde 3 og 5 af dataindsam-

lingerne. Grundet de store udsving i trivselsindekser kan vi dårligt vurdere, om der er tale om en generel, positiv tendens i udviklingen i trivslen blandt de tilbageførte elever. Vi må nøjes med at konstatere, at der er tale om forsigtige tegn på dette, men udsvingene over tid for denne gruppe gør, at vi ikke kan være sikre på, at det er vedvarende eller holdbare, positive ændringer. Over hele perioden er det dog sådan, at trivslen blandt de tilbageførte er bedre end trivslen i gruppen med særlige behov (ekskl. de tilbageførte).

Der er stor opmærksomhed om, hvorvidt de øvrige elever i klasser med tilbageførte elever oplever dårligere trivsel i skolen. Vi har derfor set særskilt på elever, der har en klassekammerat, som er tilbageført. Det viser sig, at trivslen hos klassekammeraterne til de tilbageførte elever over hele perioden er stort set lige så god som det generelle niveau. Klassekammerater til tilbageførte elever trives således ikke dårligere end gennemsnitseleven.

Generelt dannes der et billede af, at den gennemsnitlige trivsel er stabilt høj, men at udsatte grupper som de tilbageførte elever og særligt elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte) trives noget ringere. På trods af måske små forsigtige tegn i retning af, at trivslen stiger over dataindsamlingens periode for gruppen af tilbageførte, er der dog ikke tale om en klar, positiv udvikling for de øvrige elever med særlige behov. Hertil kommer, at det skal bemærkes, at niveauet for trivslen blandt de øvrige elever med særlige behov ligger *under* trivslen for tilbageførte. Det kan være et tegn på, at disse elever har nogle behov, der bør tages bedre hånd om, eftersom målet er, at deres trivsel skal være på niveau med deres klassekammeraters.

ELEVERNES DELTAGELSE I LÆRINGSAKTIVITETER

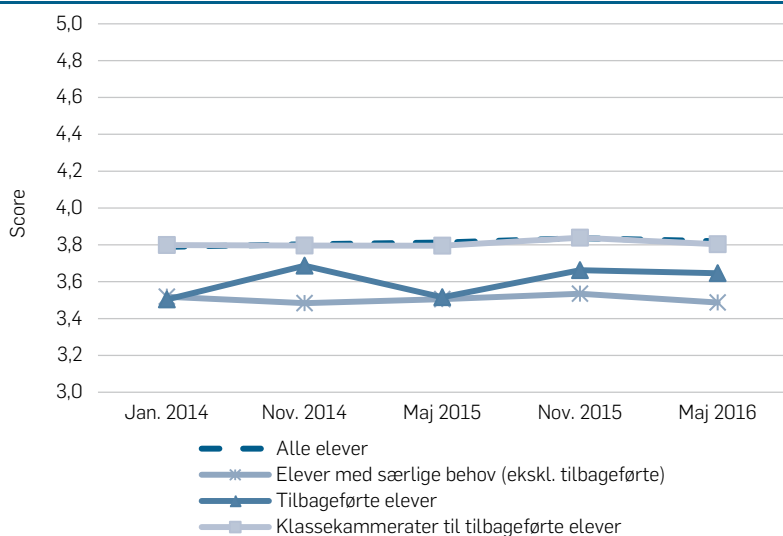
I indekset for elevernes deltagelse i læringsaktiviteter indgår oplysninger om fx, hvor tit eleven rækker fingeren op, deltager i klassesdrøftelser og er aktiv i gruppearbejdet med klassekammeraterne. Indekset er dannet på baggrund af fire spørgsmål (se bilag 1).

Den generelle deltagelse i læringsaktiviteter for den samlede elevgruppe er god og ligger stabilt på omtrent 3,8 i hele perioden (figur 3.2). Andelen af elever med høj deltagelse i læringsaktiviteter (indekstal på 4 eller derover) er ved Inklusionspanelets start omkring 50 pct. af alle

besvarelsener, og denne andel er steget med 4 procentpoint over hele perioden (Christensen, 2016). Andelen af elever, som angiver lav deltagelse (indekstal under 3), er steget marginalt fra 11,0 til 11,5 pct. Over hele perioden med Inklusionspanelet er der dermed blevet flere elever med god deltagelse, mens andelen med lav deltagelse ikke har været faldende (den er tværtimod steget en smule). Alt i alt har godt halvdelen af eleverne i 2016 en god deltagelse i læringsaktiviteter (54 pct.), omend der samtidig er en gruppe elever (11,5 pct.), der ikke deltager særlig meget.

FIGUR 3.2

Deltagelse i læringsaktiviteter blandt elever, der har besvaret spørgeskema. Særskilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusivt de tilbageførte elever.

1. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

DELTAGELSE I LÆRINGSAKTIVITETER FOR UDVALGTE ELEVGRUPPER

Nu ser vi igen særskilt på udviklingen hos udvalgte elevgrupper. Elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte) har en lavere deltagelse i læringsaktiviteter end den samlede elevgruppe (figur 3.2). Indekstallet ligger sta-

bilt på omkring 3,5 gennem hele perioden mod et gennemsnit på 3,8 for eleverne generelt. Som vi allerede så det for trivsel, er udviklingen hos de tilbageførte elever også her noget svingende. I første og tredje år er deltagelsen lige så lav som blandt de øvrige elever med særlige behov, mens den ligger noget højere i de øvrige tre år (dog altid tydeligt under det generelle niveau). Igen er det vanskeligt at vurdere, om der er en generel tendens i udviklingen pga. de store udsving i indekset over spørgeskema-runderne.

Deltagelsen i læringsaktiviteter hos elever, der har en tilbageført elev som klassekammerat, er fuldt ud på højde med det generelle niveau. Klassekammerater til tilbageførte elever har således ikke en ringere deltagelse i læringsaktiviteter end alle elever under ét.

Det overordnede billede med hensyn til deltagelse i læringsaktiviteter ligner det, som vi så for trivsel: Den gennemsnitlige deltagelse er stabilt høj, men tilbageførte elever og særligt de øvrige elever med særlige behov har en vedvarende lavere deltagelse i læringsaktiviteter. Deltagelse i læringsaktiviteter hos elever, der er klassekammerater til tilbageførte elever, er fuldt på højde med det generelle niveau, og dette billede er stabilt over perioden.

ELEVERNES DELTAGELSE I SOCIALE AKTIVITETER I OG UDEN FOR SKOLEN

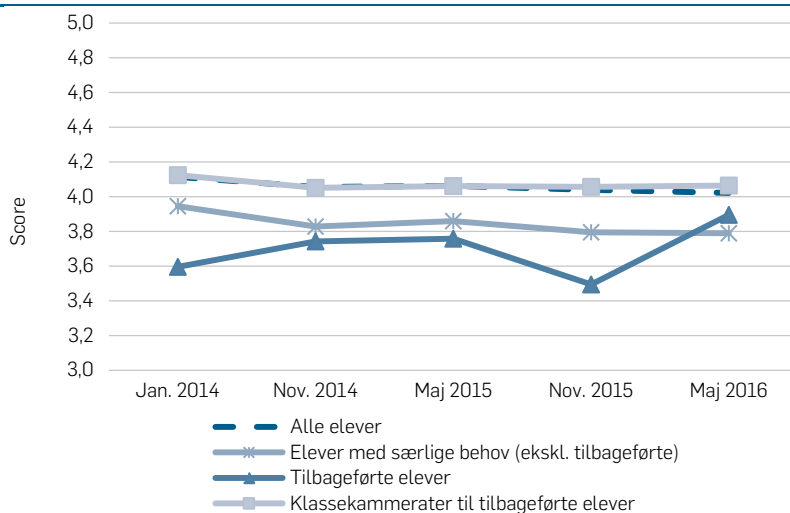
Elevernes deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen beskrives ved hjælp af et indeks bestående af tre spørgsmål (bilag 1). Deltagelse i sociale aktiviteter udtrykkes ved, hvor tit man er sammen med klassekammeraterne i frikvartererne og uden for skoletid, og om man deltager i sociale arrangementer i skoleregi. Generelt er der en stabilt høj deltagelse i sociale aktiviteter, set for den samlede elevgruppe med et indeks på over 4 ved alle dataindsamlingsrunder (figur 3.3). Der anes dog en svagt faldende tendens over tid, men den er ikke særligt udtalt. Udviklingen kan hænge sammen med, at eleverne i panelet alle er blevet ældre, og at det i sig selv kan påvirke svarmønstrene i en negativ retning. Analyserne i statusnotat 3 viste, at det især er i forhold til den faglige og sociale deltagelse, at alderstrenden er negativ (Arendt m.fl., 2016).

Ser man på, hvor mange elever der har en særligt høj deltagelse (4 eller derover), så er det ved første dataindsamling 72 pct. af alle besva-

relserne, og denne andel er faldet med 4 procentpoint over hele perioden, således at 68 pct. i slutningen af perioden angiver særlig høj deltagelse (Christensen, 2016). Andelen af elever, som angiver lav deltagelse i sociale aktiviteter (under tre), er steget med 2 procentpoint fra 5 pct. til 7 pct. Over skoleårene 2013/14 til 2015/16 er der altså blevet færre elever med god deltagelse i sociale aktiviteter og flere, som kun deltager i ringe omfang. Selv om deltagelsen i de sociale aktiviteter i og uden for skolen er faldet lidt over tid, deltager dog langt de fleste elever helt overordnet set i høj grad i de sociale aktiviteter i og uden for skolen – både ved Inklusionspanelets start og her i afslutningen.

FIGUR 3.3

Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen blandt elever, der har besvaret spørgeskemaet. Særskkilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusiv de tilbageførte elever.

1. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

DELTAGELSE I SOCIALE AKTIVITETER FOR UDVALGTE ELEVGRUPPER

Deltagelsen i sociale aktiviteter blandt elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte) ligger i hele perioden under den generelle deltagelse. Som det eneste ud af de tre indeks er det her dog sådan, at indeksniveauet er

højere for de øvrige elever med særlige behov end for tilbageførte elever (på nær ved den sidste dataindsamling). De tilbageførte elever er således længere bagud, hvad angår deltagelse i sociale aktiviteter, end hvad angår både den faglige deltagelse og trivslen. Det gælder ikke den sidste dataindsamling, men ud fra den ene gang kan vi ikke vide, om det er en vedvarende trend. Som for de andre to indeks svinger niveauet dog en del på tværs af dataindsamlingerne, således at det ikke er muligt at spore en klar tendens. Igen er indeksniveauet hos de øvrige elever i klasser med tilbageførte elever stort set på linje med det generelle niveau.

Også i forhold til deltagelse i sociale aktiviteter er det generelle billede således, at deltagelsen i gennemsnit er høj (om end med en svagt nedadgående tendens), men at tilbageførte elever og øvrige elever med særlige behov deltager i mindre grad. I modsætning til trivsel og deltagelse i læringsaktiviteter er det dog her de tilbageførte elever, der er særligt udfordrede. Det kan måske skyldes, at de er forholdsvis nye i klassen og stadig befinder sig i en overgangsfase i forhold til særligt den sociale inklusion i klassen.

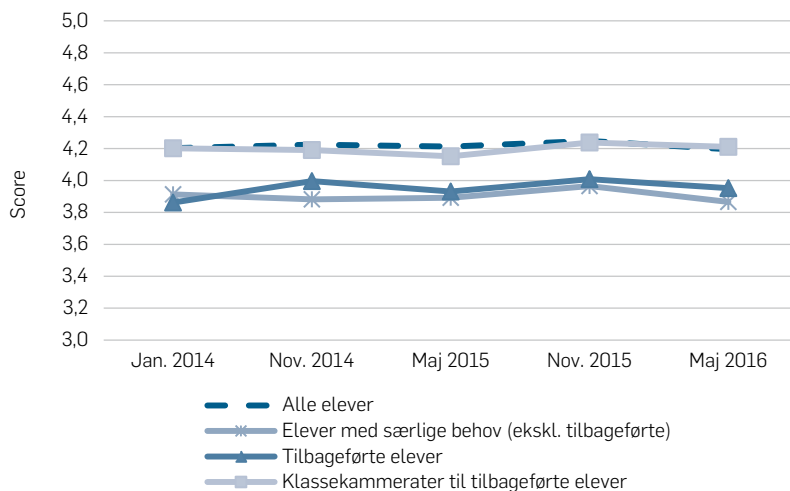
ELEVERNES MOTIVATION OG ARBEJDSINDSATS

Elevernes motivation og arbejdsindsats beskrives ved hjælp af et indeks bestående af tre spørgsmål (bilag 1). Elevernes motivation og arbejdsindsats udtrykkes ved, om man er interesseret i at lære noget i skolen, om man får lavet de opgaver, læreren stiller, og aktivitetsniveauet ved gruppearbejde. Generelt ser vi en meget stabil og høj motivation og arbejdsindsats for den samlede elevgruppe. Indekstallet ligger stabilt omkring 4,2 (figur 3.4).

Ser man på udviklingen over tid, har andelen af elever, som siger, at de har en høj motivation og arbejdsindsats (4 eller derover), været helt stabil på 78 pct. Andelen af elever, som vurderer, at de har en lav motivation og arbejdsindsats (under 3), er steget med 1 procentpoint fra kun 2 pct. i starten af perioden til 3 i slutningen af perioden. Over hele perioden med Inklusionspanelet er andelen af elever med god hhv. ringe motivation tilnærmelsesvist uændret. Langt de fleste elever har således en høj motivation og arbejdsindsats – både ved Inklusionspanelets start og her ved afslutningen.

FIGUR 3.4

Motivation og arbejdsindsats blandt elever, der har besvaret spørgeskemaet. Særskilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusiv de tilbageførte elever.

2. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

MOTIVATION OG ARBEJDSINDSATS FOR UDVALGTE ELEVGRUPPER

Motivationen og arbejdsindsatsen hos eleverne med særlige behov (ekskl. tilbageførte) ligger under niveauet for den samlede elevgruppe. Indekstallet ligger rimeligt stabilt på omkring 3,9 gennem hele perioden mod et gennemsnit på 4,2 for eleverne generelt. De tilbageførte elever ligger også under det generelle niveau, men oplever dog en marginalt større motivation og arbejdsindsats end de øvrige elever med særlige behov (på nær første datanedslag). Klassekammeraterne til tilbageførte elever adskiller sig ikke fra den samlede elevgruppe med hensyn til den oplevede motivation og arbejdsindsats.

Det overordnede billede med hensyn til motivation og arbejdsindsats ligner det, som vi så for trivsel: For den samlede elevgruppe er niveauet stabilt højt, men tilbageførte elever og særligt de øvrige elever med særlige behov har en vedvarende lavere motivation og arbejdsind-

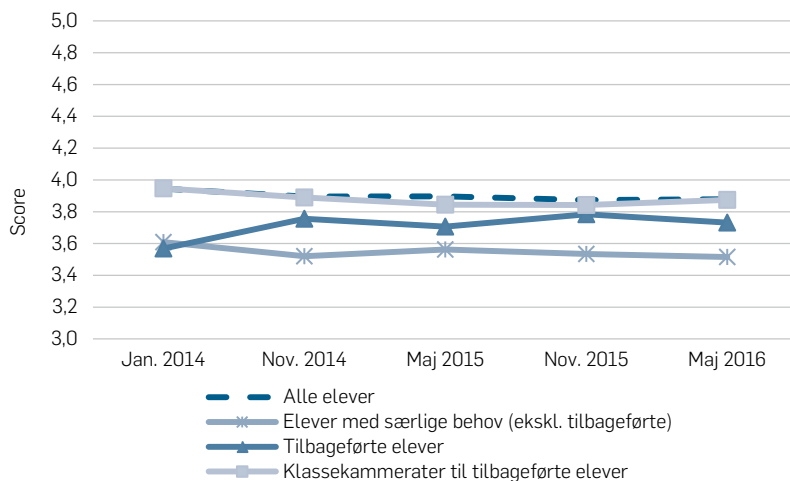
sats – ifølge deres egne besvarelser i spørgeskemaet. Motivation og arbejdsindsats hos klassekammerater til tilbageførte elever er dog generelt fuldt på højde med niveauet for den samlede elevgruppe.

ELEVERNES FAGLIGE SELVTILLID OG OPLEVELSE AF FAGLIG UDVIKLING

I indekset for elevernes faglige selvtillid og oplevelse af faglig udvikling indgår oplysninger om, hvorvidt eleverne synes de fagligt klarer sig godt i skolen, bliver bedre i fagene, læser rigtigt og hurtigt og kan finde ud af opgaverne, som de får af læreren. Indekset er dannet på baggrund af fire spørgsmål (se bilag 1). Det generelle niveau af elevernes faglige selvtillid og udvikling ligger højt, omkring ca. 3,9 i hele perioden (figur 3.5), måske med en lille, faldende tendens over tid.

FIGUR 3.5

Faglig selvtillid og oplevelse af faglig udvikling blandt elever, der har besvaret spørgeskemaet. Særskilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusiv de tilbageførte elever.

2. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

I forhold til udviklingen over tid er andelen af elever, som oplever stor faglig selvtilid og udvikling (4 eller derover) faldet med 4 procentpoint fra 60 pct. i starten af perioden til 56 pct. i slutningen af perioden. Andelen af elever, som oplever en lav faglig selvtilid og udvikling (mindre end 3) er steget fra 5,5 pct. i starten af perioden til 6,5 pct. i slutningen af perioden. Over skoleårene 2013/14 til 2015/16 er der altså blevet færre elever med stor faglig selvtilid og udvikling og flere med lav faglig selvtilid og udvikling.

FAGLIG SELVTILLID OG OPLEVELSE AF FAGLIG UDVIKLING FOR UDVALGTE ELEVGRUPPER

Ser vi på udviklingen særskilt for udvalgte elevgrupper, ser vi, at eleverne med særlige behov (ekskl. tilbageførte elever) vedvarende oplever lavere faglig selvtilid og faglig udvikling end den samlede elevgruppe (figur 3.5).

Efter et lille dyk fra 1. til 2. dataindsamling ligger indekstallet stabilt omkring 3,5-3,6 resten af perioden.

Efter en stigning i de tilbageførte elevers oplevede faglige selvtilid og udvikling mellem 1. og 2. dataindsamling svinger niveauet resten af perioden mellem 3,7 og 3,8 på indekset. Hvad angår niveauet for faglig selvtilid og udvikling ligger de tilbageførte elever dermed mellem de øvrige elever med særlige behov og den samlede elevgruppe. Niveauet for oplevet faglig selvtilid og udvikling hos klassekammeraterne til tilbageførte elever adskiller sig ikke fra den samlede elevgruppe.

Generelt ser vi en høj og stabil faglig selvtilid og udvikling for alle elevgrupperne, med en svagt faldende tendens over tid. For de tilbageførte og særligt de øvrige elever med særlige behov er niveauet for faglig selvtilid og udvikling dog noget lavere.

TRIVSEL I LÆRER-ELEVRELATIONEN

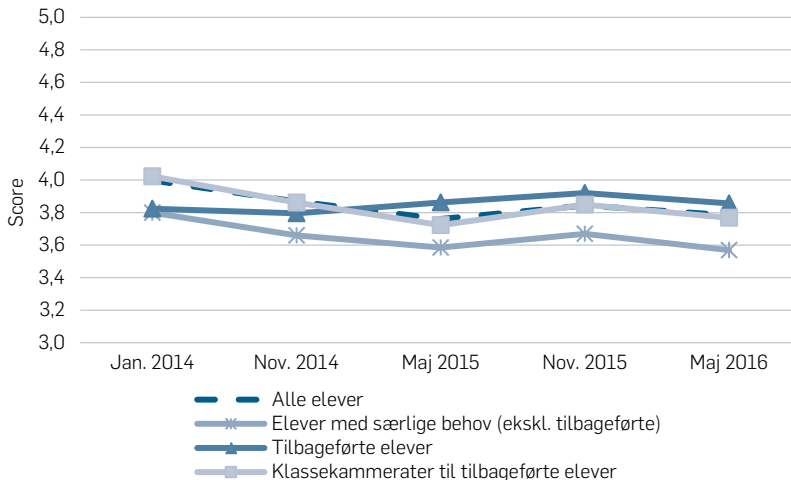
Trivslen i lærer-elevrelationen beskrives ved hjælp af et indeks bestående af fem spørgsmål (bilag 1). Trivslen i lærer-elevrelationen udtrykkes ved, om eleverne er glade for deres lærere, om lærerne behandler eleverne retfærdigt, om de gør undervisningen spændende, om de griber ind ved mobning og i det hele taget sørger for, at klassen har det godt. Trivslen i lærer-elevrelationen for den samlede elevgruppe er generelt på et højt niveau (figur 3.6). Efter at udvise en faldende tendens i første halvdel af

dataindsamlingsperioden ligger niveauet stabilt på det lidt lavere niveau (3,8 på indekset).

Denne tendens ses også, når vi ser på elever med høj hhv. lav trivsel. Andelen af elever med god trivsel (4 eller derover) falder med 14,5 procentpoint fra 63 pct. til 48,5 pct. Andelen af elever, som oplever en ringe trivsel (mindre end 3), stiger fra 6,5 pct. til 9,5 pct. Over hele perioden med Inklusionspanelet er der således blevet færre elever med god trivsel i lærer-elevrelationen og flere med ringe trivsel. Her ved afslutningen af Inklusionspanelet er det kun knap halvdelen af den samlede elevgruppe, der oplever god trivsel i lærer-elevrelationen, mens næsten hver tiende oplever ringe trivsel.

FIGUR 3.6

Trivsel i lærer- elevrelationen blandt elever, der har besvaret spørgeskemaet. Særskilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusiv de tilbageførte elever.

1. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

TRIVSEL I LÆRER-ELEVRELATIONEN FOR UDVALGTE ELEVGRUPPER

Trivslen i lærer-elevrelationen hos eleverne med særlige behov (ekskl. tilbageførte elever) ligger under niveauet for den samlede elevgruppe, men udviklingen over tid følger ellers det samme mønster med et fald i første halvdel af perioden og en stabilisering på det lavere niveau derefter. De tilbageførte elever ligger i starten af Inklusionspanelet på samme niveau som de øvrige elever med særlige behov, men holder samme niveau resten af dataindsamlingsperioden ud, eller oplever måske endda en lille stigning. Tilsammen med faldet hos den samlede elevgruppe betyder det, at trivslen i lærer-elevrelationen hos de tilbageførte elever er (marginalt) højere end det generelle niveau i anden del af dataindsamlingen. Igen adskiller klassekammeraterne til tilbageførte elever sig ikke nævneværdigt fra den samlede elevgruppe.

ELEVERNES OPLEVELSE AF FAGLIG ANERKENDELSE

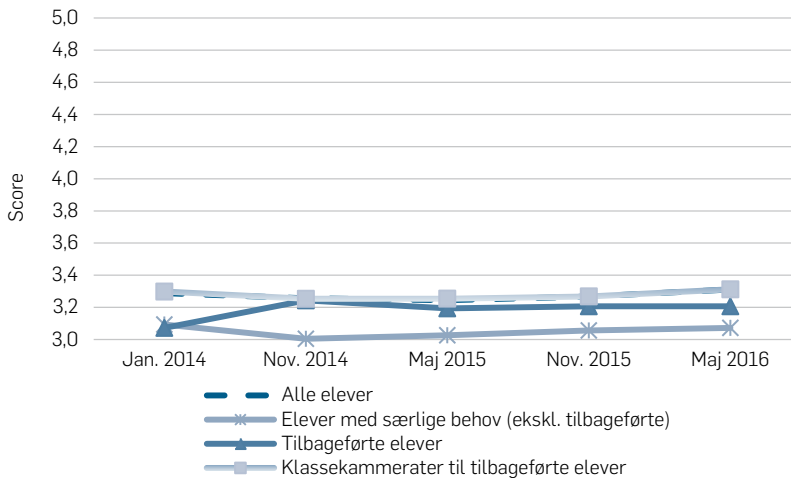
Til at belyse elevernes oplevelse af faglig anerkendelse dannes et indeks på baggrund af fem spørgsmål, hvor der spørges til, om såvel lærer som klassekammerater anerkender eleven fagligt (se bilag 1). For eksempel spørges der til, om lærerne roser eleven, og om klassekammeraterne spørger om hjælp i timerne.

Som det fremgår af figur 3.7, er indekset for faglig anerkendelse det indeks, hvor niveauet ligger klart lavere end hos alle de øvrige indeks, vi har undersøgt. Hos den samlede elevgruppe ligger niveauet for faglig anerkendelse således (ret stabilt) på omkring 3,3 indekspoint.

Ser vi på, hvordan fordelingen udvikler sig over tid, så er andelen af elever, som føler et højt niveau af faglig anerkendelse (4 eller derover) stort set stabilt omkring de 14 pct., både i starten og ved afslutningen af Inklusionspanelets dataindsamlinger, mens andelen af elever, som føler lille faglig anerkendelse (3 eller derunder), er faldet med 2 procentpoint, fra 24 pct. i starten til 22 pct. i slutningen af perioden.

FIGUR 3.7

Faglig anerkendelse blandt elever, der har besvaret spørgeskemaet. Særskilt for udvalgte grupper. Dataindsamlinger 2014-2016. Gennemsnitlig score på indeks med skala fra 1 til 5.



Anm.: Medtaget er alle elever, som har svaret på de seks spørgsmål, som indgår i indekset (se bilag 1).

Elever med særlige behov er eksklusiv de tilbageførte elever. Bemærk, at grafen for "Alle elever" ligger meget tæt op ad grafen for "Klassekammeraterne til tilbageførte elever" og er derfor næsten ikke synlig i figuren.

1. Indekset løber fra 1 til 5.

Kilde: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Inklusionspanelet.

ELEVERNES OPLEVELSE AF FAGLIG ANERKENDELSE FOR UDVALGTE ELEVGRUPPER

Når vi undersøger udviklingen separat for udvalgte elevgrupper, ser vi, at eleverne med særlige behov (ekskl. tilbageførte) også mht. dette indeks ligger lavere end det generelle niveau. De oplever et lille nøk nedad i faglig anerkendelse i starten af perioden, men niveauet bevæger sig derefter igen støt opad og slutter på samme niveau, som det startede med. De tilbageførte elever starter ud på samme niveau som de øvrige elever med særlige behov, dvs. noget under det generelle niveau. Modsat de øvrige elever med særlige behov oplever de tilbageførte elever dog en stigning i faglig anerkendelse i starten af perioden, og de ligger derefter stabilt på et højere niveau end de øvrige elever med særlige behov – et niveau, som ikke er langt fra det generelle niveau. Klassekammeraterne til tilbageførte elever ligger også her helt på niveau med den samlede elevgruppe.

OPSAMLING

I dette kapitel har vi givet et overblik over nogle aspekter af elevernes egen oplevelse af inklusionen i deres hverdag på skolen. Udviklingen på de tre centrale områder, som løbende er blevet fulgt via Inklusionspanelets statusnotater, har vist, at trivsel og deltagelse i læringsaktiviteter – helt overordnet set for den samlede elevgruppe – er høj og stort set uændret over tid. Deltagelse i sociale aktiviteter er også høj i gennemsnit. Her kan man dog måske spore en svagt faldende tendens, som dog i det mindste delvist skyldes en generel alderstrend, fordi eleverne i Inklusionspanelet er blevet ældre (jf. Arendt m.fl., 2015).

Vi har ikke blot set på gennemsnittet for alle elever, men har også stillet skarpt på udvalgte elevgrupper. Elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte elever) ligger klart under gennemsnittet for den samlede elevgruppe for alle tre indeks. Også her er niveauet stort set det samme over tid, men måske er der også her – ligesom for alle elever under ét – tendens til et lille fald i deltagelse i sociale aktiviteter over tid. Udviklingen for de tilbageførte elever er generelt meget svingende, sandsynligvis fordi gennemsnittet er baseret på et forholdsvist lille datamateriale på mellem 60 og 160 besvarelser pr. nedslag. Det er derfor vanskeligt at udtale sig om tendenser for denne gruppe. Generelt ligger de tilbageførte elever dog lavere end gennemsnittet for alle elever i forhold til de tre centrale indeks. Analysen viser også, at elever, der er klassekammerater til tilbageførte elever, hverken trives dårligere eller har lavere deltagelse i læringsaktiviteter og sociale aktiviteter end alle elever i gennemsnit.

Vi har også beskrevet udviklingen mht. fire nye dimensioner af elevernes oplevelse af inklusionen i deres hverdag på skolen, som viste, at både motivation og arbejdsindsats samt faglig selvtillid og faglig udvikling for den samlede elevgruppe er høj og stort set uændret over tid. Trivsel i lærer-elevrelationen ligger også generelt på et højt niveau, men med faldende tendens gennem første halvdel af perioden med dataindsamlinger. Oplevelse af faglig anerkendelse ligger stabilt på et noget lavere niveau end de øvrige indeks.

Elever med særlige behov (ekskl. tilbageførte elever) ligger også for de fire nye indeks klart under gennemsnittet for den samlede elevgruppe. Udviklingen over tid er ellers den samme som for den samlede elevgruppe med et næsten konstant niveau over tid for motivation og arbejdsindsats, faglig selvtillid og faglig udvikling samt faglig anerkendelse.

se, men faldende trivsel i lærer-elevrelationen i første del af perioden. De tilbageførte elever ligger for alle fire indeks bedre end de øvrige elever med særlige behov. Det er særligt bemærkelsesværdigt, at de tilbageførte elever ikke oplever en faldende trivsel i lærer-elevrelationen, som de andre elevgrupper, men en stabil udvikling over tid. I anden halvdel af perioden med dataindsamlinger er trivslen i lærer-elevrelationen endda marginalt højere hos de tilbageførte elever end for den samlede elevgruppe. Overordnet set ligger klassekammeraterne til tilbageførte elever på samme niveau som den samlede elevgruppe.

DE TILBAGEFØRTE ELEVERS OPLEVELSE AF TRIVSEL OG DELTAGELSE

AF CAMILLA BRØRUP DYSSEGAARD OG NIELS EGELUND

Omstillingen til øget inklusion i folkeskolen medfører, at flere elever med særlige behov undervises i folkeskolens almenklasser. Det vil sige, at færre elever skilles ud til segregeret specialundervisning, og at flere elever vender tilbage fra specialskoler og specialklasser til den almindelige undervisning. I dette kapitel stilles der skarpt på elever, der tidligere har været i en specialskole eller specialklasse (herefter: de tilbageførte elever), og som vender tilbage til en almindelig klasse. I dette kapitel ser vi ved analyse af interview med tilbageførte elever på, hvordan deres oplevelse af tiden før, under og efter deres tilbagevenden til almenklassen har været.

FORMÅL OG METODE

Som led i projekt Inklusionspanelet er der i perioden 2014-2016 gennemført interview med 21 elever, der er tilbageført fra specialtilbud og er inkluderet i et almentilbud. Formålet har været at ”høre elevernes stemme” i forbindelse med inklusionen. Der er ikke foretaget interview med skolernes ledelse, lærere, pædagoger eller med elevernes forældre, og i undersøgelsen indgår derfor udelukkende elevernes egne subjektive ople-

velser. Interviewene udgør et supplement til de øvrige kvantitative og kvalitative undersøgelser i projektet.

De interviewede elever gik i skoleåret 2013/14 i enten 5. klasse eller 7. klasse på en almindelig folkeskole. Eleverne havde selv i et kvantitativt spørgeskema fra panelundersøgelsens andre dele angivet, at de gerne ville interviewes, og forældrene havde givet skriftlig tilladelse til, at interviewet måtte finde sted. Der indgik i skoleåret 2013/2014 12 elever. I skoleåret 2014/2015 indgik fem elever mere og i skoleåret 2015/2016 yderligere fire elever. Der indgår således i alt 21 elever i undersøgelsen, heraf er 15 af eleverne drenge. I 2016 gik 14 elever i 7. klasse, mens 7 gik i 9. klasse. Eleverne er fordelt over hele Danmark og dækker et bredt spektrum af specialpædagogiske behov.

Eleverne blev hver gang interviewet i ca. 45 minutter i et mødelokale på skolen. Interviewene var semistrukturerede og dækkede en række overordnede punkter med mulighed for at gå i dybden, hvor der var særligt interessante oplysninger. Interviewene blev gennemført af Camilla Brørup Dyssegaard, mens Niels Egelund gjorde notater i en interviewprotokol. Der var ikke andre til stede end de to og den interviewede elev. Hvert enkelt interview blev endvidere optaget som en lydfil, og interviewprotokol og lydfil samt andre oplysninger om eleven indgår i en log, som er brugt til de senere kvalitative analyser. Denne log har fulgt eleverne i de følgende interview i 2015 og 2016.

RESULTATER

INKLUSIONSPROCESSEN

Eleverne blev i første interviewrunde bedt om at tænke tilbage på det tidspunkt, hvor de, mens de var i specialtilbud, fik at vide, at de skulle inkluderes i almentilbudet igen. De skulle fortælle om deres tanker og nævne de vanskeligste og mest positive ting ved at skulle tilbage til et almentilbud.

11 af de 21 elever glædede sig til at komme tilbage til almentilbuddet, enten til deres gamle klasse eller til en ny klasse, hvor der var mulighed for at opnå nye venskaber, ligesom de glædede sig til ikke at have identitet som ”specialklasseelev”. De umiddelbare tanker for de andre elever var imidlertid bekymring over at skulle skifte, både i forhold

til at skulle have nye venner, at være ældre end de andre og ikke at kunne få den støtte, de var vant til.

Da eleverne blev bedt om at reflektere over de vanskeligste ting ved at skulle tilbage i almentilbuddet, nævnte flere frygten for at være kommet bagud i nogle fag og at være kommet bagud i forhold til deres klassekammerater. Om hvad der var det bedste, nævntes hyppigst det at komme bort fra en specialtilbudsidentitet og muligheden for at få flere venner.

I beskrivelserne af inklusionsprocessen tegner der sig to gennemgående temaer. Det første tema er usikkerhed om det ukendte – almentilbuddet, der i de fleste tilfælde medfører et nyt brud i forhold til lærere og klassekammerater. Det andet tema er bekymring for utilstrækkelig faglig formåen, idet nogle elever er nervøse for, at de er kommet bagud i nogle fag under opholdet i specialtilbuddet. På trods af deres bekymringer glædede størsteparten sig dog til at komme tilbage i almentilbuddet.

TIDEN TILBAGE I ALMENTILBUDET

Hvad tiden tilbage i almentilbuddet angår, er der først stillet et spørgsmål om, hvordan starten var, og dernæst spørgsmål om den efterfølgende tid.

Det første spørgsmål lød: ”Hvad syntes du om at gå i skole, da du startede i din nuværende skole?” 14 elever udtrykker glæde over at være tilbage i et almentilbud. Især fremhæves, at det er rart at gå i en ”rigtig” skole og en ”rigtig” klasse og gå sammen med vennerne, enten gamle eller nye. Flere udtrykker, at det er en god skole og en god klasse med et godt sammenhold, at der er nye ting, som ikke er prøvet før, og at man ikke bliver holdt ude. En enkelt påpeger vigtigheden af at få en god uddannelse, og det mener han, at almenklassen er bedst til at give. Seks af eleverne er dog mindre begejstrede, da de fortsat føler sig udfordret fagligt og har svært ved at navigere i en større klasse og klare uroen, og et par elever er trætte af lektiemængden. En enkelt elev er på baggrund af en gradvis indslusning ikke i stand til at svare på spørgsmålet.

Eleverne peger også på forhold, som har med undervisningstilbuddenes karakter at gøre. Fx oplever eleverne, at det er svært at gå fra en klasse med syv elever og to lærere til en klasse med 25 elever. Det er efter elevernes mening også svært, når lærerne ikke har kendskab til dem og deres specifikke vanskeligheder. To af eleverne oplever uro i klassen og har behov for at trække sig. En elev siger, at både han og klassen har

det svært med en gruppe elever, der er kommet ind i 7. klasse fra en lille skole, der kun gik til 6. klasse. Endelig siger én elev, at alt er svært.

Med hensyn til trivsel gælder, at der for næsten halvdelen af eleverne har været tale om en positiv udvikling. For en tilsvarende del har der været en negativ udvikling, mens to elever ikke har oplevet ændringer. Eleverne med en positiv udvikling peger på, at undervisningen er mere praksisorienteret, at der arbejdes mere med computer og internet, at der er mere struktur og ro, og endelig at nogle få tilbageførte er skiftet til en efterskole i 9. klasse. For eleverne med negativ udvikling gælder, at de oplever undervisningen som ensformig og kedelig, at der er støj og uro, at pauserne ikke ligger systematisk, at det er svært at skifte fra mellemtrinnet til udskolingen, og at de oplever, at lærerne ikke taler nok sammen om forventninger og krav, og at de ikke får scannet de nødvendige materialer. I forhold til sidstnævnte oplever nogle elever, at det er et problem, at lærerne ikke har tid nok. Endelig oplever eleverne generelt faglige og sociale udfordringer og ensomhed. En elev, som har social-emotionelle vanskeligheder, bliver jævnligt sendt ud af klassen til et lokale, hvor hun kan arbejde alene.

MOTIVATION OG ARBEJDSINDSATS

Hvad angår motivation i forhold til skolearbejdet, er der syv elever, som nævner, at de (ved det første interview) føler sig meget motiverede i forhold til skolearbejdet, mens 12 elever ikke er motiverede. To elever er indifferente.

For de positivt motiverede elever gælder, at de enten har eller har fået lyst til skolearbejdet – i hvert fald for det meste. De umotiverede elever giver forskellige begrundelser, det være sig forhold omkring lektier og følelsen af at være kommet bagud i dansk og matematik. Én glemmer ofte ting, én oplever, at skolearbejde er kedeligt, én har det svært med fremlæggelser, som han ikke prøvede i specialtilbuddet, og én vil helst kun arbejde i grupper, så han kan få hjælp.

Når det gælder fagene, er der stor spredning mellem elevernes præferencer, og nogle elever nævner mange fag som deres favoritfag. Ved første interview var der et billede af, at matematik, engelsk og de kreative og musiske fag var de hyppigst nævnte. Ved de senere interview ses samme tendens, og for de ældste elever giver enkelte også udtryk for, at de savner de kreative og musiske fag, der ikke længere er på skemaet.

I forhold til spørgsmålet om motivation og arbejdsindsats svarer en mindre andel af eleverne, at de gør sig umage med skolearbejdet, selv om nogle fag er svære. Størsteparten af eleverne fortæller, at skolearbejdet, og især hjemmearbejde, er noget, man ikke elsker, men som skal gøres, og at man i de fleste tilfælde også får gjort noget ved det. Én elev bliver ofte væk fra timerne, og ved det sidste interview har hun mere eller mindre meldt sig selv ud af skolegangen.

Hvis man ser på første gang, de 21 elever blev stillet spørgsmålet: "Deltager du i fælles diskussioner i undervisningen", er det blot to elever, der uforbeholdent svarer ja, og to, som svarer tøvende ja. Resten føler sig usikre og deltager kun, hvis de er helt sikre. Det samme gælder med hensyn til at række hånden op, hvor fx en elev svarer, at han kun gør det, hvis han er 100 pct. sikker for at undgå at føle sig pinlig. I de senere interview tyder det ikke på, at situationen har ændret sig.

I forhold til gruppearbejde svarer tolv elever, at de er glade for gruppearbejde. Især når opgaverne eller fagene var vanskelige, oplever de tryk ved, at de andre elever kan støtte dem. Hvad angår gruppestørelse, foretrækker alle på nær én små grupper, gerne under fire elever, da de ellers føler sig oversete, holdt udenfor eller mister koncentrationen. Tre elever nævner, at de foretrækker at arbejde alene, da de har svært ved at koncentrere sig, når de er flere, eller føler sig meget usikre på sig selv og deres faglighed samt er bange for at blive drillet. I de efterfølgende interview tyder det på, at en del elever er blevet ældre og mere modne eller har opdaget fordele og ulemper ved gruppearbejdet. Fordelene er, at man let kan få hjælp, mens ulemperne er, at man kan føle sig isoleret.

DELTAGELSE I KLASSENS SOCIALE AKTIVITETER

Med hensyn til klassens sociale aktiviteter fremgår det allerede af svarene i forbindelse med gruppearbejdet, at de inkluderede elever er relativt isolerede og i høj grad holder sig for sig selv eller holder sig til en enkelt eller to venner. Årsagen er ifølge eleverne ikke, at de er relativt nye i klassen, men at de på grund af deres faglige og sociale udfordringer har svært ved kontakten med kammeraterne inden for klassens rammer.

I forhold til aktiviteter i frikvartererne udtrykker alle 21 elever i første interview umiddelbar glæde ved at være i almentilbuddet. To elever har dog en meget lille vennekreds, og én deltager kun i et specifikt spil, som speciallæreren har været med til at udarbejde klare regler for. En pige er glad for skiftet, da der i specialklassen kun var én anden pige.

Ser man på elevernes svar over projektets løbetid, er der fem elever, som ikke er aktive sammen med deres klassekammerater i frikvartererne. De fortæller, at de trækker sig fra fællesskabet, og en enkelt er i stedet sammen med indskolingseleverne. Problemet er, at de ikke føler, at de har noget til fælles med klassekammeraterne. 10 af eleverne er ved det første interview sammen med nogle af deres klassekammerater efter skoletid, og 11 er ikke. Dette hænger sammen med, at eleverne bor langt væk fra skolen, foretrækker at være alene eller er sammen med venner fra deres fritidsaktiviteter.

Ved de efterfølgende interview er der en forskydning i retning af, at fritidsaktiviteter har givet flere sociale kontakter. Endelig er der for eleverne på efterskole tale om en fundamental ændring, idet de bor sammen med jævnaldrende. De foretrækker dog at komme hjem i weekenden for at ”slappe af” fra fællesskabet og være sammen med familien.

FAGLIG UDVIKLING

I forbindelse med det første interview udtaler 12 elever, at det går godt med den faglige udvikling. To elever siger: ”op og ned”. Syv elever siger, at den faglige udvikling ikke er særlig god. Kun to elever fortæller, at det går decideret dårligt. Den overordnede tendens ved første interviewrunde var, at eleverne især var udfordrede i dansk og fremmedsprog. Senere i forløbet opleves dansk fortsat som svært, i særdeleshed skriftlig dansk, og en del elever har også problemer med tysk.

NØGLEPERSONER I INKLUSIONSPROCESSEN

Det er karakteristisk og vigtigt, at 11 elever nævner værdien af at have mødt én eller flere betydningsfulde voksne, men at det i øvrigt er forskelligt, hvor de har mødt disse personer. Det kan således være voksne, de møder efter inklusionen eller i et specialtilbud, der har formået at understøtte inklusionen.

STØTTE

I det første interview fortæller 12 elever, at de ikke oplever at have fået ekstra støtte, efter at de kom tilbage i almentilbuddet, og at de i øvrigt heller ikke har haft behov for det – samtidig fortæller de, at de har svært ved at følge med. Det skal dog bemærkes, at lærerne kan have fået støtte i form af supervision eller timer til ekstra holddannelse, uden at eleverne er klar over dette. En enkelt elev fortæller, at skolen lovede moren man-

ge ting, han ikke har fået, fx IT-rygsæk og flere støttetimer om ugen. Otte elever oplever at have fået støtte i mindre omfang.

Hen over de næste to interviewrunder oplever flere elever, at der kun er én lærer til mange elever, at der mangler viden om, hvordan man underviser elever med specifikke vanskeligheder, og at lærerne ikke altid får brugt de muligheder, der er for hjælp, fx at få scannet tekster ind. Det er kendetegnende for eleverne, at de søger hjælp hos deres klassekammerater, inden de beder lærerne om hjælp.

Når det kommer til differentiering, både i undervisningen og i forhold til lektier, er det blot to elever, der oplyser, at de som led i undervisningsdifferentiering får tilpasset deres opgaver. Tre nævner, at mængden af lektier er uoverskuelig, og at det tager dem dobbelt så lang tid at lave dem, som det gør for de andre. To elever nævner, at de har haft glæde af deres IT-hjælpe midler i specialklassen, hvorfor de er frustrerede over, at deres nuværende lærere ikke benytter dem. Én svarer, at han kun deltager i undervisningen, hvis han kan overskue det, ellers kigger han på sin telefon. Én elev fortæller, at han får støtte fra en tidligere specialklasselærer i nogle timer, men at han ikke kan lide, at hun "siddes på nakken af ham". I denne forbindelse nævner han, at han har haft særlige regler i specialklassen, hvilket motiverer ham til skolearbejdet samt fastholder hans koncentration. Dette ønsker han, at hans nuværende lærer også gjorde.

SAVN

Eleverne har fået spørgsmålet: "Er der noget, du savner fra specialtilbuddet?" Til dette svarer syv elever bekræftende i første interview. Svarene går alle på, at man gerne vil have færre elever i klassen samt to lærere, hvoraf den ene er særligt dygtig til at hjælpe. Tre elever nævner i øvrigt, at de savner det sociale samvær med klassekammeraterne.

I de senere interview er afsavnene der stadig. Fem elever savner fortsat opmærksomhed fra lærere, differentiering, bedre kompetencer hos lærerne til at undervise elever med udfordringer samt socialt samvær.

SAMMENFATTENDE OM ELEVERNES SKOLETID EFTER INKLUSION

Der kan i elevernes udsagn om deres skoletid efter inklusion identificeres tre overordnede tematiske områder: *social trivsel, et mere krævende læringsmiljø og manglende undervisningsdifferentiering og støtte.*

SOCIAL TRIVSEL

To tredjedele af alle elever er glade for at være kommet tilbage i almenklassens fællesskab og trives godt med de øgede muligheder for at få venner. Der er imidlertid en tendens til, at jo ældre eleverne bliver, desto vanskeligere bliver det for dem at indgå i og fastholde sociale kontakter i klassen – dette gælder ikke mindst for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Eleverne er generelt glade for gruppearbejde, men foretrækker små grupper på to til tre og vil gerne være sammen med en elev, de kender godt, og som de kan få hjælp af. Overgangen fra mellemtrin til udskoling kan også være en social belastning med nye kammerater og nye lærere, især hvor det er forbundet med skoleskift eller tilgang af nye elever fra små skoler.

ET MERE KRÆVENDE LÆRINGSMILJØ

Temaet dækker over, at en tredjedel af eleverne allerede fra starten af tiden i almentilbuddet føler sig udfordret fagligt og har svært ved at bevare overblikket og koncentrationen i en stor klasse med mere uro. Set over tid er det kendetegnende for de fleste elever, at de oplever større og større udfordringer i forhold til flere fag, idet kravene naturligt øges, og der stilles større krav til abstraktionsevnen. Især nævnes fysik, tysk og historie som særligt svære fag. I enkelte tilfælde har elever fået problemer i fag, der ikke har været lagt megen vægt på i specialtilbuddet.

I forhold til eleverne, der i 2016 går i 9. klasse, giver både termins- og afgangsprøver anledning til en del stress. Dette både i forhold til arbejdsmængde i forbindelse med udarbejdelse af synopsis, nervøsitet over for især de skriftlige prøver, og hvorvidt de hjælpemidler, som eleverne har adgang til, reelt også virker til afgangsprøven.

De øgede faglige krav afspejler sig også i øget usikkerhed og nervøsitet for at markere sig i klassen, fordi eleverne er meget usikre på sig selv og deres faglighed. Mange elever oplever en stor lektiebyrde, som dog er aftaget noget efter år 2 i skolereformen. I øvrigt synes skolereformens lektiehjælp ikke generelt at have gavnet eleverne meget, idet de i

mange tilfælde savner mulighed for at få kvalificeret hjælp og har svært ved at koncentrere sig på grund af uro.

MANGLENDE UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OG STØTTE

Der er flere indikationer af, at der i almentilbuddet er for lidt undervisningsdifferentiering og støtte. Det drejer sig først og fremmest om, at eleverne har samme opgaver og også samme lektiebyrde som de andre elever i klassen. Endvidere er der tilfælde, hvor de strategier og hjælpemidler, som eleverne har lært at bruge i specialtilbuddet, ikke bliver benyttet af almenlæreren. Det er også værd at bemærke, at flere elever savner støtte i undervisningen – et tema, der tidligere er berørt.

KONKLUSION

Det er karakteristisk for de 21 interviewede elever, at da inklusion kom på tale, mens de var i specialtilbud, genopstod dele af den usikkerhed, som eleverne oprindeligt havde følt, da de blev segregeret. For de elever, der ikke er flyttet tilbage til det oprindelige almentilbud, går usikkerheden på igen at skulle have nye klassekammerater og nye lærere. For elever, der er flyttet tilbage til det sted, som de tidligere har gået i skole, er der for fleres vedkommende frygt for at være blevet stigmatiseret som ”speciel”, frygt for ikke at kunne klare sig i almenklassen og frygt for ikke at få den hjælp, de har været vant til. For elever, der skal tilbage, er der dog også glæde ved igen at skulle være sammen med tidligere venner.

For de første 1-2 år i almentilbuddet gælder, at eleverne generelt er rigtig glade for at være i klassernes fællesskab, men at der også er store faglige udfordringer, og at der i en del tilfælde savnes undervisningsdifferentiering og støtte. Nogle elever er faktisk kommet bagud i fag, der har haft mindre fokus i specialtilbuddene, herunder matematik og engelsk, og dansk er ikke favoritfaget. For flere elever er der ikke foretaget en tilstrækkelig overdragelse og overtagelse af de hjælpemidler, de har fået i specialtilbuddet, og de metoder og rammer for undervisningen, eleverne har profiteret af. Kun i få tilfælde sker der en differentiering med hensyn til lektier. For fritiden gælder, at eleverne igen har fået flere sociale kontakter, da de nu går i klasse med kammerater fra deres eget skoledistrikt. Helt overordnet er det et vigtigt træk, at to tredjedele af eleverne peger på, at én eller flere betydningsfulde voksne har støttet dem og dermed

har faciliteret deres inklusion i et almenmiljø. Det interessante her er, at det er forskellige fagpersoner, som har været betydningsfulde for eleverne. Det kan være en lærer eller støtteperson, der yder faglig støtte, social og trivselsmæssig støtte, en psykolog eller en voksen, der er god til at etablere en fast struktur eller en tydelig rammesætning og til at opstille konsekvenser.

EFFEKTEN AF TILBAGEFØRSEL PÅ ELEVERNES FAGLIGE RESULTATER

AF BEATRICE SCHINDLER RANGVID

I dette kapitel præsenteres resultaterne af en analyse, der undersøger effekten af tilbageførsel på elevernes færdigheder i dansk og matematik. Det undersøges, hvordan elever, der tidligere har været i en specialskole eller specialklasse, klarer sig fagligt, efter at de er kommet (tilbage) til den almindelige undervisning.¹⁴

Der er i dag generelt konsensus om, at elever med særlige behov så vidt muligt bør inkluderes og undervises i den almindelige undervisning. Spørgsmålet er imidlertid, hvor man kan forvente, at elever med særlige behov opnår de bedste faglige resultater? Der vil være forskellige mekanismer på spil, der kan have modsatrettede virkninger på elevernes faglige resultater. For eksempel vil man på den ene side forvente, at det faglige niveau i den almindelige undervisning er højere end i en specialklasse/-skole, fordi undervisningstiden i højere grad kan anvendes til den faglige indlæring (fordi andelen af elever med særlige behov pr. definition er mindre). På den anden side er det i den almindelige undervisning måske vanskeligere at målrette undervisningen til elever med særlige behov, fordi der som regel vil være færre voksne per elev. Derudover er det ikke sikkert, at de voksne har de specialundervisningskompetencer, der skal til

14. Der kan også være elever, der aldrig har gået i den almindelige undervisning før, men har gået i specialtilbud hele deres skolegang. Vores definition af *tilbageførte elever* dækker også over disse elever.

for at imødekomme en elevs specifikke undervisningsbehov. Endvidere kan det i en almindelig klasse være vanskeligere at imødekomme det mere generelle behov for ro og forudsigelighed, som kendetegner mange elever med særlige behov. Det er således ikke på forhånd givet, at tilbageførsel til den almindelige undervisning vil forbedre elevernes faglige præstationer. I dette kapitel præsenteres resultaterne af en analyse, der måler effekten af tilbageførsel på elevernes færdigheder i læsning og matematik. Analysen er yderligere dokumenteret i et arbejdspapir (Rangvid, 2016a), der er en del af baggrundsmaterialet til denne rapport.

SEGREGERET SPECIALUNDERVISNING OG TILBAGEFØRTE ELEVER

I Europa som helhed modtager lidt over 2 pct. af eleverne i grundskolen undervisning i specialskoler eller specialklasser (World Health Organization, 2011). Der er dog stor forskel mellem landene. I nogle lande går under 1 pct. i segregeret specialundervisning (Italien, Portugal, Spanien, Norge), mens den andel er over 3 pct. i lande som Frankrig og Finland, og tæt på 5 pct. i Belgien (den fransktalende del)¹⁵. I Danmark har andelen af elever, der går i specialskole eller specialklasse, været oppe på 5,6 pct. i 2010/2011. Som led i omstillingen til øget inklusion, som begyndte i 2012, skulle flere elever tilbageføres til den almindelige undervisning.

Der har altid været elever, der flyttede fra den segregerede specialundervisning til almensektoren som følge af en løbende revisitering af eleverne. Men når vi ser på udviklingen i andelen af nyligt tilbagevendte elever i folkeskolen over en 6-årig periode mellem 2010 og 2015, så er der to år, der skiller sig ud med særligt store antal tilbageførte. I de to første år af omstillingen til øget inklusion, dvs. 2012 og 2013, blev der tilbageført markant flere elever end i de øvrige år. Antallet af tilbageførte elever er i skoleårene 2013/14 og 2014/15 vendt tilbage til niveauet fra før 2012. Grunden til, at antallet af tilbageførte elever igen aftager efter de første to år med stor tilbageførsel, er formentlig, at der nu er færre elever tilbage i den segregerede specialundervisning, for hvem det overhovedet kan være relevant at tale om tilbagevenden til den almindelige undervisning. Med andre ord vil de elever, der er blevet i specialundervisningssektoren, nærmest pr. konstruktion være dem, som vurderes at få

15. European Agency for Development in Special Needs Education (2012)

sværest ved at klare sig uden specialtilbuddets specialstøtte og specialviden.

Blandt de tilbageførte elever kommer langt de fleste fra specialklasser (72 pct.), mens 16 pct. har gået i specialskole. Specialklasser er kendetegnet ved, at de deler matrikel med en folkeskoles almenklasser. De øvrige tilbageførte kommer fra andre institutionstyper som fx dagbehandlingstilbud eller behandlingshjem, efterskoler med særlige tilbud eller specialklasser på ungdomsskoler eller privatskoler.

Når eleverne kommer tilbage til den almindelige undervisning, foregår det for to ud af tre elevers vedkommende i en folkeskole (61 pct.) eller en ungdomsskole (7 pct.). Endvidere går 25 pct. af de tilbagevendte elever på en efterskole og 7 pct. på en privatskole. 86 pct. af de tilbagevendte elever går ikke et klassetrin om, når de vender tilbage, men fortsætter på det klassetrin, de gik på, inden de vendte tilbage. Kun 13 pct. af de tilbagevendte elever modtager specialundervisning i henhold til den definition, der gør sig gældende fra 2012 og frem (dvs. støtte i flere end ni klokketimer/uge), når de vender tilbage til den almindelige undervisning.

ANALYSEN

For at vurdere betydningen af at vende tilbage til almenklassen på elevernes faglige resultater, har SFI gennemført en effektanalyse ved at se på, hvordan eleverne har klaret sig i de nationale test hhv. før og efter tilbageførslen, sammenlignet med, hvordan elever, der forbliver i specialtilbud, har klaret sig i de samme test. Resultaterne af denne evaluering præsenteres i det følgende. Til indledning skal det understreges, at det *generelt* er langt fra alle elever i den segregerede specialundervisning, der overhovedet deltager i de nationale test. Det er for eksempel kun ca. 40 pct., der tager læsetesten (Rangvid & Lynggaard, 2014). Der er dog betydeligt flere blandt de elever, der *tilbageføres* – godt 80 pct. – der har taget læsetesten, mens de stadig var i specialskole eller specialklasse. Og de klarede også testen bedre end deres kammerater, der fortsatte i specialskole/-klasse.¹⁶ Disse tal indikerer, at elever, der tilbageføres, allerede før tilbageførslen i gennemsnit klarede sig fagligt bedre end elever, der fortsætter i den segregerede specialundervisning.

16. Forskellen er 30 pct. af en standardafvigelse.

Da der antalsmæssigt ikke er særlig mange tilbageførte elever blandt deltagerne i Inklusionspanelet i forhold til kravene ved udførelsen af en effektanalyse, baserer vi denne undersøgelse på et bredere udsnit af elever for at få en vis volumen i den empiriske undersøgelse. I analysen indgår elever på de samme klassetrin som deltagerne i Inklusionspanelet. Men hvor Inklusionspanelet består af en stikprøve af skoler og dermed en delmængde af elevpopulationen, så medtager vi i denne analyse *alle* elever på disse klassetrin, der i udgangspunktet (dvs. ved førmålingen) går i specialskole eller specialklasse *og* har taget de nationale test både ved før- og eftermålingen. Ved eftermålingen vil nogle af de tidligere specialskoleelever og specialklasseelever være vendt tilbage til den almindelige undervisning, mens andre fortsat vil være i det segregerede specialundervisningstilbud.

I denne undersøgelse måles effekterne med hensyn til elevernes faglige præstationer i læsning og matematik ved de nationale test. Derimod kan resultatmål som trivsel, motivation mv., som bygger på oplysninger fra spørgeskemaerne til eleverne, ikke undersøges i denne analyse. Det skyldes, at kun elever i almenklasser deltager i Inklusionspanelets survey-undersøgelse blandt elever. Der er derfor ikke survey-besvarelser fra elever i specialskoler eller specialklasser, hvilket ville være nødvendigt for at kunne gennemføre en effektevaluering også for disse resultatmål.¹⁷ boks 5.1 giver en opsummerende beskrivelse af de data, som evalueringen bygger på.

Ved analyser som denne er det en udfordring at få belyst *årsags*-sammenhænge, fordi der kan være uobserverede forskelle mellem elever, der både påvirker sandsynligheden for tilbageførsel og de faglige præstationer. I denne analyse vil det for eksempel være således, at mere velfungerende elever, både fagligt og socialt, vil have en større sandsynlighed for at vende tilbage til den almindelige undervisning. Men lige præcis dette vil også medvirke til, at de klarer sig bedre i de nationale test, uanset om de tilbageføres eller ej.

17. Data fra den nationale trivselsmåling findes kun fra 2015 og fremefter.

BOKS 5.1

Oversigt over data, som evalueringen af effekterne af tilbageførsel af elever fra specialområdet til almenområdet på faglige præstationer i læsning og matematik ved de nationale test bygger på.

Elever, der opfylder følgende kriterier, indgår i evalueringen:

- *Hele* årgange af elever i folkeskolen på de klassetrin, som deltager i Inklusionspanelet, dvs. *alle* elever på de relevante årgange og ikke kun de elever, der har deltaget i Inklusionspanelets spørgeskemaundersøgelser. Det er muligt, fordi analysen udelukkende bygger på registerdata fra Danmarks Statistik.
- Elever, der ved førmålingen går på specialskole eller i specialklasse
- Elever, der har deltaget i de nationale test både ved før- og eftermålingen
- Førmåling: læsning: 4. og 6. kl., 2012 og 2013; matematik: 3. kl., 2012
Eftermåling: Læsning: 6. og 8. kl., 2014 og 2015; matematik: 6. kl., 2015

Indsatserne effektmåles på elevernes faglige præstationer som opgjort ved deres resultater ved nationale test i hhv. dansk, læsning og matematik.

Evalueringen i dansk baserer sig på resultater ved nationale test fra i alt 9.984 elever. Evalueringen i matematik baserer sig på resultater ved nationale test fra i alt 1.486 elever.

Evalueringen bygger på følgende oplysninger:

- Elevernes resultater i de obligatoriske nationale test i dansk, læsning for 4., 6. og 8. klassetrin og matematik for 3. og 6. klassetrin
 - Oplysninger om elevernes socio-økonomiske baggrundskarakteristika fra Danmarks Statistik
 - Oplysninger om, hvorvidt eleverne går i specialskole/-klasse eller almenklasse fra Danmarks Statistik.
-

For at tage højde for disse udfordringer foretages analysen ved hjælp af kvasi-eksperimentelle metoder. Der anvendes et såkaldt *difference-in-differences*-metodedesign, hvor det, der sammenlignes, er progressionen i testscorer blandt elever, der ligner hinanden med hensyn til 1) baggrundskarakteristika og 2) testscorer ved førmålingen. Det, man evaluerer på, dvs. det kvasi-eksperimentelle aspekt af designet, består i, at nogle elever vender tilbage til almenklassen, mens andre fortsætter i segregeret specialundervisning. Forskellen i sandsynligheden for at vende tilbage til den almindelige undervisning tager vi desuden højde for ved at anvende instrumentvariabel-metoden.

HVAD VISER ANALYSEN AF EFFEKTEN AF TILBAGEFØRSEL PÅ DE FAGLIGE RESULTATER?

Effekten af tilbageførsel på elevernes faglige resultater i dansk, læsning og matematik er illustreret i figur 5.1. Søjlerne illustrerer effekten af tilbageførsel, og de sorte, lodrette streger er de såkaldte 95 pct.-konfidensintervaller. De viser, at den egentlige effekt med 95 pct. sandsynlighed ligger inden for det område, som stregerne dækker over. Der er en statistisk sikker effekt (på 5-pct.-niveau), hvis konfidensintervallet *ikke* går gennem nul. Dette er også noteret med en stjerne under søjlen.

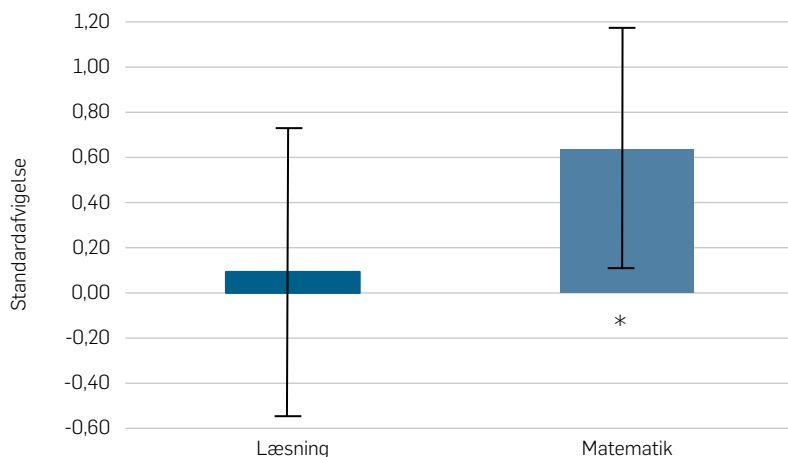
Figuren viser, at der *ikke* er nogen statistisk sikker effekt af at blive tilbageført på elevernes læsefærdigheder. Selvom den beregnede effekt på elevernes læsefærdigheder er 0,09 (dvs. 9 pct.) af en standardafvigelse, så er denne effekt ikke signifikant forskellig fra nul. Det ses af figuren, at konfidensintervallet indeholder 0, hvilket vil sige, at det kan være, at effekten reelt set er 0, og at det blot skyldes tilfældighed, at der er målt en positiv effekt.

Figuren viser til gengæld, at tilbageførsel i gennemsnit *forbedrer* elevernes målte færdigheder i matematik, sammenlignet med en gruppe lignende elever, der er fortsat i segregeret specialundervisning. Elevernes faglige niveau forbedres med 0,64 (dvs. 64 pct.) af en standardafvigelse. Det næste relevante spørgsmål er så, om denne effekt er stor eller lille? Størrelsen på denne forbedring kan sammenlignes med den udvikling, som elever i almenklasser normalt gennemgår på 1½ år.¹⁸ Det vil sige, at ud over den normale – forventede – udvikling af de matematiske færdigheder, som elever i gennemsnit gennemgår i en periode svarende til tiden før tilbageførsel til eftermålingen op til tre år efter, så ”løfter” tilbageførslen elevernes færdigheder i matematik med, hvad der svarer til yderligere 1½ år over den treårige periode mellem matematiktestene. Med andre ord er der tale om en ganske betydelig fremgang i matematikresultaterne blandt de tilbageførte elever som følge af flytningen fra specialundervisningsmiljøet til almenundervisningsmiljøet.

18. Ifølge Hattie (2009) er en tommelfingerregel, at den gennemsnitlige læringseffekt på et læringsår er 0,4 af en standardafvigelse.

FIGUR 5.1

Effekten af tilbageførsel af elever fra specialområdet til almenområdet på faglige præstationer i læsning og matematik ved de nationale test. Estimation ved DID-IV-metoden.



Anm.: * indikerer signifikans på 5-pct.-niveau.

DID-IV=difference-in-differences-metoden med brug af instrumentvariabler.

PROFILOMRÅDERNE I MATEMATIK

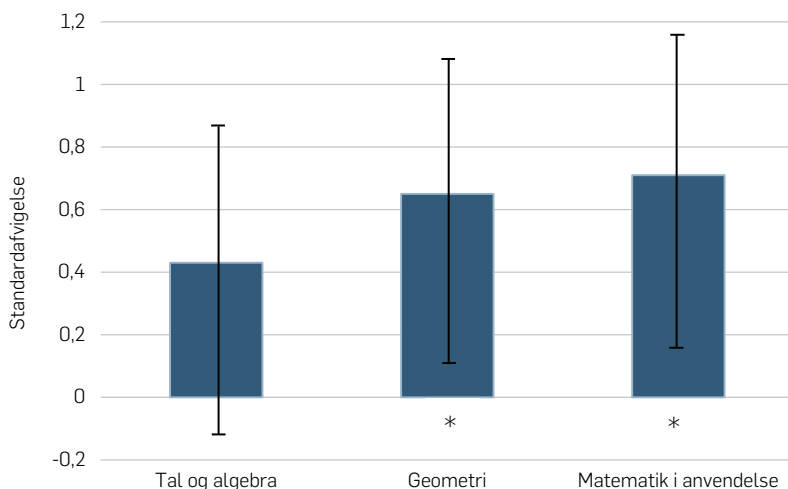
De nationale test i matematik består af tre profilområder. Et profilområde er en velafgrænset del af det fag/emne, der testes. I dette afsnit undersøges det, om effekternes størrelse og relevans varierer over profilområderne. Da der ingen effekter er på elevernes færdigheder i læsning, vil vi her alene fokusere på profilområderne for matematik. Profilområderne i matematik er *Tal og algebra*, *Geometri* og *Matematik i anvendelse*. *Tal og algebra* tester grundlæggende færdigheder inden for matematikken, mens de to profilområder *Geometri* og *Matematik i anvendelse* dækker mere avancerede kompetencer.

Figur 5.2 illustrerer gennemsnitseffekten for de tre profilområder i matematik. Resultaterne af en analyse, som er udført særskilt for de tre profilområder, viser, at tilbageførsel signifikant forbedrer elevernes færdigheder i de to mere avancerede profilområder *Geometri* og *Matematik i anvendelse*, hvor testscorerne forbedres med hhv. 65 pct. og 71 pct. af en

standardafvigelse. Effekten på profilområdet *Tal og algebra* er ligeledes positiv og ret stor, men den er usikkert bestemt, hvilket vil sige, at vi ikke med sikkerhed kan vide, om den er forskellig fra nul. Tilbageførsel har således først og fremmest betydning for de to mere avancerede profilområder *Geometri* og *Matematik i anvendelse*.

FIGUR 5.2

Effekt af tilbageførsel af elever fra specialområdet til almenområdet på faglige præstationer i læsning og matematik ved de nationale test. Estimation ved DID-IV-metoden.



Anm.: * Indikerer signifikans på 5-pct.-niveau.

DID-IV=difference-in-differences-metoden med brug af instrumentvariabler.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

Hensigten med den analyse, der her er beskrevet, har været at belyse effekten af elevernes tilbagevenden til almenklassen på deres faglige resultater som opgjort ved de nationale test.

EFFEKTEN PÅ FAGLIGE RESULTATER

Evalueringen viser, at tilbageførslen til den almindelige undervisning først og fremmest har gjort en forskel i forhold til elevernes færdigheder

i matematik, mens effekten ikke er signifikant for dansk (læsning). Effekten er tydeligst for de mere avancerede profilområder *Geometri* og *Matematik i anvendelse*.

Vi kan ikke ud fra denne undersøgelse sige noget om, hvordan eller hvorfor disse forskelle mellem fagene eller mellem profilområderne af fagene opstår. Men resultaterne er forenelige med en situation, hvor matematikundervisningen ofte er nedprioriteret i den segregerede specialundervisning relativt til undervisning i dansk. Denne forklaring støttes af den kvalitative analyse af enkeltinterview med tilbageførte elever (kapitel 4), som beskriver, at nogle elever i deres tid i specialtilbuddet er kommet bagud i fag, der er blevet prioriteret lavere end dansk i specialtilbuddene, herunder matematik. Det er tænkeligt, at danskfaget prioriteres højere i situationer, hvor eleverne har betydelige andre udfordringer end de snævert faglige, hvilket elever i den segregerede specialundervisning ofte har. Når elever senere tilbageføres til den almindelige undervisning, som måske har et mere ligevægtigt fokus på dansk og matematik, vil man kunne forvente, at færdigheder i fag, der tidligere blev prioriteret lavere, ”retter sig” mest. Baggrunden for de forskellige effekter, vi finder for dansk og matematik, bør undersøges nærmere – også i lyset af, at tilbageførte elever synes, at de også har det svært med dansk tilbage i almenklassen (jf. kapitel 4).

Resultaterne viser også, at den positive effekt for matematik først og fremmest er drevet af effekten på profilområderne *Geometri* og *Matematik i anvendelse*. Selve analysen kan ikke forklare, hvorfor dette er tilfældet, men resultatet stemmer overens med en situation, hvor matematikundervisningen i den segregerede specialundervisning måske fokuserer mere på grundlæggende områder end på mere avancerede områder. Når eleverne tilbageføres (og hvis de i den almindelige undervisning møder et relativt større fokus på profilområderne *Geometri* og *Matematik i anvendelse*), vil man forvente, at færdighederne på disse profilområder forbedrer sig mest.

EFFEKTER MED HENSYN TIL ANDRE RESULTATMÅL END DE FAGLIGE

Analysen kan pga. datamæssige begrænsninger kun undersøge resultatmål, som findes i Danmarks Statistiks registre, men kan ikke undersøge mål som trivsel, motivation eller lignende, som vi kun har fra Inklusionspanelets spørgeskemaer til eleverne. Effekten på andre mål end de nationale

test i læsning og matematik kan derfor ikke undersøges. Derfor kan denne evaluering hverken be- eller afkræfte, om de tilbageførte elever har oplevet problemer på områder som trivsel, social og faglig deltagelse eller motivation.

EFFEKTER FOR ELEVER PÅ DE ØVRIGE KLASSETRIN

De beregnede effekter for tilbagevendte elever i matematik gælder som udgangspunkt alene for de klassetrin, som indgår i analysen. Da matematik kun testes i 3. og 6. klasse, er det kun elever på skolernes mellemtrin, der kunne indgå i vores analyse. Vi kan således ikke sige noget om potentielle effekter af tilbageførsel på årgangene i indskoling eller udskoling. Det er tænkeligt, at effekterne, særligt på klassetrinene i udskoling, er forskellige fra effekterne på mellemtrinnet. For eksempel beskriver den kvalitative analyse blandt tilbageførte elevers klassekammerater (kapitel 8), at et øget fokus på det faglige i udskoling gør, at inklusion i de ældste klassers faglige fællesskaber fremstår særligt vanskelig. Med hensyn til den sociale inklusion påpeges det endvidere i den kvalitative analyse blandt tilbageførte elever (kapitel 4), at jo ældre eleverne er, når de vender tilbage fra et specialtilbud, desto vanskeligere er det for dem at skabe og fastholde sociale kontakter i klassen. Disse resultater indikerer, at tilbagevenden i udskoling er vanskeligere – og det kan også tænkes at have betydning for elevernes faglige udbytte ved en sen tilbageførsel.

TILBAGEFØRTE ELEVER, DER IKKE DELTAGER I DE NATIONALE TEST

Som tidligere nævnt ved vi fra anden forskning, at kun omkring 40 pct. af eleverne i den segregerede specialundervisning deltager i de nationale test. I vores analyse kan vi kun medtage elever, der har deltaget i testene. Man må formode, at det hovedsageligt er de bedst fungerende elever, der deltager i testene, mens elever, der har store vanskeligheder, oftere ikke deltager i testene. Denne skævhed i analysedata betyder, at vores resultater ikke nødvendigvis vil gælde for den gennemsnitlige elev i segregeret specialundervisning, men primært for de mere velfungerende elever. Denne evaluering kan med andre ord hverken be- eller afkræfte, om det kun er de velfungerende elever, der drager nytte af at vende tilbage til almenklassen, eller om det samme ville gælde mere vanskeligt stillede elever.

EFFEKTEN AF DELTAGELSE OG INKLUSION FOR ELEVERNES RESULTATER

AF BEATRICE SCHINDLER RANGVID

I kapitlerne 4 og 5 har vi set på konsekvenserne af omstillingen til øget inklusion for den specifikke gruppe af elever, der er blevet tilbageført fra specialklasser eller specialskoler til den almene undervisning. I dette kapitel udvider vi vores fokus til at omfatte *alle* elever med særlige behov, der undervises i folkeskolens almene klasser, dvs. ikke kun de elever, der tidligere har gået i et segregeret specialundervisningstilbud, men alle elever, der kan siges at have særlige behov.

I forbindelse med omstillingen til øget inklusion er det gentagne gange blevet fremhævet, at vellykket inklusion ikke er ensbetydende med, at eleverne blot er fysisk til stede i den almene undervisning. Argumentet er, at det er afgørende, at eleverne deltager aktivt i undervisningen og er en del af både de faglige og de sociale fællesskaber i klassen, for at inklusion gavner eleverne på bedste vis. Der er generelt enighed om, at elevernes aktive deltagelse i undervisningen og i det faglige og sociale fællesskab i og uden for klassen er en vigtig forudsætning for at skabe den bedst mulige læring. Dette koncept kaldes i den engelsksprogede litteratur for *student engagement*, og det er den amerikanske *student engagement*-litteratur, der danner den teoretiske ramme for denne undersøgelse. I mangel af et velegnet dansk udtryk anvender vi her det engelske udtryk *student engagement* som samlende betegnelse for fire tegn på engagement, trivsel og deltagelse: (1) deltagelse i læringsaktiviteter, (2) deltagelse i so-

ciale aktiviteter, (3) trivsel i lærer-elevrelationer, og (4) oplevelse af faglig anerkendelse. Hvordan disse fire aspekter af *student engagement* måles med udgangspunkt i Inklusionspanelets data, uddybes senere i kapitlet.

I analysen undersøges effekten af *student engagement* for elevernes faglige færdigheder, trivsel og motivation. Formålet er for det første at undersøge, om *student engagement* hos elever med særlige behov i den almindelige undervisning er på højde med det hos de øvrige elever, og for det andet at undersøge, om *student engagement* er lige så vigtigt for faglige færdigheder, trivsel og motivation hos elever med særlige behov som hos de øvrige elever.

Det gælder for alle elever, at *student engagement* er en vigtig dimension i læringen, men konceptet har fået en særlig placering i inklusionsdebatten, fordi det er en særlig udfordring for skolerne at sikre *student engagement* for elever med særlige behov. Hvis ikke de deltager aktivt i undervisningen, udviser engagement eller føler, at de hører til, vil de ikke kunne udvikle deres læring optimalt, og inklusionen vil ikke være vellykket.

I dette afsnit præsenteres resultaterne af en analyse af betydningen af *student engagement* for elever med særlige behov i almenundervisningen. Analysen er yderligere dokumenteret i et arbejdspapir (Rangvid, 2016b), der er en del af baggrundsmaterialet for denne rapport.

ANALYSEN

En række studier har påvist, at *student engagement* er vigtig for, hvad man kunne kalde, almindelige elever. Den undersøgelse, der præsenteres her, bidrager til den yderst sparsomme litteratur på området, der specifikt omhandler elever med særlige behov.

Her dokumenteres først situationen i danske skoler i dag, hvor vi sammenligner *student engagement* hos elever med og uden særlige behov. Vi forsøger at svare på spørgsmålet om, hvorvidt det passer, at der er en ringere grad af *student engagement* hos elever med særlige behov. Bagefter går vi et skridt videre og ser på, om der er evidens for, at højere *student engagement* rent faktisk påvirker elevernes resultater i positiv retning. Vi undersøger helt specifikt, om *student engagement* er lige så vigtigt for elever med særlige behov, som det er for de øvrige elever.

DATA OG METODE

I denne undersøgelse anvendes data fra Inklusionspanelets spørgeskemaundersøgelser (jf. kapitel 2) blandt elever sammen med registerdata fra Danmarks Statistik for at belyse effekten af *student engagement* på elevernes faglige resultater, trivsel og motivation. De tilkoblede informationer fra Danmark Statistiks registre beskriver elevernes socio-økonomiske baggrund og dokumenterer deres faglige resultater i de nationale test. boks 6.1 giver en oversigt over de data, som undersøgelsen er baseret på.

Student engagement og resultatmålene

Student engagement henviser til elevernes tilhørsforhold, inddragelse og indsats for at lære og klare sig godt i skolen. Engagement har flere dimensioner, blandt andet følelsesmæssige forbindelser i og til skolen (fx lærer-elevrelationer og relationer til klassekammeraterne) og aktiv læringsrelateret adfærd (fx at deltage i undervisningsaktiviteter og at gøre sig umage med skolearbejdet). *Student engagement* er af forskere blevet målt på mange forskellige måder. Selvom der stadig ikke er en klar konsensus om, hvordan det helt præcist bør måles, så viser det sig, at en højere grad af *student engagement* hænger sammen med bedre skoleresultater. Denne sammenhæng gælder, uanset hvordan det er blevet målt i de enkelte undersøgelser. I vores undersøgelse måles *student engagement* ved hjælp af fire indeks, som dækker over elevens:

- deltagelse i læringsaktiviteter
- deltagelse i sociale aktiviteter
- trivsel i lærer-elevrelationer
- oplevelse af faglig anerkendelse

Disse indeks er beskrevet nærmere i kapitel 2 og bilag 1 og præsenteres derfor ikke yderligere her.

Elevernes resultater måles i denne sammenhæng både ved faglige resultater i læsning og matematik samt ved tre indeks, som er dannet på baggrund af svar på spørgeskemaer fra Inklusionspanelet, som måler følgende:

- motivation og arbejdsindsats
- faglig selvtilid og faglig udvikling
- trivsel i skolen

Også disse indeks er beskrevet nærmere i kapitel 2 og bilag 1.

BOKS 6.1

Oversigt over data, som analysen af *student engagement* bygger på.

Analysen af betydningen af *student engagement* bygger på registerdata samt oplysninger fra elev-surveyer, indhentet i forbindelse med *Inklusionspanelet*. Elever, der opfylder følgende kriterier, indgår i evalueringen:

- Elever, som deltager i Inklusionspanelet
- Elever, der har en før- og eftermåling af det respektive resultatmål samt af *student engagement*
- Førmåling: Læsning: 4. og 6. kl., forår 2013; matematik: 3. kl., forår 2012;
Øvrige mål: 5. og 7. kl., forår 2014; 6. og 8. kl. efterår 2014 og forår 2015;
7. og 9. kl., efterår 2015
Eftermåling: Læsning: 6. og 8. kl., forår 2015; matematik: 6. kl., forår 2015
Øvrige mål: 6. og 8. kl. efterår 2014 og forår 2015;
7. og 9. kl., efterår 2015 og forår 2016

Datagrundlaget for evalueringen med hensyn til mål fra elev-surveyer er baseret på ca. 17.300 observationer, da eleverne har besvaret de samme spørgsmål hver gang i løbet af de fem dataindsamlinger.

Data for elevernes faglige resultater stammer fra de nationale test i hhv. dansk, læsning og matematik. Datagrundlaget for evalueringen i forhold til læsescorer består af 6.775 elever. I datagrundlaget for matematikanalyserne indgår resultater fra 3.514 elever.

Student engagement er defineret ved følgende dimensioner:

- Elevernes deltagelse i læringsaktiviteter (indeks baseret på elevskema)
- Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen (indeks baseret på elevskema)
- Trivsel i lærer- elevrelationer (indeks baseret på elevskema)
- Elevernes oplevelse af faglig anerkendelse (indeks baseret på elevskema).

Indsatsernes effekt undersøges med hensyn til følgende mål:

- Læsning (nationale test)
- Matematik (nationale test)
- Elevernes motivation og arbejdsindsats (indeks baseret på elevskema)
- Elevernes faglige selvtilid og oplevelse af faglig udvikling (indeks baseret på elevskema)
- Trivsel i skolen (indeks baseret på elevskema).

Endvidere benyttes følgende oplysninger fra Danmarks Statistik:

- Elevernes socio-økonomiske baggrundskarakteristika (inkl. køn og etnicitet samt forældrenes uddannelse, status på arbejdsmarkedet og indkomst)
-

Når man ønsker en egentlig effektevaluering af *student engagement* på elevernes resultater, skal der tages højde for, at der kan være forskelle ele-

verne imellem (både observerbare og uobserverbare), der kan påvirke *student engagement* og elevernes resultater. For at modvirke en skævvridning af resultaterne er den såkaldte *value-added*-metode blevet anvendt, hvor resultatmålet i perioden før medtages i analysen. Dermed vurderes effekten af *student engagement* med hensyn til *ændringen* i elevernes resultatmål mellem to dataindsamlinger. Desuden er der i analysen medtaget baggrundskaraktistika for eleverne samt skole- og tids fixed-effects. Endvidere er *student engagement* målt i perioden før resultatmålet for at imødegå problemer med omvendt kausalitet. Samlet set betyder denne metodiske fremgangsmåde, at vi kan betragte analysen som en effektanalyse. Det vil sige, at vi langt hen ad vejen er i stand til at udtale os om en årsags-virknings-sammenhæng og ikke blot om simple korrelationer.

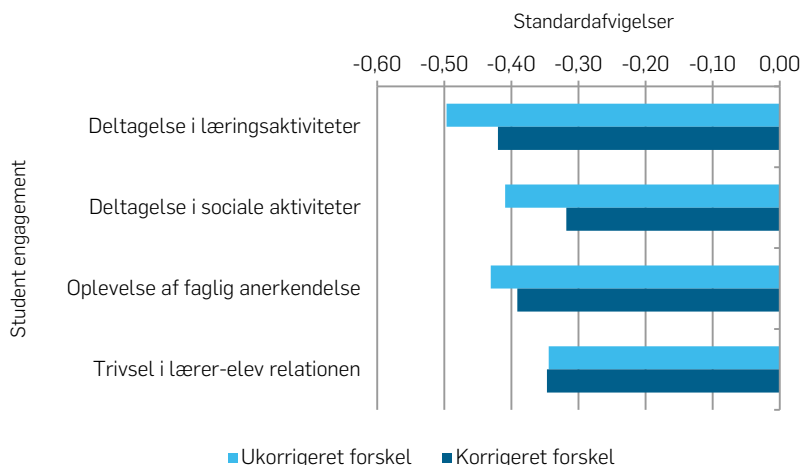
HVOR STORT ER *STUDENT ENGAGEMENT* BLANDT ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV?

Det første trin i analysen er at undersøge, hvor stort *student engagement* er blandt elever med særlige behov. Det overordnede resultat er, at elever med særlige behov i gennemsnit har et noget lavere niveau af *student engagement* end de øvrige elever (figur 6.1). Forskellen for alle fire indeks ligger på 35-50 pct. af en standardafvigelse, hvilket må anses som en stor forskel.

Elever med særlige behov kan adskille sig fra de øvrige elever på andre måder, som i sig selv kan have betydning for *student engagement*, fx med hensyn til deres baggrundskaraktistika. Resultater, der tager højde for disse forskelle, viser en lidt mindre forskel mellem de to grupper elever end de ukorrigerede forskelle (figur 6.1), men det overordnede indtryk af en forholdsvis stor forskel i *student engagement* er uændret.

FIGUR 6.1

Forskel i fire dimensioner af *student engagement* mellem elever med og uden særlige behov. Standardafvigelse.



Anm.: Korrigeret forskel: her er der ved regressionsanalyse taget højde for forskelle i elevbaggrund.

HVORDAN PÅVIRKER *STUDENT ENGAGEMENT* ELEVERNES RESULTATER?

Analysen gennemføres i første omgang for alle elever tilsammen, for at man kan danne sig et samlet billede af, hvordan *student engagement* påvirker elevernes resultater helt generelt. Efterfølgende stilles der skarpt på elever med særlige behov, og vi undersøger, om *student engagement* er lige så vigtigt for deres læring som for de øvrige elever.

Resultaterne fra analysen af *student engagement* for alle elever viser helt overordnet en positiv effekt på elevernes resultater, idet effekterne af de fire dimensioner af *student engagement* i de fleste tilfælde er positive og signifikante (figur 6.2). Der er dog forskel på, hvordan de fire dimensioner af *student engagement* påvirker elevernes resultater på tværs af de forskellige resultatmål. Det viser sig nemlig, at de *fagligt* relaterede dimensioner af *student engagement*¹⁹ (deltagelse i læringsaktiviteter og oplevelse af

19. Deltagelse i læringsaktiviteter og oplevelse af faglig anerkendelse.

faglig anerkendelse) har en signifikant positiv effekt på *alle* fem resultatmål, dvs. både de faglige og de ikke-faglige resultatmål.

Analytisk set er det nemlig nyttigt at dele resultatmålene op i to grupper, hvor læse- og matematikscorer samt selvtillid og faglig udvikling er *fagligt* relaterede mål (markeret i blå toner i figur 6.2), mens trivsel i skolen samt motivation og arbejdsindsats er *ikke-faglige* resultatmål (markeret i grå toner). Med denne opdeling viser det sig, at effekterne af de sociale/trivselsrelaterede dimensioner af *student engagement*²⁰ kun er (positivt) signifikante i forhold til de to resultatmål, der *ikke* er direkte fagligt relaterede, dvs. trivsel i skolen samt motivation og arbejdsindsats. Så det vil sige, at de *fagligt* relaterede dimensioner af *student engagement* har en signifikant positiv effekt på både de faglige og de ikke-faglige resultatmål, mens effekterne af de sociale/trivselsrelaterede dimensioner af *student engagement* kun er (positivt) signifikante i forhold til de to *ikke-faglige* resultatmål. Der er desuden en enkelt negativ effekt for deltagelse i sociale aktiviteter i forhold til matematikresultaterne.

For at kvantificere resultaterne kan man fx gribe fat i effektestimateret for deltagelse i læringsaktiviteter, som lader til at være den enkelt-dimension af *student engagement* med størst betydning ud fra estimerne at dømme. Ud fra Hatties (2009) tommelfingerregel om, at en effektstørrelse på 0,4 standardafvigelser svarer til læringstilvæksten på et helt skoleår, så svarer effektstørrelsen for deltagelse i læringsaktiviteter for matematik på 0,09 standardafvigelser til en læringstilvækst på knap tre måneder. En særlig analyse peger dog på, at effekten kan være noget større, hvis man tager højde for, at *student engagement* er baseret på selv-rapporterede data, hvilket kan give anledning til målefejl. En beregning, der tager højde for dette, resulterer i en effektstørrelse på syv måneder for matematik. De tilsvarende effektstørrelser for dansk (læsning) er 1½ hhv. fem måneder.

ER *STUDENT ENGAGEMENT* LIGE SÅ VIGTIGT FOR ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV SOM FOR ANDRE ELEVER?

For at undersøge, om *student engagement* er lige så vigtigt for elever med særlige behov som for de øvrige elever, har vi gennemført en særlig analyse. Hovedkonklusionen er, at *student engagement* er mindst lige så vigtigt for elever med særlige behov som for andre elever. Overordnet set er der meget få signifikante forskelle: For 15 ud af de 20 kombinationer mellem *student engagement* og resultatmålene er der ikke signifikante forskelle i be-

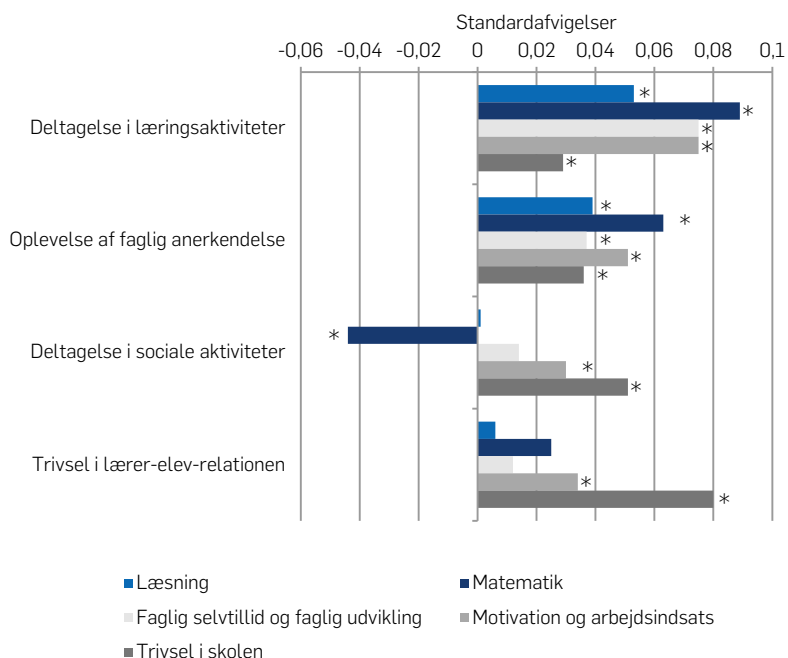
20. Deltagelse i sociale aktiviteter og trivsel i lærer-elevrelationen.

tydningen for elever med og uden særlige behov; og i de tilfælde, hvor der er signifikante forskelle (på nær et enkelt), er effekten af *student engagement* større for elever med særlige behov end for andre elever.

Igen kan vi beregne effektestimater, denne gang for gruppen af elever med særlige behov. Estimerne for effekten af deltagelse i læringsaktiviteter for dansk, læsning og matematik er hhv. seks måneder og fire måneder (når der er taget højde for målefejl).

FIGUR 6.2

Effekten af *student engagement* på elevernes resultater. Særskilt for de fire dimensioner af *student engagement*. Standardafvigelse.



Anm.: Læse- og matematikscorer samt faglig selvtilid og faglig udvikling er *fagligt* relaterede mål (markeret i blå toner). Trivsel i skolen samt motivation og arbejdsindsats er *ikke-faglige* resultatmål (markeret i grå toner). Signifikans af de enkelte koefficienter på 5 pct.-niveau er markeret med stjerne (*).

HVOR STOR ER BETYDNINGEN AF *STUDENT ENGAGEMENT* PÅ LIDT LÆNGERE SIGT?

I hovedanalysen er det en forholdsvis kortsigtet effekt af *student engagement*, der undersøges for de tre resultatmål, som er dannet på baggrund af

surveydata fra Inklusionspanelet. Her ser vi nemlig på ændringer mellem to dataindsamlinger, som er foretaget med cirka et halvt års mellemrum. For at se på betydningen på lidt længere sigt har vi endvidere undersøgt, hvor stor betydning en forbedring i *student engagement* over hele den toårige periode med Inklusionspanelet har på elevernes resultater.²¹

Resultaterne, målt over en toårsperiode, er noget større end på kortere sigt. Hvor de på kort sigt var omkring 5-10 pct. af en standardafvigelse eller endnu lavere, er de på længere sigt omkring 20 pct. af en standardafvigelse. Det tyder på, at de små kortsigtseffekter har tendens til at akkumulere sig, og at et højere niveau af *student engagement* over længere tid giver tilsvarende større forbedringer af resultaterne. I lighed med kortsigtsresultaterne finder vi også på lidt længere sigt, at betydningen af *student engagement* er mindst lige så vigtigt for elever med særlige behov som det er for andre elever.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

Denne evaluering viser, at elever med særlige behov har et noget lavere niveau af *student engagement* end de øvrige elever. Men betydningen af *student engagement* for elevernes faglige resultater, motivation og arbejdsindsats samt deres trivsel er mindst lige så stor for elever med særlige behov som for andre elever. Evalueringen viser endvidere, at effekter af større *student engagement* akkumulerer sig over tid, således at en længere periode med et højere niveau af *student engagement* medfører større positive effekter på elevernes resultater, motivation og indsats samt trivsel. Det kommer til udtryk i fire specifikke aspekter af skolelivet:

- deltagelse i læringsaktiviteter
- deltagelse i sociale aktiviteter
- trivsel i lærer-elevrelationer
- oplevelse af faglig anerkendelse.

Resultaterne af denne analyse viser tydeligt, at der i folkeskolens almene klasser sidder en hel del elever med særlige behov, hvis niveau af *student*

21. For læsning og matematik kan vi under alle omstændigheder kun undersøge effekten på lidt længere sigt, da der kun foretages test på hvert andet (læsning) eller hvert tredje (matematik) klasse-trin.

engagement ikke svarer til andre elevers. Den brede gruppe af elever med særlige behov, der er undersøgt her, indbefatter elever, der er tilbageført fra et specialundervisningstilbud til almenområdet, elever, der vedvarende modtager støtte i undervisningen, elever med socio-emotionelle adfærdsvanskeligheder samt elever med en psykiatrisk diagnose. Disse elever udviser mindre engagement, trivsel og deltagelse end andre elever.

Analysen giver endvidere empirisk evidens for, at et højt niveau af *student engagement* har mindst lige så stor betydning for disse elevers faglighed, trivsel og motivation som for andre elever, samt at en vedvarende indsats giver pote. Det at være en aktiv deltager i læringsfællesskabet og det sociale fællesskab på skolen og i klassen er vigtigt for at motivere eleverne og for at fremme deres læring og øge deres trivsel i skolen.

Analysen peger på betydningen af *student engagement* som en nøgle til at løfte det faglige niveau yderligere. Initiativer for at fremme *student engagement* blandt elever med særlige behov i den almindelige undervisning bør derfor fortsat være et centralt element i inklusionspolitikken.

EFFEKTEN AF TILBAGEFØRSEL PÅ DE ANDRE ELEVERS FAGLIGE RESULTATER

AF BEATRICE SCHINDLER RANGVID

I kapitel 5 undersøgte vi, hvordan de tilbageførte elevers faglige resultater påvirkes, og vi fandt, at tilbageførte elever i forhold til deres matematikfærdigheder kan have gavn af at vende tilbage til den almindelige undervisning. Men lige fra begyndelsen af omstillingen til øget inklusion har der været en bekymring om, hvorvidt de tilbageførte elever reelt kan rummes i den almene undervisning, og om deres tilstedeværelse ville forringe de andre elevers læring og trivsel. Bekymringerne kunne for eksempel handle om, at nogle af de tilbageførte elever har en udadreagerende adfærd, som kan forstyrre undervisningen, eller om der fulgte tilstrækkeligt med støtte og ressourcer med til at inkludere eleven, eller om, hvorvidt lærerne vil skulle tilpasse deres undervisning på en måde, som i mindre grad tilgodeser de øvrige elever.

For at vurdere effekten af tilbageførsel af elever fra specialskoler og specialklasser på de øvrige elever har SFI gennemført en kvantitativ evaluering (se også Rangvid, 2016b), hvis resultater præsenteres her. I kapitel 8 præsenteres resultaterne af en række fokusgrupper, der er gennemført med elever, som går i klasse med tilbageførte elever og andre klassekammerater med særlige behov. De kvalitative analyser i det kapitel nuancerer såvel det overordnede, kvantitative overblik over de øvrige elevers trivsel og deltagelse fra kapitel 3 som de specifikke resultater om

konsekvenserne af at have tilbageførte elever i klassen for klassekammeraternes faglige resultater i nærværende kapitel.

ANALYSEN

Formålet med den evaluering, der præsenteres i dette kapitel, er at vurdere, om tilbageførslen af elever til den almene undervisning fører til målbar forringelser af de øvrige elevers resultater og velbefindende i skolen. I analysen ser vi på elevernes faglige præstationer, motivation, trivsel, deltagelse, koncentration, og socio-emotionel trivsel. I analysen undersøges det først, hvordan elever på årgange, der modtager en tilbageført elev, klarer sig *før* den tilbageførte elev kommer til, sammenlignet med andre elever.²² Dernæst undersøges det, hvordan de øvrige elever påvirkes i deres læring, trivsel mv. af, at der starter en elev på årgangen, som netop er tilbageført fra et segregeret specialundervisningstilbud.

DATA OG METODE

Undersøgelsen er baseret på registerdata fra Danmarks Statistik samt data fra *Inklusionspanelets* dataindsamlinger blandt eleverne, herunder en koncentrationstest, der er gennemført i tre ud af de fem spørgeskemadataindsamlinger. Resultatmålene anvendes primært i form af indeks, som dannes på baggrund af data fra elevspørgeskemaerne. Registerdata bruges til at hente anonymiserede oplysninger om elevernes resultater fra de nationale test i dansk, læsning og matematik. Registerdata bruges endvidere til at identificere de tilbagevendte elever samt de øvrige elever på de årgange, der er relevante for analysen. For at indgå i analysen skal eleven være på en af de årgange på en skole, der deltager i Inklusionspanelet, og årgangen må ikke i forvejen have nyligt tilbagevendte elever, fordi vi jo skal undersøge, hvad der sker med elevernes resultater, når der kommer nyligt tilbageførte elever, hvor der i udgangspunktet ingen var. Kun elever med en før- og en eftermåling af de forskellige resultatmål kan indgå i analysen. I boks 7.1 findes en opsummering af, hvilke data evalueringen bygger på.

22. Af metodemæssige hensyn ser vi på effekter på årgangsniveau frem for på klasseniveau. Det er forklaret nærmere i metodeafsnittet.

BOKS 7.1

Oversigt over data, som evalueringen af effekterne af tilbageførsel af elever fra specialområdet til almenområdet på de øvrige elevers resultater og velbefindende i skolen bygger på.

Evalueringen bygger på registerdata samt oplysninger fra elevsurveyer, indhentet i forbindelse med *Inklusionspanelet*. Elever, der opfylder følgende kriterier, indgår i evalueringen:

- Elever, som deltager i Inklusionspanelet
- Elever, der ved førmålingen *ikke* går på en årgang med for nyligt tilbagevendte elever
- Elever, der har deltaget i både før- og eftermålingerne for de enkelte resultatmål.
- Førmåling: Læsning: 4. og 6. kl., forår 2013; matematik: 3. kl., forår 2012;
Øvrige mål: 5. og 7. kl., forår 2014
Eftermåling: Læsning: 6. og 8. kl., forår 2015; matematik: 6. kl., forår 2015
Øvrige mål: 7. og 9. kl., forår 2016.¹

Datagrundlaget for evalueringen med hensyn til mål fra elevsurveyer består af besvarelser fra ca. 3.000 elever. Datagrundlaget for evalueringen på læsescorer består af testresultater fra 6.185 elever. I analysen af matematikresultaterne indgår resultater fra 3.855 elever.

Indsatsernes effekt undersøges med hensyn til følgende mål:

- Læsning (nationale test)
- Matematik (nationale test)
- Elevernes motivation og arbejdsindsats (indeks baseret på elevskema)
- Elevernes faglige selvtilid og oplevelse af faglig udvikling (indeks baseret på elevskema)
- Trivsel i lærer- elevrelation (indeks baseret på elevskema)
- Trivsel i skolen (indeks baseret på elevskema)
- Elevernes oplevelse af faglig anerkendelse (indeks baseret på elevskema)
- Elevernes deltagelse i læringsaktiviteter (indeks baseret på elevskema)
- Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen (indeks baseret på elevskema)
- Socio-emotionel trivsel (SDQ)
- Opmærksomhed og koncentration (d2-test).

Endvidere benyttes følgende oplysninger fra Danmarks Statistik:

- Elevernes socio-økonomiske baggrundskarakteristika (dvs. køn og etnicitet samt forældrenes uddannelse, status på arbejdsmarkedet og indkomst)
- Oplysninger om, hvorvidt eleverne går i specialskole/-klasse eller almenklasse.

1. En undtagelse er koncentrations- og opmærksomhedstesten, hvor eftermålingen allerede falder tidligere i skoleåret (efterår 2015).

I analysen undersøger vi således effekten af at få en for nyligt tilbageført elev som kammerat på årgangen. En for nyligt tilbageført elev er her defineret som en elev, der er vendt tilbage fra en specialklasse eller specialskole i det indeværende eller det forrige skoleår. I langt de fleste tilfælde er der kun en enkelt for nyligt tilbageført elev på årgangen, og der kan derfor i analyserne ikke meningsfyldt skelnes mellem situationer, hvor der er én eller flere nyligt tilbageførte elever på årgangen. I analysen ses

der derfor samlet på, om der er én eller flere elever, der er tilbageført fra et segregeret specialundervisningstilbud i indeværende eller foregående skoleår.

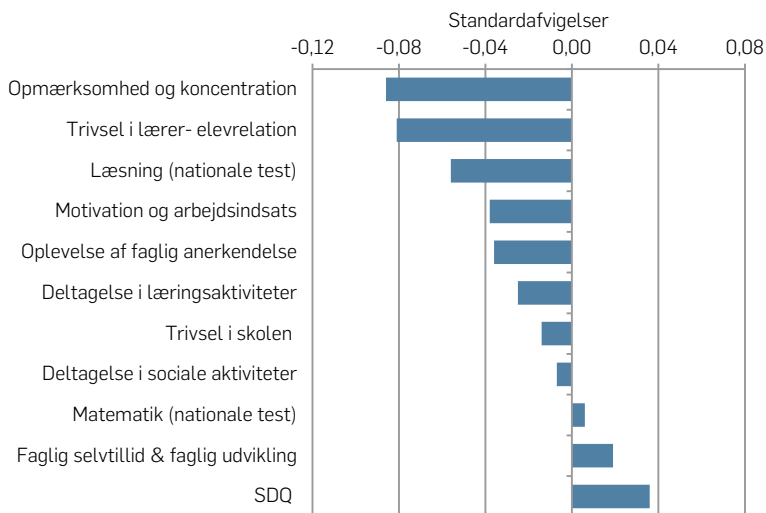
Til at vurdere betydningen af tilbageførsel på de øvrige elevers skoleliv anvendes en række resultatmål, hvoraf nogle er hentet fra registrene, andre fra Inklusionspanelets elevspørgeskemaer, og et enkelt er indhentet ved testning, som også har været en del af Inklusionspanelet. Elevernes faglige præstationer måles ved hjælp af deres testscorer i de nationale test i dansk (læsning) på 4., 6. og 8. klassetrin samt matematik på 3. og 6. klassetrin. Endvidere bruges følgende indeks fra Inklusionspanelet: elevernes motivation og arbejdsindsats, elevernes faglige selvtillid og oplevelse af faglig udvikling, trivsel i lærer-elevrelationer, trivsel i skolen, elevernes oplevelse af faglig anerkendelse, elevernes deltagelse i læringsaktiviteter og deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen. Ud over de nationale test og indeksene anvendes også resultater fra en koncentrationstest (d2), samt et indeks for socio-emotionel trivsel (SDQ). I kapitel 3 samt i bilag 1 er der en nærmere beskrivelse af de indeksmål, som er dannet ud fra en faktoranalyse af spørgeskemadata, indsamlet som led i Inklusionspanelet, samt af koncentrationstesten og SDQ.

Ved analyser som denne vil det være en udfordring at belyse årsagsammenhænge. Vi anvender derfor kvasi-eksperimentelle metoder (*elev fixed-effects*-metoden), hvor det belyses, hvordan eleverne klarer sig (i forhold til de øvrige elever i Inklusionspanelet), når de bliver kammerat til en tilbageført elev. Metoden tager højde for både observerede og uobserverede forskelle mellem elever, der både har betydning for, om eleven bliver kammerat til en tilbageført elev og kan tænkes direkte at påvirke elevernes resultater. Robustheden af resultaterne er blevet efterprøvet med *difference-in-differences*-metoden. Det har vist sig, at den giver meget lignende resultater, hvorfor det konkluderes, at resultaterne er robuste. I denne analyse ser vi på effekten for de øvrige elever af at have tilbageførte elever på *årgangen* fremfor i *klassen*. Dette er gjort for at tage højde for, at beslutningen om, præcist i hvilken af klasserne på en årgang de tilbageførte elever placeres, næppe er helt tilfældig. Hvis denne beslutning er baseret på uobserverbare karakteristika ved klassen (med hensyn til klassens lærere eller eleverne i klassen), som også påvirker, hvordan klassekammeraterne klarer sig fagligt og socialt, vil effektestimatet blive skævvredet. Denne problemstilling imødegås i lignende analyser ved at se på effekten på *årgangsniveau* fremfor på *klasseniveau* (fx Hanushek, Kain &

Rivkin, 2002; Kristoffersen m.fl., 2015), og det er også denne tilgang, vi benytter i analysen her. Senere i dette kapitel vises det, at tilbageførsel ikke sker fuldstændig tilfældigt, men at eleverne tilbageføres til årgange og skoler, hvor de øvrige elever i udgangspunktet klarer sig lidt dårligere i fx de nationale læsetest. Det er i den forbindelse vigtigt at påpege, at vores analysestrategi tager højde for sådanne forskelle.

FIGUR 7.1

Forskel på gennemsnitlige resultater for elever før modtagelse af tilbageførte elever i årgange, som senere modtager tilbageførte elever, i forhold til årgange, som ikke modtager tilbageførte elever. Standardafvigelser.



Anm.: *Negative tal* betyder, at elever på årgange, som senere kommer til at modtage tilbageførte elever, klarer sig mindre godt i udgangspunktet end elever på årgange, som *ikke* senere modtager tilbageførte elever.

HVORDAN KLARER ELEVER PÅ MODTAGENDE ÅRGANGE SIG I UD GANGSPUNKTET?

Tidligere analyser, baseret på data fra Inklusionspanelet, har vist, at klasser med tilbageførte elever generelt er kendetegnede både ved lavere gennemsnitlig score i de nationale test og ved, at eleverne er dårligere stillet i forhold til ressourcer i hjemmet, sammenlignet med klasser uden tilbageførte elever (Amilon 2015). Her ser vi på, om elever på årgange,

der senere modtager en tilbageført elev, i udgangspunktet klarer sig anderledes end elever på årgange, der *ikke* senere får en tilbageført elev. Vi tager vel at mærke udgangspunkt i perioden, *før* der tilbageføres elever til nogen af årgangene. Det billede, der tegner sig, er således udtryk for, om der er en skæv fordeling af tilbageførte elever på tværs af de enkelte årgange med hensyn til det faglige niveau og øvrige resultatmål hos de øvrige elever. Det viser sig, at elever på årgange, der på et senere tidspunkt modtager en tilbageført elev, allerede i udgangspunktet har lidt dårligere resultater med hensyn til 8 ud af 11 resultatmål (figur 7.1). Helt overordnet er der således en tendens til, at elever tilbageføres til årgange, som har lidt dårligere resultatmål end andre årgange – vel at mærke *før* de modtager en tilbageført elev. Ingen af forskellene er dog synderligt store. De tre største forskelle – opmærksomhed/koncentration, trivsel i lærer-elevrelationen og læsetestscorer – er 5-10 pct. af en standardafvigelse. Forskellene med hensyn til de otte øvrige resultatmål må anses som værende små. Ikke desto mindre er der fortsat tale om et tilbageførselsmønster, der ligner det, der observeredes i forbindelse med en af de tidligere afrapporteringer fra Inklusionspanelet, jf. Amilon (2015).

HVAD VISER ANALYSEN AF EFFEKTEN AF TILBAGEFØRSEL PÅ DE ØVRIGE ELEVERS RESULTATER?

Elevernes resultater måles i forhold til deres faglige præstationer, motivation, trivsel, deltagelse, koncentration, socio-emotionelle trivsel og en række andre resultatmål. tabel 7.1 viser resultaterne, ordnet efter effektens størrelse, med den største positive effekt øverst.

Det overordnede indtryk af resultaterne fra undersøgelsen er, at de fleste effektstørrelser med ± 2 pct. af en standardafvigelse er tæt på nul. Med andre ord er der tale om generelt meget små påvirkninger af tilbageførsel på de øvrige elevers resultater, som må anses som værende uden betydning i praksis. Der er dog tre positive effektstørrelser, som med en størrelsesorden på 5-8 pct. af en standardafvigelse er lidt større end de øvrige. Det gælder målene for trivsel i skolen, trivsel i lærer-elevrelationen og deltagelse i sociale aktiviteter. Alle effektestimater er dog kendetegnede ved stor statistisk usikkerhed, hvilket betyder, at vi ikke kan udelukke, at de reelt set er lig nul.

Konklusionen er derfor, at selvom elever på de modtagende årgange i udgangspunktet klarede sig lidt dårligere, allerede før der kom en tilbageført elev (figur 7.1), så finder vi *ikke* evidens for, at elever på disse årgange sakker længere bagud, fordi der modtages en tilbageført elev på årgangen. Med andre ord giver den statistiske analyse ikke evidens for, at tilbageførsel af elever fra specialklasser og specialskoler til den almene undervisning har negative effekter på de øvrige elevers resultater.

TABEL 7.1

Effekten af tilbageførsel af elever på andre elevers resultatmål. Estimation ved elev-fixed effekter-metoden.

Resultatmål:	Effektstørrelse	Standardfejl	Antal elever
Trivsel i skolen	0,084	0,084	3.024
Trivsel i lærer- elevrelation	0,068	0,070	3.039
Deltagelse i sociale aktiviteter	0,049	0,051	2.983
Socio-emotionel trivsel (SDQ)	0,037	0,068	2.996
Opmærksomhed og koncentration	0,023	0,107	2.863
Motivation og arbejdsindsats	0,021	0,057	3.036
Læsning (nationale test)	0,017	0,038	6.185
Matematik (nationale test)	0,015	0,046	3.855
Oplevelse af faglig anerkendelse	0,014	0,050	3.032
Faglig selvtillid og faglig udvikling	-0,007	0,053	3.035
Deltagelse i læringsaktiviteter	-0,017	0,063	3.028

EFFEKTER FOR ELEVER MED OG UDEN SÆRLIGE BEHOV

Vi har gennemført en særskilt analyse, der undersøger, om elever med og uden særlige behov i den almindelige undervisning påvirkes forskelligt af tilbageførsel af elever fra specialskoler og specialklasser. Selvom vi ikke fandt evidens for, at tilbageførsel af elever påvirker de øvrige elever i gennemsnit, er det muligt, at det påvirker bestemte grupper af elever, herunder for eksempel elever med særlige behov.

Man kunne for eksempel være bekymret for, at de nyligt tilbageførte elever tager så meget af lærernes opmærksomhed, at det går ud over andre elever – måske især de andre elever med særlige behov. Omvendt kan det være, at tilbageførslen af en elev giver anledning til, at læreren laver nogle tilpasninger i sin undervisning, som både tilgodeser den

tilbageførte elev og rent faktisk gavner de øvrige elever med særlige behov. En analyse med henblik på at undersøge disse mulige sammenhænge viste dog, at resultaterne for den bredere gruppe af elever med særlige behov er de samme som for de øvrige elever. Heller ikke her finder vi således evidens for, at tilbageførsel af elever har en negativ effekt på elevernes resultater – men vi finder heller ikke en positiv effekt.

EFFEKTER AF TILBAGEFØRSEL I ÅRENE MED SÆRLIGT STOR TILBAGEVENDEN AF ELEVER TIL ALMENKLASSERNE

I en anden særskilt analyse har vi endvidere undersøgt, om der er forskel på effekterne af tilbageførsel af elever, når man sammenligner starten af perioden, hvor der var særligt mange elever, der blev tilbageført, med slutningen af perioden, hvor der var færre tilbageførsler (Rangvid, 2016c). Som følge af den jævnlige revisitering af eleverne i segregeret specialundervisning vil der hele tiden være nogle elever, der vender tilbage til den almene undervisning, men som led i omstillingen til øget inklusion blev der i de første to år (2012 og 2013) tilbageført betydeligt flere elever end i de mere ordinære år. Spørgsmålet er, om der er negative effekter at spore i disse år.

Hovedanalysen ovenfor dækker årene, hvor dataindsamlingerne for Inklusionspanelet fandt sted (2014-2016), dvs. årene *efter* den store tilbageførsel. For at kunne se på forskellen mellem de to perioder, dækker denne særanalyse over både år med stor tilbageførsel og år med mere almindelige niveauer af tilbageførsel.

Årene med stor tilbageførsel ligger dog før Inklusionspanelets dataindsamlinger, og derfor kan vi i denne særanalyse ikke undersøge resultatmål, der er baseret på spørgeskemaerne. Som udgangspunkt er derfor kun de nationale testresultater for læsning og matematik tilgængelige for undersøgelsen. Analysen har kunnet gennemføres med en særligt grundig effektevalueringsmetode (*student fixed-effects* med *value-added* test-scoring), men som også er særligt datakrævende. Metoden kræver mindst tre målinger af resultatmålene for eleven, og analysen kan derfor kun gennemføres for elevernes *læsescorer* fra de nationale test.

Analysen finder en signifikant negativ effekt af moderat størrelse af tilbageførsel på de øvrige elevers læsescorer i årene med særlig stor tilbageførsel. Med en effektstørrelse på 3,7 pct. af en standardafvigelse er

effekten ikke særlig stor. Den svarer til knap én måneds ekstra læring over en toårig periode.²³

KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

Formålet med denne analyse har været at belyse effekten af at tilbageføre elever fra segregerede specialundervisningstilbud på de øvrige elever i almenområdet. Der ses på de øvrige elevers faglige resultater samt på andre mål for trivsel, deltagelse, koncentration mv. På baggrund af evalueringen er der ikke evidens for at konkludere, at tilbageførsel af elever fra de segregerede specialundervisningstilbud har påvirket de øvrige elever i de modtagende almenklasser negativt. Konklusionen fastholdes også, når vi ser særskilt på elever med og uden særlige behov i den almene undervisning. Vi finder også, at selvom elever på de modtagende årgange i udgangspunktet klarede sig lidt dårligere, allerede før tilbageførslen af en elev, så er der ikke evidens for at konkludere, at elever på disse årgange sakker længere bagud, fordi de modtager en tilbageført elev.

En ekstra analyse over flere år, som dog er begrænset til alene at undersøge læsescorer ved de nationale test, viser, at der er en mindre negativ effekt i de første år af overgangen til øget inklusion, hvor særligt mange elever vendte tilbage til den almindelige undervisning.

23. Egne beregninger på baggrund af Calmar m.fl. (2014), som har beregnet den gennemsnitlige udvikling af læsefærdigheder på et år i 6. klasse.

KLASSEKAMMERATERNES OPLEVELSE AF INKLUSION

AF SOFIE HENZE-PEDERSEN

Inklusion er en proces, der ikke blot berører de tilbageførte elever, der tidligere har gået i et segregeret undervisningstilbud, men også de klassekammerater, der modtager eleverne i almenområdet. I dette kapitel belyser vi, hvordan *klassekammeraterne* til tilbageførte elever eller elever med særlige behov oplever inklusion i almenklasserne. Gennem klassekammeraternes oplevelser får vi et indblik i, hvordan det politiske mål om omstilling til øget inklusion er blevet udmøntet på skolerne i praksis.

Kapitlet er baseret på en kvalitativ forløbsundersøgelse blandt elever, der går i klasse med én eller flere elever, der enten er tilbageførte eller har særlige behov. En mindre gruppe elever²⁴ fra syv forskellige klasser har deltaget i fokusgruppeinterview én gang om året i skoleårene 2013/14-2015/16, dvs. tre gange. Oplægget og omdrejningspunktet for interviewet har været klassekammeraternes overordnede oplevelse af klassens faglige og sociale miljøer. Interviewene har således ikke handlet om tilbageførte elever eller elever med særlige behov, og klassekammera-

24. Antallet af deltagere har ligget på 3-8 elever i hver fokusgruppe. I løbet af dataindsamlingen har fokusgruppeinterviewene været præget af de forandringer, folkeskoleklasser ofte oplever gennem et skoleår, fx nye elever, der kommer til, elever, der skifter skole, samt opdeling og sammensætning af klasser på ny. Derfor har det været nødvendigt at rekruttere nye deltagere til nogle af fokusgrupperne i løbet af perioden. I alt har 66 unikke elever deltaget i fokusgruppeinterviewene, set over hele projektperioden, heraf 30 drenge og 36 piger.

terne har ikke været vidende om, at én tilbageført elev i deres klasse også har deltaget i enkeltinterview i forbindelse med projektet (se kapitel 4).

Kapitlet er en sammenfatning af analysen, der er præsenteret i rapporten *Inklusion – set i et elevperspektiv* (Henze-Pedersen m.fl., 2016). Vi samler i kapitlet nogle af undersøgelsens hovedresultater og illustrerer de enkelte pointer med elevcitater. I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at selvom citaterne primært kommer fra elever på 9. klassetrin, så optræder temaerne på tværs af flere klassetrin.²⁵ Dette er et udtryk for, at vi i denne sammenfattende rapport har valgt at bruge de mest sigende citater.

DELTAGELSE I KLASSERNES FAGLIGE OG SOCIALE FÆLLESSKABER

Klassekammeraternes oplevelse af inklusion i almenklasserne tager i dette kapitel udgangspunkt i, hvordan de oplever deres egen og andre elevers mulighed for at blive og være en del af klassernes *fællesskaber*. Et fællesskab opstår, når medlemmerne oplever et tilhørsforhold til hinanden, har tillid til hinanden og føler sig trygge. Når et fællesskab fungerer, oplever medlemmerne, at de andre i gruppen er betydningsfulde for dem – og omvendt, at den enkelte føler sig som et betydningsfuldt medlem af gruppen (Osterman, 2000). I en skolekontekst betyder det, at inklusion i klassens fællesskab ikke blot indebærer at være fysisk til stede i fx en almenklasse, men består i hvordan den enkelte elev oplever sig som en *værdifuld deltager* i klassens faglige og sociale miljøer.

Det at opleve sig som en del af klassens fællesskab(er) er en væsentlig forudsætning for deltagelse i klassens faglige og sociale miljøer. Inklusionspanelets kvantitative delundersøgelse finder, at faglig og social deltagelse er vigtig, både i forhold til elevernes trivsel og faglige præstationer – og at denne deltagelse har særlig stor betydning for elever med særlige behov (se kapitel 6). Blandt eleverne i nogle af fokusgrupperne hører vi også denne sammenhæng italesat, som her hos Alma²⁶, der går i 9. klasse:

25. Med undtagelse af temaet om faglig eksklusion i udskolingen, som kun kommer til udtryk blandt de ældste elever, i 8. og 9. klasse.

26. Alle navne i kapitlet er pseudonymer.

Dem, der ikke altså sådan er åbne socialt, og dem der ikke er så godt tilpas måske, føler jeg i hvert fald ikke... Er heller ikke så meget aktivt deltagende i timerne. Ikke fordi man ikke sådan er fagligt god nok, men altså [jeg] tror også det har meget – sådan er det i hvert fald i vores klasse – det afspejler sig meget godt, at hvis man ikke har så meget selvtillid både socialt og fagligt. Så rækker man ikke hånden op, fordi man er måske bange for, at der er nogle der griner af én og sådan noget.

Flere af de andre elever i fokusgruppen er enige med Alma. Det tyder på, at deltagelse i klassens faglige fællesskab i nogle tilfælde hænger tæt sammen med deltagelse i det sociale. Dette er en væsentlig pointe, som peger på, at deltagelse i det ene fællesskab i nogle tilfælde kan være en forudsætning for deltagelse i det andet – men måske særligt, at deltagelse i klassens *socialt* fællesskab kan betyde, at nogle elever får ”mod på” at deltage i det faglige fællesskab.

ELEVER, DER STÅR UDEN FOR FÆLLESSKABET

Deltagelse og anerkendelse i klassens faglige og sociale fællesskaber er dog ikke noget, der er alle elever forundt. I samtlige de syv fokusgrupper fortæller klassekammeraterne gennem den treårige undersøgelsesperiode om elever, som *de* oplever står uden for klassens fællesskab.

I fokusgruppinterviewene med klassekammerater til tilbageførte elever eller elever med særlige behov er det en særskilt pointe, at de, når de taler om elever, der står uden for fællesskabet, taler om en bred vifte af elever, og fx ikke kun om elever med særlige behov. Dertil kommer også, at klassekammeraternes udsagn tyder på, at andre elevers ”særlige behov” ikke har betydning for *klassekammeraternes* oplevelse af, hvordan det er at være i klassen. Det peger på, at det i flere tilfælde er lykkedes at skabe inkluderende miljøer i klasserne, hvor det ikke opfattes som noget særligt at have særlige behov. Når det handler om, ”hvem” der er inden for hhv. uden for klassefællesskabet, er det i elevernes øjne ikke nok at se snævert på inklusion, dvs. udelukkende på elever med særlige behov. I stedet er det nødvendigt at kigge bredere på inklusion som gældende for *alle* (jf. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

Dette peger i retning af, at ”anderledeshed” i elevernes øjne har forskellige former, hvor nogle er mere betydningsfulde end andre. Som vi skal se senere i kapitlet, er det i høj grad oplevelsen af at *ligne* hinanden

– dvs. oplevelsen af at have én eller flere fællesnævnerne – som bliver afgørende for at blive eller være en del af klassernes fællesskaber.

FAGLIGE FÆLLESSKABER: POTENTIALE FOR INKLUSION OG RISIKO FOR EKSKLUSION

I dagligdagen består det faglige fællesskab i klasserne af forskellige klasserums- og undervisningsaktiviteter, fx tavleundervisning, klassesdiskussioner samt gruppearbejde. Derudover kan aktiviteterne være organiseret ved hjælp af varierende pædagogiske metoder, fx undervisningsdifferentiering og støtte. Klassekammeraterne peger på, at særligt en af undervisningsaktiviteterne indeholder en risiko for faglig eksklusion, mens de overordnet oplever, at både undervisningsdifferentiering og støtte har potentiale til at bidrage til skabelsen af inkluderende læringsmiljøer.

Den klasserumsaktivitet, der i elevernes øjne rummer en særlig risiko for faglig eksklusion, er *gruppearbejde*. I de fleste klasser oplever elever, at de af læreren bliver sat sammen i grupper, der består af elever på forskellige faglige niveauer. Om det at arbejde i fagligt blandede grupper fortæller eleverne i en af 9. klasserne i deres tredje interview:

Eva: Altså, på den ene side tænker jeg, at du kan jo lære noget af den anden person [i gruppearbejdet], end måske noget du måske ikke vidste. Men på den anden side så kan det godt være at, øhm, hvordan skal jeg forklare det?

Trille: At man kan føle sig dum?

Eva: Nej, ikke dum, som sådan.

Pernille: Overset, på én eller anden måde?

Eva: Ja! Hvis nu den ene person hele tiden har ordet, så får du ikke rigtig mulighed for at vise, at ”jeg kan også”.

I flere af klasserne fortæller klassekammeraterne, at der er risiko for, at nogle elever bliver overset i gruppearbejdet, hvis de er på et lavere fagligt niveau end de andre, mens fagligt stærke elever tager styringen. Samtidigt vægter klassekammeraterne de øvrige elevers bidrag til gruppearbejdet

højt, men det er ikke alle bidrag, der af dem anerkendes som et *reelt* bidrag. Fx fortæller en elev, at hun lavede det meste af arbejdet, mens en anden i gruppen ”bare lavede layout”. Denne elev opfattede det således ikke som en ligeværdig arbejdsdeling. I gruppearbejdet er der derfor risiko for, at nogle elever (ikke blot tilbageførte eller elever med særlige behov) kan blive fagligt ekskluderet – enten ved at deres bidrag ikke anerkendes som et reelt bidrag, eller fordi de bliver ”parkeret” eller overset af andre elever, der tager styringen.

På trods af udfordringerne i forhold til bestemte klasserumsaktiviteter, så er det positivt, at brugen af undervisningsdifferentiering og støtte til bestemte elever er (blevet) en naturlig del af klassekammeraternes dagligdag i klassen. Overordnet set oplever eleverne, at lærerne er gode til at anvende de pædagogiske metoder på en måde, som bidrager til at skabe inkluderende læringsfællesskaber. For at undervisningsdifferentiering og støtte kan understøtte inklusion, er det i elevernes øjne vigtigt, at metoderne er hensynsfuldt tilrettelagt og udført – ellers kan selvsamme metoder virke ekskluderende for nogle elever. Fra elevernes perspektiv fungerer de pædagogiske greb bedst og inkluderende, når det sker *usynligt* og i klassen, hvor elever forbliver i hinandens *fysiske nærvar*. Modsat oplever eleverne, at det udstiller elevernes faglige niveau unødvendigt og medfører risiko for oplevelsen af faglig eksklusion for de berørte elever – uanset om der er tale om fagligt stærke eller mindre stærke elever – hvis undervisningsdifferentieringen og støtten er tydelig og fx gives uden for klassen.

Vi finder i analysen i rapporten (Henze-Pedersen m.fl., 2016), at det er bemærkelsesværdigt, at de aktiviteter eller pædagogiske metoder, som fra elevernes perspektiv har potentiale til at virke inkluderende i undervisningen, har en høj grad af lærerstyring. Modsat forholder det sig, når eleverne arbejder sammen alene (fx i grupper), hvor inklusionen har vanskeligere betingelser, og der er større risiko for eksklusion af elever. Det peger på, at det pædagogiske personale har en væsentlig betydning for, hvordan inkluderende faglige fællesskaber i klasserne realiseres i praksis.

DET FAGLIGE FÆLLESSKAB I UDSKOLINGEN

Blandt eleverne i udskolingen hører vi ved dataindsamlingens afslutning om en ændring i forhold til klassernes faglige fællesskaber. Fra 8. klasse begynder eleverne at få standpunktskarakter, og der foretages en uddan-

nelsesparathedsvurdering af hver enkelt elev i både 8. og 9. klasse. I denne kontekst af faglige vurderinger og mål oplever eleverne, at klassefællesskaberne får et tydeligere fagligt udtryk med et stærkere fokus på egne faglige præstationer. Denne udvikling er ikke overraskende, men den kan få betydning for nogle elevers inklusion i det faglige fællesskab. Klassekammeraterne i en af 9. klasserne fortæller, at det stærkere faglige fokus har påvirket nogle af de øvrige elevers deltagelse i undervisningen:

Andreas: Dem, der har brug for hjælp, de følger ikke med, eller de giver nærmest op. Og så sidder de enten på iPad'en, eller...

Emil: Ja, altså, de bliver hurtigt fristet til lige at tage iPad'en frem og lige kigge på noget andet.

Jonas: Og det er jo egentlig forståeligt nok, tænker jeg.

Emil: Ja.

Interviewer: Ja, hvorfor?

Jonas: Hvis man alligevel ikke forstår det, så kan man jo lige så godt bruge tiden på noget, man synes, der er spændende.

Marie: Det er jeg så uenig i. Jeg har det sådan lidt, at man skal altid prøve.

Interviewer: Så I oplever, at der er nogle i jeres klasse, der har givet lidt op. Er det sket her det sidste år?

Jonas: De sidste to års tid.

Marie: Ja.

Andreas: Ja, jeg tænker sådan, at det er kommet stille og roligt, og så er det bare blevet der siden.

Jonas: Det er mest det med karakterer, der lige saver hovedet af én, når man får den første standpunkts [karakter], tror jeg.

Eleverne forklarer, at en af årsagerne til, at nogle elever er holdt op med at deltage i undervisningen, kan findes i det øgede faglige fokus, som blandt andet kommer til udtryk i form af karakterer, som nogle elever kan opleve som et nederlag. Denne udvikling gør, at inklusion i de ældste klassers faglige fællesskaber fremstår særligt vanskelig. For nogle elever, der har store faglige vanskeligheder, betyder udviklingen, at de har givet op i forhold til faglig deltagelse. På den måde bliver disse elever skubbet ud i periferien af – eller helt ekskluderet fra – klassens faglige miljø. Man kan forestille sig, at de elever, der oplever dette, er elever, hvis faglige ”underskud” i forhold til de andre elever er blevet bygget op over en årrække, men bliver mere synligt i 8.-9. klasse, efterhånden som de begynder at få karakterer, og 9. klassesprøven nærmer sig. Dette er en udfordring i forhold til inklusion, men analysen giver ikke mulighed for at drage konklusioner om, hvad der kan gøres for at løse problemet. Tydeligt er det dog, at der her er en særlig problematik, der bør tages hånd om.

SOCIALE FÆLLESSKABER: BETYDNINGEN AF AT LIGNE HINANDEN

Når det kommer til klassernes sociale fællesskaber, er den altoverskygende præmis for, hvem der går sammen, at eleverne *ligner* hinanden på den ene eller den anden måde. Dette eksemplificeres i følgende uddrag fra det første fokusgruppinterview med en af 5. klasserne. I uddraget er eleverne i gang med en kortlægningsøvelse, hvor de skal placere forskellige elevtyper på et kort over skolen.²⁷ Eleverne fortæller her, hvem den fiktive elev Tobias – som i øvelsen beskrives som en elev, der er Angry Birds-fan og larmer – ville være sammen med i frikvarteret. Eksemplet er typisk for flere af de andre fokusgrupper på tværs af klassetrin:

Julie: Jeg tror, han [Tobias] har nogle venner, der også spiller Angry Birds.

27. I samtlige fokusgruppinterview i alle tre dataindsamlingsrunder benyttede vi visuelle metoder af både metodiske og etiske årsager. Visuelle metoder kan bidrage til at gøre abstrakte fænomener (fx inklusion eller klassedynamikker) mere håndgribelige for interviewdeltagerne (se fx Punch, 2002; Bagnoli, 2009). Derudover gør de visuelle metoder det muligt at tale om emner, der potentielt kan være sårbare for eleverne eller deres klassekammerater (fx faglig og social deltagelse eller eksklusion), uden at svarene kommer til at udstille specifikke elever (Barter & Renold, 2000).

Asger: Det tror jeg ikke.

Interviewer: Nej, du tror godt, han kunne være sammen med nogle andre?

Asger: Ja.

Mads: Fordi han er Angry Birds-fan, betyder det jo ikke, at han sidder og spiller det hele dagen i skolen.

Interviewer: Nej, det er rigtigt. Hvad tror du, han laver?

Mads: Hvis han larmer, så tror jeg godt, at han kunne være én, der går rundt med vennerne. Det kunne godt være Bjørn [fiktiv elev], for han larmer også.

Nina: Ja, det tror jeg også.

Interviewer: Så dem, der larmer, vil de gerne gå sammen?

[Flere af eleverne svarer bekræftende] (...)

Kirstine: Hvis jeg går og spiller fodbold, så gider jeg jo heller ikke sætte mig hen og læse for at være sammen med en person.

Interviewer: Man går ofte sammen med dem, der er samme type?

Kirstine: Ja, samme type.

I uddraget er eleverne uenige om, hvilket kriterium der er afgørende for, hvem Tobias er sammen med i frikvartererne – om det er interesse eller social adfærd – men eksemplet er centralt, da eleverne alle fremhæver former for ensked som bestemmende for, hvem Tobias er sammen med.

Når venskaber etableres i klassen, sker det ifølge klassekammeraterne ofte ud fra, hvilke elever der ligner hinanden, og dermed hvilke elever der er *ens*. Disse enskedsbaserede sociale fællesskaber er kendte fra tidligere forskning om børn, unge og venskaber – også på skolefeltet (se fx Højlund, 2002; Gilliam, 2009), men i en inklusionssammenhæng kan denne praksis blive en barriere for et positivt syn på mangfoldighed og

forskellighed i klasserne. For når eleverne primært mødes omkring det, de har til fælles, eller det, der gør dem ens, så begrænser det deres åbenhed over for at være sammen med elever, der ikke ligner dem selv. Dertil kommer, at flere af klassekammeraterne giver udtryk for, at det bliver sværere og sværere at forandre de sociale fællesskaber, efterhånden som eleverne bliver ældre, og venskabsbånd har været knyttet over længere tid. De sociale fællesskaber i klasserne kommer derfor ofte til at fremstå fasttømrede og uforanderlige.

Blandt de interviewede klassekammerater er der sjældent eksempler på decideret mobning af elever, der på den ene eller anden måde ikke ligner de andre. Samtidig fortæller flere af klassekammeraterne dog, at de sjældent aktivt opsøger de elever, som de opfatter som anderledes. Dette kan føre til en utilsigtet eksklusion af de elever, som ikke oplever at have nogle fællesnævner med de andre. Det tyder derfor på, at elevernes sociale fællesskaber er præget af *passiv eksklusion* frem for *aktiv inklusion*.

DEN ENKELTES ANSVAR FOR EGEN INKLUSION

Den passive eksklusion, som tilsyneladende forekommer i klassernes sociale fællesskaber, er også med til at placere inklusionsansvaret på den enkelte elev. I de fleste fokusgrupper giver klassekammeraterne gennem hele projektperioden udtryk for, at det er den enkelte elev, der skal være opsøgende, hvis han eller hun står uden for klassens fællesskab(er). Her fortæller Trille, som går i 9. klasse ved den afsluttende dataindsamling, at det er muligt for alle at være en del af det sociale fællesskab i klassen – så længe de enkelte elever selv udviser initiativ:

Det er ikke fordi vi har nogle faste sådan grupper, men vi har alligevel nogen. Selvfølgelig er der nogle, der går mere sammen med andre, fordi de har det bedre sammen med dem, men hvis man gerne vil ind i en af grupperne, så kan man sagtens gøre det. Det er ikke fordi at det er ”næh, du er ikke god nok. Vi kan ikke lide dig. Du må ikke være sammen med os”-agtigt. Det er på ingen måde sådan. Så hvis folk gerne vil være en del af fællesskabet, så er der rig mulighed for det, men det er ikke fordi vi gør noget aktivt [for det]. Nogle gør, men det er ikke alle, som aktivt går hen og siger: ”Hey, vil du ikke med hen og snakke sammen med os?” Vi har gjort det nogle gange, men det er ikke noget, vi gør sådan dagligt eller ofte.

Det særligt interessante ved Trilles udsagn er, at det er et aktivt udsagn i den forstand, at det giver indtryk af, at elever på Trilles alder godt ved, hvad det ”rigtige” er at gøre, hvis elever står uden for fællesskabet, men alligevel manifesterer det sig kun i passive handlinger. Trilles udsagn er ikke enestående, og vi hører i nogle af de andre fokusgrupper tilsvarende eksempler på, at eleverne kun i begrænset omfang inviterer elever, der går alene, med i sociale aktiviteter. På den måde hviler der et stort ansvar på de enkelte elever, som i flere af de interviewede elevers øjne er ansvarlige for deres egen inklusion i klassens sociale fællesskab – og dermed også selv skyld i, hvis de står uden for fællesskabet.

I sidste dataindsamlingsrunde ser vi en opblødning i forhold til denne holdning i halvdelen af fokusgrupperne (i tre 9. klasser og i én 7. klasse). Her begynder nogle elever at give udtryk for, at det ikke kun er den enkeltes ansvar, men at det også er de øvrige elevers ansvar at sørge for, at der ikke er nogen, der går alene. Det er dog vanskeligt at vurdere, om udviklingen skyldes, at inklusionstankegangen er blevet mere fremtrædende blandt eleverne, eller om eleverne, efterhånden som de er blevet ældre, er blevet mere reflekterede om deres egen og andres rolle i forhold til at sikre alle mulighed for at være en del af klassens sociale fællesskab.

ER KLASSEKAMMERATERNE KLAR TIL MANGFOLDIGHED I KLASSERNE?

I de kommende år går inklusionsarbejdet ind i en ny ”tid”, hvor der ikke længere vil være fokus på inklusions*processen*, men på, hvordan tilbageførte elever og elever med særlige behov *fastholdes* i almenklasserne, samtidig med at de trives og udvikler sig fagligt (jf. Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling, 2016). Fremover vil der således være fokus på, hvordan der skabes fællesskaber, der understøtter fastholdelse og vellykket inklusion af elever i almenklasserne gennem et *helt* skoleliv. I forhold til dette mål peger kapitlet på en særlig udfordring – nemlig elevernes enhedsbaserede sociale fællesskaber. I en inklusionskontekst, hvor idealet er, at alle er særlige – og dermed at alle er forskellige – kan klassernes enhedsbaserede inklusions- og eksklusionsprocesser blive en barriere (jf. Alenkær, 2012). Det er en praksis, hvor enkelte elever enten passer ind i helheden – dvs. i det store fællesskab eller i mindre fællesskaber i helhe-

den – eller ej. Når fokus blandt eleverne er på det, som får dem til at ligne hinanden, kan det ende med at spænde ben for et positivt og inkluderende fokus på forskellighed.

At elevernes venskaber er baseret på enshed, er et fænomen, der som nævnt også er beskrevet i andre undersøgelser gennem flere år, og det tyder på, at det er en praksis, der ligger dybt i børnene, men også i de institutioner, de færdes i. Tidligere studier har peget på, at det pædagogiske personale i danske dagtilbud og skoler igennem årene har nedtonet forskelle og fremhævet ligheder blandt børnene som følge af tanken om, at alle er lige og derfor skal behandles ens. Samtidig indeholder disse institutioner et stærkt transformationsprojekt med klare idéer om, hvad der er passende og upassende adfærd – og dermed hvilken adfærd der ikke passer ind og bør ændres (Bundgaard & Gulløv, 2006; Gilliam, 2009). Enshed og det at transformere den enkelte til at være en del af en fast defineret ”rigtig” helhed har således gennem årene været en underliggende logik i danske institutioner for børn.

Hvis der skal ske en ændring af elevernes enshedsfokuserede praksis, tyder det derfor på, at både elever og de voksne, der omgiver dem, skal bidrage til, at ingen elever bliver udpeget eller udstillet som forskellige fra en ens helhed, men at alle elever er en del af fællesskabet *i kraft* af deres forskellighed. En vej til dette kunne være en ”institutionel åbenhed” om børns forskelligheder, dvs. en kultur i de institutioner, børnene færdes i, hvor børn og voksne kan tale åbent og positivt om hinandens forskellighed. En sådan institutionel åbenhed med fokus på forskellighed kan bidrage til at skabe miljøer, hvor det er socialt accepteret at være forskellige og alligevel være en del af fællesskabet. På den måde kan der skabes et rum i skolen, hvor det at være forskellige ses i et positivt lys, fremfor at forskellighed bliver set som et forhold, der skal udviskes, *før* eleverne kan være en del af klassens fællesskaber.

BILAG

BILAG 1 VARIABLER OG INDEKS

BILAGSBOKS B1.1

Spørgsmål fra elevskemaet, der indgår i indeks, dannet som led i Inklusionspanellets analyser.

Trivsel i skolen

- Er du glad for at gå i skole?
- Er du glad for din klasse?
- Behandler I hinanden godt i klassen?
- Bliver du forstyrret af larm i timerne?
- Tænker du nogen gange på at skifte skole?
- Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg (altid ... aldrig) lov at være med.

Deltagelse i læringsaktiviteter

- Når jeg ikke kan finde ud af en bestemt ting i skolen, tør jeg godt sige det i klassen.
- Jeg rækker fingeren op, når læreren stiller et spørgsmål, og jeg kender svaret.

Deltagelse i sociale aktiviteter

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

Motivation og arbejdsindsats

- Er du interesseret i at lære noget i skolen?
- Når jeg skal samarbejde med mine klassekammerater i skolen, siger jeg (altid ... aldrig) noget.
- Når jeg får en opgave i skolen af læreren, plejer jeg (altid ... aldrig) at få den lavet.

Oplevelse af faglig anerkendelse

- Spørger dine klassekammerater dig om hjælp i timerne?
- Mine lærere roser mig.
- Fortæller dine klassekammerater dig, når de synes, at du er god i skolen?
- Når jeg selv synes, at jeg har lavet et godt stykke arbejde, synes min lærer det også.
- Når jeg selv synes, jeg er god til noget, synes andre det også.

Faglig selvtillid og faglig udvikling

- Hvor enig er du i, at du klarer dig godt fagligt i skolen?
- Synes du, at du kan finde ud af de opgaver, læreren giver dig?
- Jeg synes, at jeg bliver bedre og bedre i fagene.
- Jeg synes, at jeg er god til at læse rigtigt og hurtigt.

Trivsel i lærer-elevrelation

- Er du glad for dine lærere?
 - Behandler dine lærere dig retfærdigt?
 - Hvis nogen i din klasse bliver mobbet, gør de voksne så noget ved det?
 - Gør dine lærere noget for, at alle i klassen skal have det godt?
 - Er dine lærere gode til at gøre undervisningen spændende?
-

FORSKELLE OG LIGHEDER MELLEM MÅLTAL, ANVENDT I STATUSNOTATERNE, OG INDEKSTALLENE I NÆRVÆRENDE RAPPORT

I de tre statusnotater fra Inklusionspanelet er der anvendt en mere simpel type måltal end i de afsluttende analyser. De tre nye indeks, Trivsel i skolen, Deltagelse i læringsaktiviteter samt Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen, svarer til tallene for Individuel trivsel, Faglig deltagelse og Social deltagelse i statusrapporterne. I forhold til det tidligere tal for Individuel trivsel indgår tre ekstra spørgsmål i indekset for Trivsel i skolen (Behandler I hinanden godt i klassen? Bliver du forstyrret af larm i timerne? Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg lov at være med), mens de øvrige tre spørgsmål er uændrede. I forhold til det tidligere tal for Faglig deltagelse er ét spørgsmål skiftet ud (Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg lov til at være med, er skiftet ud med Når jeg ikke kan finde ud af en bestemt ting i skolen, tør jeg godt sige det i klassen), mens de øvrige tre spørgsmål er uændrede. I det nye indeks Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for skolen indgår præcis de samme spørgsmål som i det tidligere tal for Social deltagelse.

OPMÆRKSOMHEDS- OG KONCENTRATIONSTESTEN (D2) OG INDEKS FOR SOCIO-EMOTIONEL TRIVSEL (SDQ)

Elevernes koncentrationsevne er blevet målt ved hjælp af *Opmærksomheds- og koncentrationstesten d2*²⁸, hvis overordnede sigte er at afdække testpersonens koncentrationsevne. Koncentrationsevnen anvendes som et resultatmål i analysen, fordi evnen til at koncentrere sig er direkte knyttet til læring og elevernes præstationer. Koncentrationsvanskeligheder forringer tilegnelse af faglige færdigheder: Elever, der ikke kan fastholde opmærksomheden om en bestemt opgave – fx pga. forstyrrelser fra andre elever – kan have svært ved at tilegne sig viden i skolen. Elevernes evne til at fokusere og koncentrere sig om en given opgave er således dels påvirket af, hvor velfungerende klassen som helhed er, og dels en medvirkende faktor i faglig læring. Koncentrationstesten er nyttig som mål i denne analyse, idet man kan forvente, at eventuelle effekter af tilbageførsel på de øvrige elever viser sig tidligere på elevernes koncentration end på deres faglige kompetencer og færdigheder.

28. Jf. Brickenkamp (2008). Der henvises i øvrigt til <http://www.sdqinfo.com> for en nærmere beskrivelse af SDQ-testen.

Elevernes vanskeligheder på det socio-emotionelle område er målt gennem elevernes egne besvarelser af det standardiserede instrument *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ). Disse spørgsmål har eleverne besvaret i forbindelse med besvarelse af spørgeskemaerne til brug for Inklusionspanelet. SDQ er et internationalt anvendt instrument, udviklet til måling af børns socio-emotionelle og psykiske trivsel (se www.sdq.org). SDQ måler karakteren og graden af elevernes eventuelle særlige behov eller vanskeligheder. I denne analyse anvender vi SDQ i en reduceret form, hvor der ses særskilt på områderne emotionelle problemer, hyperaktivitet og adfærdsmæssige problemer.

LITTERATUR

- Alenkær, R. (2012): *Kvalitativ inklusion*. Tilgængelig på: <http://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>. Besøgt 10-08-2016.
- Amilon, A. (2015): Inkluderende skolemiljøer. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:15.
- Arendt, K.S., C.P. Christensen & C.P. Nielsen (2016): *Inklusionspanelet – statusnotat 3*. SFI-notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Bagnoli, A. (2009): "Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods". *Qualitative Research*, 9(5), s. 547-570.
- Barter, C. & E. Renold (2000): "'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people". *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), s. 307-323.
- Baviskar, S., Brørup, C., Egelund, N., Lausten & M. Lynggaard (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. Aarhus. Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.

- Baviskar, S., Brørup, C., Egelund, N., Lausten & M. Lynggaard (2014): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. Aarhus. Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.
- Baviskar, S., Brørup, C., Egelund & C. de Montgomery (2015): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Aarhus. Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.
- Brickenkamp, R. (2008): *d2-testen – en vurdering af opmærksomhed og koncentration. Dansk vejledning – Administration, scoring og normer*. Frederiksberg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Bundgaard, H. & E. Gulløv (2006): "Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), s. 145-155.
- Calmar, S., M.K. Thomsen, L.V. Beuchert-Pedersen & H.S. Nielsen (2014): "Er to voksne i klassen en god idé?" I: *Politiken*, 2. maj 2014.
- Christensen, C. P. (2016): Inklusionspanelet: Data, definitioner og beskrivende analyser. SFI-notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Christensen, C.P. & C.P. Nielsen (2015): *Inklusionspanelet: Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning – statusnotat 2*. SFI-notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- DCUM (2015): Velkommen til Termometeret. Tilgængelig på: <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/termometeret-0>. Besøgt 18-10-2016.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Special Needs Education. Country data*. Tilgængelig på: https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf. Besøgt: 18-10-2016.
- Gilliam, L. (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goodman, R. (1997): "The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), s. 581–6.

- Hanushek, E.A., J.F. Kain & S.G. Rivkin (2002): "Inferring Program Effects for Specialized Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities". *Review of Economics and Statistics*. 84(4), s. 584-599.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London/ New York: Routledge
- Henze-Pedersen, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.P. Nielsen (2016): *Inklusion – set i et elevperspektiv*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:28.
- Højlund, S. (2002): *Barndomskonstruktioner: På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Keilow, M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn (2016) *Inklusionsindsatser i folkeskolen: Resultater fra to lodtrækningsforsøg*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:06.
- Kommunernes Landsforening (2012): *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*. Tilgængeligt på: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_55201/scope_0/ImageVaultHandler.aspx. Besøgt den 20.10.2016.
- Kristoffersen, J.H.G., M.V. Krægpøth, H.S. Nielsen & M. Simonsen (2015): "Disruptive School Peers and Student Outcomes". *Economics of Education Review*, 45(4), s. 1-13.
- Lynggaard, M. & M. Lausten (2014) *Inklusionspanelet – statusnotat 1*. SFI-notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Afreportering af inklusionseftersynet*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Nielsen, C.P. & P.R. Skov (2016) *Støtte til elever med særlige behov: En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i Inklusionspanelet*. SFI-notat. 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*. SFI-rapport 16:04. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Osterman, K. (2000): "Students' Need for Belonging in the School Community." *Review of Educational Research*, 70(3), s. 323-367.

- Punch, S. (2002): "Interviewing Strategies with Young People: the 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities". *Children & Society*, 16(1), s. 45-56.
- Qvortrup, A. & L. Qvortrup (2015): *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rangvid, B.S. (2016a): *Does exposure to returning SEN students harm peers' outcomes?* SFI working paper 04:2016. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rangvid, B.S. (2016b): *Student engagement in inclusive classrooms*, SFI working paper 03:2016. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rangvid, B.S. (2016c): *Returning special education students to regular classrooms: Externalities on peers' outcomes*, SFI working paper 05:2016. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rangvid, B.S. & M. Lynggaard (2014): *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og 5 år senere*. Aarhus. Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.
- World Health Organization (2011): *World report on disability*. Rapport. Genève, Schweiz.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2015

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Nogle rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kiergaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation
- 15:05 Bengtsson, S., A.L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119-284-1. Pris: 200,00 kr.

- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119- 286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M.K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?* 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baseline data fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119- 294-0. Pris: 120,00 kr.
- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaasiuutitut tunngasut kinguaasiuutitigullu inmarliisarnerit qitiunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A.: *Evaluering af lokale initiativer for fortidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 301-5. Netpublikation.
- 15:17: Jakobsen, V.: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119- 306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af faged-*

- sager og udsættelser i perioden 2007-13. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation.
- 15:19 Christensen, C.P. & C. Scavenius: *Et felteksperiment med Kærlighed i Kaos. Et forældretræningsprogram til familier med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-308-4. e-ISBN: 978-87-7119-309-1. Pris: 90,00 kr.
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119-311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A.-M.K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning*. 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119-312-1. Netpublikation.
- 15:22 Sievertsen, H.H. & C.J. de Montgomery: *Børn i lavindkomstfamilier*. 105 sider. e-ISBN: 978-87-7119-313-8. Netpublikation.
- 15:23 Wendt, R.E. & A.-M.K. Jørgensen: *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinaviske dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013*. 98 sider. E-ISBN:978-87-7119-314-5. Netpublikation.
- 15:24 Termansen, T., T. Dyrvig, N.K. Niss & J.H. Pejtersen: *Unge i misbrugsbehandling*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-315-2. e-ISBN: 978-87-7119-316-9. Pris: 170,00 kr.
- 15:25 Christensen, E.: *Det har vi lært af NAKUUSA*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-317-6. Netpublikation.
- 15:26 Christensen, E.: *Nakuusamit makku ilikkarpavut. NAKuusap meeqqanut isummorsorfiani ilaasortanik apersuineq*. 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-318-3. Netpublikation.
- 15:27 Keilow, M. & A. Holm: *Skalaer til måling af elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. En analyse af data fra tidligere trivselsmålinger. Bidrag til Undervisningsministeriets udvikling af elevtrivselsmålinger på erhvervsuddannelserne*. 92 sider. e-ISBN: 978-87-7119-319-0. Netpublikation.
- 15:28 Andersen, D. & B.S. Rangvid: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de 2 første år*. 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119-320-6. Netpublikation.
- 15:29 Baviskar, S: *Grønlandere i Danmark. En registerbaseret kortlægning*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-321-3. Netpublikation.

- 15:30 Siren, A., R.N. Brunner & R.C.H. Jørgensen: *"Øvelse gør mester" i Næstved Kommune. Evaluering af livs kvalitet i forbindelse med et rehabiliteringsforløb på plejecentre.* 71 sider. e-ISBN: 978-87-7119-322-0. Netpublikation.
- 15:31 Holt, H., M. Larsen, H.B. Bach & S. Jensen: *Borgere i fleksjob efter reformen.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-323-7. e-ISBN: 978-87-7119-324-4. Pris: 200,00 kr.
- 15:32 Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm: *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel.* 176 sider. ISBN: 978-87-7119-325-1. e-ISBN: 978-87-7119-326-8. Pris: 170,00 kr.
- 15:33 Christensen, E: *3-5 år efter ophold i Mælkebøtten – en opfølgning af 26 børn og unge.* 64 sider. ISBN: 978-87-7119-327-5. e-ISBN: 978-87-7119-328-2. Pris: 60,00 kr.
- 15:34 Christensen, E: *Meeqqanik inuusuttunillu 26-nik malinnaaqinnek - Mælkebøttenimit nuunnerinit ukint 3-5 kingorna.* 64 sider. ISBN: 978-87-7119-329-9. e-ISBN: 978-87-7119-330-5. Pris: 60,00 kr.
- 15:35 Benjaminsen, L. & H.H. Lauritzen: *Hjemløshed i Danmark 2015. National kortlægning.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-333-6. e-ISBN: 978-87-7119-334-3. Pris: 200,00 kr.
- 15:36 Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt: *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever.* 137 sider. E-ISBN: 978-87-7119-335-0. Netpublikation.
- 15:37 Jensen, M.T., K. Karmsteen, A.-M.K. Jørgensen & S.B. Rayce: *Psychosocial Function and Health in Veteran Families - A Gap Map of Publications within the Field.* 220 sider. e-ISBN: 978-87-7119-336-7. Netpublikation.
- 15:38 Sievertsen, H.H: *En god start – betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling.* 83 sider. e-ISBN: 978-87-7119-337-4. Netpublikation.
- 15:39 Mehlsen, L., H. Holt, H.B. Bach & C. Törnfeldt: *Ressourceforløb. Koordinerende sagsbehandlere og borgeres erfaringer.* 108 sider. ISBN: 978-87-7119-338-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:40 Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter: *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning.* 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-340-4. Netpublikation.
- 15:41 Benjaminsen, L., S.B. Andrade, D. Andersen, M.H. Enemark & J.F. Birkelund: *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark.*

- En registerbaseret kortlægning.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-341-1. e-ISBN: 978-87-7119- 342-8. Pris: 330,00 kr.
- 15:42 Lausten, M., S. Frederiksen, R.F. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson: *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer – del II. Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-343-5. e-ISBN: 978-87-7119- 344-2. Pris: 120,00 kr.
- 15:43 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge.* 129 sider. e-ISBN: 978-87-7119-345-9. Netpublikation.
- 15:44 Jakobsen, V., M. Larsen & S. Jensen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2015.* 272 sider. ISBN: 978-87-7119-346-6. e-ISBN: 978-87-7119- 347-3. Pris: 270,00 kr.
- 15:45 Christensen, G., R.C.H. Jørgensen & M.R. Larsen: *Erfaringer med at ændre socialt mix i udsatte boligområder. Evaluering af brugen af anvisnings- og udlejningsredskaber som led i Landsbyggefondens 2006-10-midler.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-348-0. e-ISBN: 978-87-7119- 349-7. Pris: 200,00 kr.
- 15:46 Mehlsen, L., M.T. Jensen, A.-M.K. Jørgensen, R.E. Wendt & G. Christensen: *Effektfulde indsatser i boligområder til forebyggelse af kriminalitet. En systematisk forskningsoversigt, nr. 1 af 4.* 112 sider. ISBN: 978-87-7119-350-3. e-ISBN: 978-87-7119- 351-0. Pris: 110,00 kr.
- 16:01 Skårhøj, A., A.-K. Højen-Sørensen, K. Karmsteen, H. Oldrup & J.H. Pejtersen: *Anbragte unges overgang til voksenlivet. Evaluering af fire efterværnsinitiativer under efterværnspakken.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-352-7. e-ISBN: 978-87-7119- 353-4. Pris: 160,00 kr.
- 16:02 Andersen, D., M.B. Holtet, L. Weisbjerg & L.L. Eriksen: *Alkoholbehandling til socialt udsatte borgere. Systemets tilbud i borgerperspektiv.* 176 sider. ISBN: 978-87-7119-354-1. e-ISBN: 978-87-7119-355-8. Pris: 170,00 kr.
- 16:03 Baviskar, S., M.N. Christoffersen, K. Karmsteen, H. Hansen, M. Leth-Espensen, A. Christensen & J. Brauner: *Kontinuitet i anbringelser. Evaluering af lovændringer under Barnets reform, delrapport 1.* 128 sider. e-ISBN: 978-87-7119-356-5. Netpublikation.
- 16:04 Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen: *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune.* 132 sider. e-ISBN: 978-87-7119-357-2. Netpublikation.

- 16:05 Benjaminsen, L., M.H. Holm & J.F. Birkelund: *Fattigdom og afsavn. Om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-358-9. e-ISBN: 978-87-7119-359-6. Pris: 320 kr.
- 16:06 Keilow, M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn: *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-361-9. e-ISBN: 978-87-7119-362-6. Pris: 130 kr.
- 16:07 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen "Forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge". Projekt "Øget udbytte" på Julemærkehjemmene.* 130 sider. e-ISBN: 978-87-7119-363-3. Netpublikation.
- 16:08 Andersen, D, K. Markwardt, L.B. Larsen & M.A. Svendsen: *Vel-færdsteknologi i plejeboliger. Borger, medarbejder og økonomisk perspektiv.* 200 sider. e-ISBN: 978-87-7119-364-0. Netpublikation.
- 16:09 Amilon, A & A.G. Jeppesen: *Økonomisk udsatte pensionister. Levevilkår blandt økonomisk dårligt stillede pensionister.* 98 sider. ISBN: 978-87-7119-365-7. e-ISBN: 978-87-7119-366-4. Pris: 100 kr.
- 16:10 Bille, R.: *Implementering af beskæftigelsespolitik i Danmark.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-369-5. Netpublikation.
- 16:11 Bach, H.B., L. Mehlsen & J. Høgelund.: *Evidens om effekten af indsatser for ledige seniorer.* 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-370-1. Netpublikation.
- 16:12 Mehlsen, L., R.C.H. Jørgensen, M.G. Kjer & V. Jakobsen: *Effektfulde indsatser i boligområder til at forbedre børns skolegang og uddannelse og voksnes arbejdsmarkedsparathed. En systematisk forskningsoversigt, nr. 2 og 3 af 4.* 172 sider. ISBN: 978-87-7119-371-8. e-ISBN: 978-87-7119-372-5. Pris 170 kr.
- 16:13 Mehlsen, L., R.C.H. Jørgensen, M.G. Kjer & V. Jakobsen: *Effektfulde indsatser i boligområder til at øge børns trivsel og forbedre forældres kompetencer. En systematisk forskningsoversigt, nr. 4 af 4.* 134 sider. ISBN: 978-87-7119-373-2. e-ISBN: 978-87-7119-374-9. Pris: 130 kr.
- 16:14 Højen-Sørensen, A.-K., L. J. Kristiansen, A.-M.K. Jørgensen & R.E. Wendt: *Kortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2014.* 107 sider. e-ISBN: 978-87-7119-375-6. Netpublikation.

- 16:15 Larsen, M., H. Holt, M.R. Larsen: *Et kønsopdelt arbejdsmarked. Udviklingstræk, konsekvenser og forklaringer*. 170 sider. ISBN: 978-87-7119-376-3. e-ISBN: 978-87-7119-377-0. Pris: 170 kr.
- 16:16 Oldrup, H., M.N. Christoffersen, I.L. Kristiansen, S.V. Østergaard: *Vold og seksuelle overgreb mod børn og unge i Danmark 2016*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-378-7. e-ISBN: 978-87-7119-379-4. Pris: 250,00 kr.
- 16:17 Oldrup, H., S. Frederiksen, S. Henze-Pedersen & R.F. Olsen: *Indsat far udsat barn. Hverdagsliv og trivsel blandt børn af fængslede*. 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-380-0. Netpublikation.
- 16:18 Thomsen, J.-P. (red): *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 – Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-383-1. e-ISBN: 978-87-7119-384-8. Pris: 290,00 kr.
- 16:19 Hansen, H, C.P. Christensen & T. Termansen: *Evaluering af Feedback-Informed Treatment ved Silkeborg Kommunes Familiecenter*. 77 sider. e-ISBN: 978-87-7119-385-5. Netpublikation.
- 16:20 Højen-Sørensen, A.-K., K.S. Kohl, K.M.V. Dahl, H. Oldrup & J.H. Pejtersen: *Lige Muligheder – Udsatte børn og unge. Afsluttende evaluering*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-386-2. e-ISBN: 978-87-7119-387-9. Pris: 180,00 kr.
- 16:21 Bagger, S., K.S. Kohl, M.T. Strande & K. Karmsteen: *Anbragte børns skolegang på intern skole*. 89 sider. e-ISBN: 978-87-7119-388-6. Netpublikation.
- 16:23 Fridberg, T & J.F. Birkeund: *Pengespil og spilleproblemer i Danmark 2005-2016*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-390-9. e-ISBN: 978-87-7119-391-6. Pris: 180,00 kr.
- 16:25 Karmsteen, K., C.J.de Montgomery & J.H. Pejtersen: *Anbragte unges overgang til voksenlivet II. Kvantitativ evaluering af to efterværnsinitiativer under efterværnspakken*. 80 sider. ISBN: 978-87-7119-393-0. e-ISBN: 978-87-7119-394-7. Pris 80,00 kr.
- 16:26 Jensen, D.C., M.J. Pedersen, J.H. Pejtersen & A. Amilon: *Indkredsning af lovende praksis på det specialiserede socialområde*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-395-4. e-ISBN: 978-87-7119-396-1. Pris: 130,00 kr.
- 16:27 Jakobsen, V. & M.R. Larsen: *Boligsociale indsatser og buslejestøtte. En effektevaluering af Landsbyggefondens 2006-2010-pulje*. 172 sider. ISBN: 978-87-7119-397-8. e-ISBN: 978-87-7119-398-5. Pris: 170,00 kr.

- 16:28 Henze-Pedersen, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.P. Nielsen: *Inklusion – set i et elevperspektiv. En kvalitativ analyse*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-403-6. Netpublikation.
- 16:29 Nielsen, C.P. & B.S. Rangvid: *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-404-3. e-ISBN: 978-87-7119-405-0. Pris 130,00 kr.

INKLUSION I FOLKESKOLEN

SAMMENFATNING AF RESULTATERNE FRA INKLUSIONSPANELET

Denne rapport præsenterer de centrale resultater fra forskningsprojektet Inklusionspanelet, som blev igangsat af det daværende Ministerium for Børn og Undervisning i 2013.

I projektet har forskere fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet fulgt folkeskolernes arbejde med inklusion i perioden 2014-2016. Projektet bygger bl.a. på spørgeskemadata fra et panel bestående af flere end 9.000 elever, fordelt i mere end 400 skoleklasser i hele landet, indsamlet fra eleverne gik i henholdsvis 5. og 7. klasse, til de gik i henholdsvis 7. og 9. klasse.

Inklusionspanelet belyser, hvordan eleverne i perioden oplever inklusionen, som den udmøntes i praksis på netop deres skole. Der er fokus på både de tilbageførte elevers og deres klassekammeraters oplevelser og udvikling. Rapporten omhandler både elevernes trivsel i skolen, deres deltagelse i læringsaktiviteter og deres deltagelse i sociale aktiviteter i og udenfor skolen.

Denne rapport sammenfatter og perspektiverer resultaterne af projektets kvantitative og kvalitative undersøgelser. Der er tale om en sammenfatningsrapport, hvor de bagvedliggende analyser er dokumenteret yderligere i et antal andre publikationer fra Inklusionspanelet.