

## Plads til forskellighed

Evaluering af indsatsen i satspuljeprojektet Mestring af skoledag og hverdagsliv



Lasse Hønge Flarup, Thyge Tegtmejer, Sidsel Vive Jensen, Marianne Mikkelsen  
og Rasmus Højbjerg Jacobsen

*Plads til forskellighed – Evaluering af indsatsen i satspuljeprojektet  
Mestring af skoledag og hverdagsliv*

© VIVE og forfatterne, 2020

e-ISBN: 978-87-7119-807-2

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 11421

**VIVE – Viden til Velfærd**

**Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd**

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

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

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

## Forord

I 2012 blev der gennemført en lovændring om inklusion af elever i den almindelige undervisning samt en aftale om, at 96 % af eleverne i folkeskolen skulle inkluderes i den almene folkeskole. Siden har inklusion præget den offentlige debat om folkeskolen.

Undervisningsministeriet har igangsat indsatsen "Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber" i kraft af satspuljeprojektet "Mestring af skoledag og hverdagsliv". Indsatsen har til formål at undersøge og skabe systematisk viden om, hvordan læringsmiljøet i de almindelige klasser kan udvikles og blive mere inkluderende, så fokus flyttes fra at se på elever med særlige behov til at se på, hvordan almenmiljøet kan understøtte alle elevers forskellige behov. Indsatsen er målrettet hele klasser, der har elever med ADHD, ASF (autismespektrumforstyrrelser) eller lignende vanskeligheder. Elever med vanskeligheder er ikke nødvendigvis diagnosticeret med ADHD eller ASF.

Indsatsen og evalueringen er gennemført som et randomiseret lodtrækningsforsøg blandt de deltagende skoler, hvor de deltagende skoleklasser er placeret i enten en indsatsgruppe eller en kontrolgruppe. Hver af de deltagende skoler har både indsats- og kontrolklasser. VIA University College (herefter VIA) har varetaget udviklingen og afprøvningen af indsatsen, som primært består af et opkvalificeringsforløb. Det skete i samarbejde med ADHD-foreningen og Professionshøjskolen Metropol.

I denne rapport evaluerer VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (herefter VIVE) indsatsen gennem tre analyser af henholdsvis:

- implementeringen af indsatsen via spørgeskemadata og kvalitative interview
- indsatsens virkning på elevernes sociale relationer og oplevelser af læringsmiljøet via spørgeskemadata fra elever
- indsatsens effekt på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder via registerdata og kvantitative data indsamlet af de deltagende skoler.

Rapporten er udarbejdet af projektleder og chefanalytiker Lasse Hønge Flarup, forsker Thyge Tegtmejer, forsker Sidsel Vive Jensen, analytiker Marianne Mikkelsen og projektchef Rasmus Højbjerg Jacobsen.

Indsatsen og evalueringen er fulgt af repræsentanter for Undervisningsministeriet og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (herefter STUK) samt en faglig følgegruppe med medlemmer fra følgende organisationer: Autismeforeningen, ADHD-foreningen, Det Kriminalpræventive Råd, Socialstyrelsen, Danske Handicaporganisationer, KL, DLF, BUPL, Skolelederforeningen, Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center og Landssamrådet af PPR-chefer. STUK og den faglige følgegruppe har haft mulighed for at give kommentarer til rapporten i en tidligere version.

Vi takker for værdifulde kommentarer – også fra vores eksterne reviewere. Vi takker endvidere de mange elever, pædagoger, lærere og skoleledere, der deltog i kvalitative interview, hjalp med indsamling af data samt besvarede spørgeskemaerne til brug for undersøgelsen. Undersøgelsen er iværksat og finansieret på foranledning af STUK.

*Carsten Strømbæk Pedersen*

Forsknings- og analysechef, VIVE Børn og Uddannelse

2020

## Resumé

Dette er evalueringen af VIA University Colleges lodtrækningsbaserede indsats ”Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber”, som Undervisningsministeriet har igangsat i kraft af satspuljeprojektet ”Mestring af skoledag og hverdagsliv”. Satspuljeprojektet har til formål at skabe systematisk viden om, hvordan læringsmiljøet i de almindelige klasser kan udvikles og blive mere inkluderende læringsfællesskaber.

Indsatsen indebærer kort fortalt udvikling og gennemførelse af et opkvalificeringsforløb for resourcepersoner (lærere og pædagoger) i de tilmeldte indsatsklasser og har til formål at udvikle og afprøve en inkluderende, klasserettet metode i indskolingsklasser, hvor to eller flere børn har ADHD, autismespektrumforstyrrelser (ASF) eller lignende vanskeligheder. Med udgangspunkt i en fælles ramme udvikles de pædagogiske indsatser i indsatsklasserne, så den tilpasses den lokale kontekst. Der er ikke tale om én homogen og veldefineret indsats, men en indsats med stor lokal variation i de enkelte klasser.

## Resultater

Evalueringen har til formål at undersøge, i hvilken grad indsatsen lever op til forventningerne med hensyn til implementering, virkning og effekt for eleverne.

Det overordnede resultat af evalueringen er, at der ikke er tilstrækkeligt positive indikationer til klart at understøtte hypotesen om, at indsatsen gavner eleverne. Evalueringen kan dermed ikke konkludere, at indsatsen har forbedret elevernes sociale relationer, oplevelse af læringsmiljø, trivsel og faglige resultater eller mindsket fraværet. På den anden side er der heller ikke tilstrækkelige indikationer til at sige, at indsatsen har en negativ effekt i forhold til kontrolklasserne eller afvise, at den kan have en positiv effekt på længere sigt, forudsat at den anvendes korrekt. Den overordnede konklusion er baseret på det samlede billede, som evalueringens forskellige analyser viser.

Evalueringen viser tegn på, at der har været udfordringer med at *implementere* indsatsen flere steder. En del af forklaringen kan være, at lærernes og pædagogernes motivation for indsatsen svigtede, fordi:

- lærerne og pædagogerne er blevet pålagt at deltage i indsatsen
- der var mangelfuld støtte til indsatsen fra skolernes ledelser
- skolerne oplevede omstruktureringer og travlhed parallelt med forsøget
- der var mangelfuld implementeringsstøtte til indsatsen.

Fundene er dog ikke entydige. Tvivlen om, hvorvidt indsatsen reelt er implementeret efter hensigten, gør det vaskeligt at bedømme indsatsens virkning og effekt, da man kun kan forvente retvisende resultater af en indsats, som er implementeret korrekt.

Evalueringen sammenligner elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet i henholdsvis indsats- og kontrolklasser, efter indsatserne er implementeret i indsatsklasserne. Her viser evalueringen, at eleverne i indsatsklasserne adskiller sig meget lidt fra kontrolklasserne i forhold til deres sociale relationer og deres oplevelse af læringsmiljøet. Det gælder både, når man ser på hele klassen, og når man alene ser på eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Det vil sige, at vi ser ingen eller meget få indikationer på, at indsatsen har

påvirket strukturen for elevernes sociale relationer og læringsmiljøet i indsatsklasserne i en positiv retning.

Overordnet finder vi, at mestringsforløbene i indsatsen relativt set medfører få signifikante forbedringer på de udvalgte, centrale outcomemål; elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder. Det gælder såvel elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater uden særlige behov og klassen som helhed. Evalueringen viser grundlæggende:

- ingen signifikant effekt på matematik, men en mellemstor, positiv effekt på dansk
- ingen signifikante effekter på elevernes trivsel
- ingen signifikante effekter på elevernes fravær
- få effekter på eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Der ses ingen effekter på, hvor kedede eleverne er, hvor påvirkede eleverne er i deres dagligdag i forhold til deres jævnaldrende, elevernes læring eller belastningen for læreren og klassen som helhed. Der ses dog en positiv, mindre effekt på elevernes samlede vanskeligheder.

## Perspektivering

Indsatsens design med store lokale variationer af indsatsen vanskeliggør evaluering af dens implementering og effekt. Det kombineret med, at dataindsamlingen er gennemført henholdsvis undervejs i udviklings- og afprøvningsforløbet af indsatsen og umiddelbart efter implementeringens afslutning, gør resultaterne og tolkningen af disse mere usikre. Evalueringens resultater skal derfor tolkes med forsigtighed.

Det er dog også med til at gøre resultatet relativt forventeligt taget i betragtning, at:

- implementeringsevalueringen viser udfordringer med implementeringen af indsatsen
- analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet ikke finder endyldige, positive resultater af indsatsen
- indsatsen ikke har været i drift i så lang tid, at man med rimelighed kan forvente at se signifikante ændringer på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder.

## Datagrundlag

I alt har 61 folkeskoler og frie grundskoler været tilmeldt den samlede forsøgsfase fordelt på 163 indsatsklasser og 166 kontrolklasser. Evalueringen er baseret på en kombination af kvalitative og kvantitative data, der understøtter evalueringens analyser og konklusioner:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt skolernes tilknyttede ressourcepersoner (n = 126) og skoleledere (n = 48)
- Interviewdata med ressourcepersoner og skoleledere på 8 strategisk udvalgte skoler
- Spørgeskemaundersøgelse af elever (n = 493) i 10 strategisk udvalgte indsatsklasser og 9 kontrolklasser fordelt på 5 skoler
- Registerdata vedrørende de tilknyttede elever samt indsendte data fra de deltagende skoler, svarende til ca. 1.700 elever, hvoraf ca. 200 er elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder fordelt på 22 skoler.

# Indhold

Resumé .....	4
Sammenfatning .....	7
1 Indledning .....	14
1.1 Baggrund .....	14
1.2 Om 'Plads til forskellighed' .....	16
1.3 Evalueringens formål .....	21
2 Implementeringsevaluering .....	24
2.1 Deltagende skoler, klasser og ressourcepersoner .....	24
2.2 Skolernes valg af tema og arbejde med projektets implementeringsmodel .....	27
2.3 Ressourcepersonernes engagement og motivation .....	32
2.4 Ledelse er en vigtig drivkraft .....	33
2.5 Ressourcer afgørende for succesfuld implementering .....	35
2.6 Implementeringsstøtten var mangelfuld .....	37
2.7 Skolernes arbejde med indsatser – konkrete eksempler på realiserede forløb .....	39
2.8 Sammenfattende om implementeringen af indsatsen .....	41
2.9 Oplevet forskel for eleverne .....	43
3 Analyse af sociale relationer og oplevelsen af læringsmiljøet .....	44
3.1 Deltagende skoler, klasser og elever .....	44
3.2 Ingen forskel i sociale relationer .....	49
3.3 Små forskelle i oplevelsen af læringsmiljøet .....	52
3.4 Sammenfattende om virkninger af indsatsen .....	55
4 Effektevaluering .....	57
4.1 Effekter på elevernes læring .....	58
4.2 Effekter på elevernes trivsel .....	61
4.3 Effekter på elevernes fravær .....	64
4.4 Effekter på elevernes vanskeligheder .....	65
4.5 Sammenfattende om effekter af indsatsen .....	67
5 Metodebilag .....	70
5.1 Indsats- og kontrolgrupper fordelt ved lodtrækning .....	70
5.2 Validitetsproblemer og analytiske forbehold .....	71
5.3 Implementeringsevalueringens metoder .....	75
5.4 Metoder til analyse af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet .....	76
5.5 Effektevalueringens metoder .....	78
Litteratur .....	83
Bilag 1 Bilagstabeller .....	85
Bilag 2 Trivselsspørgsmål .....	87
Bilag 3 Elevsurvey .....	91

# Sammenfatning

Denne rapport evaluerer indsatsen ”Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber”, som Undervisningsministeriet har igangsat i kraft af satspuljeprojektet ”Mestring af skoledag og hverdagsliv”. Satspuljeprojektet har til formål at skabe systematisk viden om, hvordan læringsmiljøet i de almindelige klasser kan udvikles og blive mere inkluderende læringsfællesskaber.

## Indsatsen – det, der evalueres

Indsatsens formål er at undersøge, hvordan læringsmiljøet i almindelige klasser kan udvikles og blive mere inkluderende, så fokus flyttes fra at se på elever med særlige behov til at se på, hvordan almenmiljøet kan understøtte alle elevers forskellige behov.<sup>1</sup> Indsatsen og evalueringen er gennemført som et lodtrækningsforsøg blandt de deltagende skoler, hvor de deltagende klasser er placeret i enten en indsatsgruppe eller en kontrolgruppe.

VIA University College (herefter VIA) har varetaget udvikling og afprøvning af indsatsen. Det er sket i samarbejde med ADHD-foreningen og Professionshøjskolen Metropol. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (herefter VIVE) har varetaget evalueringen.

Formålet med indsatsen er at udvikle og afprøve inkluderende metoder rettet mod ressourcepersoner<sup>2</sup> i indskolingsklasser, hvor to eller flere børn har ADHD, autismespektrumforstyrrelser (ASF) eller lignende vanskeligheder. Børnene er ikke nødvendigvis diagnosticeret med ADHD eller ASF, men er af lærerne på de tilmeldte skoler vurderet til at være i målgruppen. Indsatsen er målrettet både klassen som helhed og de konkrete elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. På klasseniveau dækker de deltagende klasser i såvel indsats- som kontrolgruppe over væsentlig variation. Der er klasser med mange elever med vanskeligheder, mens andre klasser har få. Målt statistisk er de to grupper sammenlignelige på grund af lodtrækningsdesignet.

Indsatsen er rettet mod de fire indskolingsklassetrin (0.-3. klasse) i danske grundskoler. Indsatsen indebar:

- udvikling og gennemførelse af et opkvalificeringsforløb for ressourcepersoner fra de tilmeldte indsatsklasser i indskolingen
- afprøvning af indsatsen i de tilmeldte indsatsklasser i indskolingen
- implementeringsstøtte og inspirationsmateriale til deltagende ressourcepersoner
- evaluering af forløbet og opsamling af viden om, hvordan man kan skabe inkluderende læringsmiljøer.

Opkvalificeringsforløbet bestod af et kick-off-arrangement (a 2 timer), to opkvalificeringsdage (a 6,5 timer), et opfølgingsseminar (a 4 timer) samt implementeringsstøtte givet af VIA. Skolernes ledere deltog i kick-off-arrangementet, men ikke i de øvrige aktiviteter.

---

<sup>1</sup> Opkvalificeringsforløbene var gratis for skolerne at deltage i. Skolen blev tildelt et tilskud på 130 timer a 300 kr. pr. indsatsklasse og 10 timer pr. kontrolklasse svarende til maksimalt 39.000 kr. pr. indsatsklasse og 3.000 kr. pr. kontrolklasse. Tilskuddet var eksempelvis målrettet vikardækning i forbindelse med opkvalificeringsforløbet, ressourcepersonernes arbejde med mestningsforløbet, deltagelse i forsøgsaktiviteter, ledelse og administration. Det var et krav for at få udbetalt puljemidler, at de afsatte timer blev anvendt til formålet. Skolerne redegjorde for anvendelsen af timerne i det regnskab, de indsendte til puljesekretariatet forud for udbetalingen.

<sup>2</sup> Ressourcepersonerne er de lærere og pædagoger på de tilmeldte skoler, der lokalt er ansvarlige for implementering af indsatsen.

VIA's indsats var oprindelig tænkt som én homogen indsats på tværs af de deltagende skoler. I forbindelse med opstarts- og udviklingsfasen blev indsatsen dog justeret, så den i højere grad kunne tilpasses den enkelte skoles lokale kontekst. Det vil sige, at indsatsernes form og indhold varierer på tværs af de deltagende skoler og klasser. Indsætterne har taget udgangspunkt i et fælles sæt af kriterier, som beskriver, at indsætterne skulle:

- være klasserettede
- tage afsæt i ét af seks fastsatte forskningsbaserede temaer
- tage udgangspunkt i børnesyn og teoretisk grundlag fra projektets videnspapir
- beskrives og kontinuerligt genbesøges af ressourcepersoner i et klasseteam gennem anvendelse af en implementeringsskabelon
- inddrage elevperspektivet samt forældreperspektivet.

Med udgangspunkt i den fælles ramme udviklede ressourcepersonerne undervejs i forløbet pædagogiske indsætter tilpasset konteksten på egne skoler.

## Evalueringen

VIVE har på opdrag af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (herefter STUK) evalueret "Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber". Det primære formål med evalueringen er at dokumentere, om indsatsen lever op til forventningerne formuleret i VIA's indsatsbeskrivelse. Det sekundære formål er formidling af viden til et bredere vidensfelt.

Evalueringen indeholder en implementeringsevaluering og en outcome-evaluering. Implementeringsevalueringen ser på skolernes implementering af indsatsen, mens outcome-evalueringen ser på indsatsens virkning og resultatopnåelse på elevernes sociale og faglige relationer og oplevelse af læringsmiljøet og indsatsens effekt på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder. Det vil sige tre analytiske fokusområder: implementering, virkning og effekt.

Nedenfor fremgår de konkrete evalueringsspørgsmål, som evalueringen besvarer.

Analyse	Evalueringsspørgsmål
Implementering af indsatsen	I hvor høj grad har skolerne og ressourcepersonerne implementeret mestringsforløbet? Hvilke forhold udfordrer og fremmer implementeringen af mestringsforløbet?
Virkning på sociale relationer og oplevelse af læringsmiljø	Hvordan påvirker mestringsforløbene de sociale relationer og oplevelsen af læringsmiljøet hos de børn, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder? Hvordan påvirker mestringsforløbene den sociale trivsel og læringsmiljøet i klassen generelt?
Effekt af indsatsen	Hvilke effekter har mestringsforløbene for læring og trivsel blandt de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder? Hvilke effekter har mestringsforløbene blandt klassekammeraterne til de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder? Hvilke effekter har mestringsforløbene på klassens samlede læring og trivsel?

## Validitetsproblemer og analytiske forbehold

Populationen eller stikprøven varierer i de enkelte delanalyser, hvilket har betydning for analysernes udsigelseskraft. Eksempelvis er der forskel på antallet af tilgængelige årgange i effektanalyserne; spørgeskemaundersøgelserne er gennemført blandt alle deltagende indsatsklasser, og de kvalitative analyser baseres på et udsnit af klasserne.



Evalueringens dataindsamling er gennemført henholdsvis undervejs i udviklings- og afprøvningsforløbet af indsatsen og umiddelbart efter implementeringens afslutning. Konsekvensen af dette er, at indsatsen ikke nødvendigvis var fuldstændig implementeret og har haft begrænset tid til at rod fæste sig i praksis eller have en effekt på eleverne, hvilket gør resultaterne af evalueringen mere usikre.

Indsatsens karakter er endvidere med til at påvirke evalueringens resultater, da der ikke er tale om én homogen og veldefineret indsats, men snarere en overordnet ramme, hvorunder der er stor lokal variation i de enkelte klasser. Det vanskeliggør både evaluering af implementering på tværs, ligesom det vanskeliggør evaluering af *indsatsens* effekter, da der ikke tale om én samlet indsats.

Evalueringens resultater skal derfor læses med forbehold for dens datagrundlag, og gør det nødvendigt at man tolker resultaterne fra forsigtighed. En uddybning af evalueringens validitetsproblemer og analytiske forhold kan læses i metodebilaget i afsnit 5.2.

## Evalueringens resultater

Evalueringens væsentligste resultater sammenfattes herunder, og afslutningsvis diskuteres betydningen af de samlede resultater.

### Implementeringen af indsatsen

#### **Indsatserne var kun delvist implementerede på dataindsamlingstidspunktet**

VIA's implementeringsskabelon beskriver en række analyser og planer, som ressourcepersonerne skulle udarbejde i forbindelse med og efter opkvalificeringsforløbet.

Evalueringen viser, at mens nogle blev udarbejdet som forventet (fx analyser af klassens udfordringer og handleplaner), så blev andre kun i mindre grad gennemført (fx forudsætningsanalyser og kapacitetsopbygningsplaner). En væsentlig andel af ressourcepersonerne udviser tvivl om, hvorvidt de har gennemført aktiviteterne, og over halvdelen af ressourcepersonerne vurderer, at indsatsen kun i nogen grad var færdigudviklet på evalueringstidspunktet.

En forklaring på den manglende implementering er ifølge ressourcepersonerne selv, at VIA's tilkoblede implementeringsstøtte var for lav til reelt at understøtte deres arbejde med udvikling og implementering af indsatsen.

#### **Ressourcepersonernes motivation for indsatsen er udfordret**

Evalueringen peger på, at ressourcepersonernes motivation for indsatsen har betydning for, i hvilken grad den er implementeret. Ressourcepersonerne er generelt motiverede for at være en del af indsatsen, men at være blevet pålagt deltagelse i forsøget, manglende indflydelse, lederskifte, opgavetrængsel og omstruktureringer påvirker motivationen negativt og er dermed med til at hæmme implementeringen af indsatsen. Omvendt er medindflydelse, god lederstøtte og prioritering af indsatsen med til at øge motivationen og drive implementeringen af indsatsen.

Samlet finder evalueringen primært faktorer, som påvirker ressourcepersonernes motivation i negativ retning, og som dermed er med til at påvirke implementeringen af indsatsen negativt.

### **Implementeringen af indsatsen er udfordret**

Implementeringsevalueringen viser overordnet tegn på, at implementeringen af indsatsen er udfordret. Tegnene er dog ikke entydige på grund af de nævnte udfordringer med datagrundlaget og indsatsens variable form, hvor det er vanskeligt at fastlægge, om indsatsen reelt er implementeret eller ej.

Afledt heraf er usikkerheden om indsatsens implementeringsgrad med til at gøre outcome-evalueringen, som ser på virkningen og effekten af indsatsen, mere usikker, da det ikke er muligt at vurdere, om en indsats virker, hvis den ikke er implementeret.

### **Elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet**

Evalueringen sammenligner elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet, efter indsatserne er implementeret i henholdsvis indsats- og kontrolklasser.

Evalueringen viser overordnet, at eleverne i indsatsklasserne ikke adskiller sig fra eleverne i kontrolklasserne hverken i forhold til deres sociale relationer eller deres oplevelse af læringsmiljøet. Det gælder både, når man ser på hele klassen og specifikt på eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Dette til trods for, at indsatsklasserne var udvalgt på grund af deres høje loyalitet mod indsatsens aktiviteter.

### **Få forskelle i strukturen for elevernes sociale relationer**

Evalueringen undersøger elevernes sociale relationer (her kaldet præferencestrukturer) i indsatsklasserne og i kontrolklasserne på samme skole efter implementering af indsatsen.

Evalueringen giver ikke et entydigt billede af, om indsatsen har haft en virkning på elevernes sociale relationer, da præferencestrukturerne er næsten ens i de to klassetyper. De små forskelle, der kan observeres, peger i hver deres retning.

### **Få forskelle i elevernes oplevelse af læringsmiljøet**

Evalueringen undersøger også, om der er forskel i elevernes oplevelse af læringsmiljøet med og uden indsatsen implementeret.

Evalueringen identificerer små forskelle mellem indsats- og kontrolklasserne på 2 ud af 10 mål for oplevelse af læringsmiljø på klasseniveau, som også peger i hver sin retning i forhold til at vurdere, om indsatsen har en positiv virkning.

Når man laver samme analyse specifikt vedrørende elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder, viser evalueringen et lignende resultat, hvor der alene er små forskelle på 3 ud af de 10 mål. Resultatet indikerer dog samme retning på alle 3 mål, hvor eleverne i kontrolklasserne har en bedre oplevelse af læringsmiljøet end eleverne i indsatsklasserne. Men resultaterne er usikre grundet det lave antal elever i undersøgelsen.

### **Resultaterne er ikke entydigt positive og behæftet med usikkerhed**

Indsatsklasserne i denne analyse er klasser, hvor indsatsen er bedst implementeret, og hvor ressourcepersonerne vurderer, at indsatsen har haft en positiv virkning. Dermed har de gode forudsætninger for at skabe et positivt resultat sammenlignet med kontrolklasserne på samme skole. Det viser evalueringen dog ikke.

Forskellene på klasseniveau mellem indsats- og kontrolklasser er små, få og peger i forskellige retninger. Det vil sige, at evalueringen ikke viser tegn på, at indsatsen har haft hverken en entydig positiv eller negativ virkning.

Resultaterne på gruppeniveau hos elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder har en tydeligere negativ retning, men er usikre grundet det relativt lave antal individer i analysen. Resultaterne indikerer, at elever fra kontrolklasserne med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder klarer sig bedre socialt og har en bedre oplevelse af undervisningsmiljøet end elever i indsatsklasserne.

Man bør dog være påpasselig med at overtolke resultaterne, da datagrundlaget er behæftet med en vis usikkerhed. Med udgangspunkt i disse resultater er det derfor ikke muligt at konkludere, at indsatsen har haft en positiv virkning på eleverne. Omvendt er resultatet heller ikke så entydigt negativt, at dette kan konkluderes.

### Effekterne af indsatsen

I tolkningen af resultaterne i effektevalueringen inddrages den viden, der er i implementeringsanalysen og virkningsanalysen. Det vil sige, at evalueringens viden om skolernes implementering og indsatsens virkning er med til at sandsynliggøre, om der findes effekter af indsatsen eller ej – dette naturligvis med de styrker og svagheder in mente, som de enkelte analyser har.

Effektanalyserne finder overordnet, at indsatsen har få effekter af mestringsforløbene på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder, når man ser på elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, klassekammeraterne eller klassen som helhed. Det er et relativt forventeligt resultat taget i betragtning, at:

- implementeringsevalueringen viser udfordringer med implementeringen af indsatsen
- analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet ikke finder entydige, positive resultater af indsatsen
- indsatsen ikke har været i drift i så lang tid, at man med rimelighed kan forvente at se signifikante ændringer på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder.

### **Der ses en signifikant positiv effekt på dansk (læsning) for indsatsklasserne, men ikke for matematik**

Til at måle effekten på læring har vi anvendt resultaterne fra de nationale test i dansk læsning og matematik i henholdsvis 2. og 3. klasse. Analysen viser, at der er en signifikant positiv effekt for eleverne i indsatsklasserne i alle tre elevgrupper på dansk (læsning), mens der ikke findes signifikante effekter for matematik.

### **Der ses ingen signifikante effekter på trivsel**

Til at måle effekten af mestringsforløbene på elevernes trivsel har vi set både på elevernes trivsel i slutningen af skoleåret og ved en analyse, der undersøger udviklingen i trivslen fra før til efter projektet. Analyserne viser ingen effekt af indsatsen på elevernes trivsel.

### **Der ses ingen effekter på fravær, når man tager hensyn til elevernes forskellige udgangspunkter**

Til at måle effekten af indsatsen på elevernes fravær har vi anvendt fraværsregisteret til at undersøge både forskellen på indsats- og kontrolklasser i en tværsnitmåling og udviklingen

fra før til efter projektet, der tager hensyn til, at eleverne i indsats- og kontrolklasserne kan have forskellige udgangspunkter for fraværet i skoleåret, før indsatsen blev implementeret.

Tværsnitsanalysen viser, at indsatsklasserne som helhed og klassekammeraterne har færre fraværsdage grundet sygdom end eleverne i kontrolklasserne. Denne effekt forsvinder dog, når der tages hensyn til, at eleverne kan have forskellige udgangspunkter. Det vil sige, at vi ikke kan se en effekt på elevernes fravær.

### **Eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder oplever en positiv effekt på deres samlede vanskeligheder, men ikke på øvrige områder**

Evalueringen viser ingen signifikante effekter på, hvor kede af det eleverne er, elevernes vanskeligheders påvirkning på deres dagligdag i forhold til deres jævnaldrende, elevernes læring samt belastningen for læreren og klassen, når vi tager hensyn til, at eleverne kan have initiale forskelle i påvirkningen af deres vanskeligheder samt kontrollerer for baggrundskarakteristika. I forhold til elevernes samlede vanskeligheder viser evalueringen dog, at eleverne i indsatsklasserne efter indsatsen samlet set har mindre vanskeligheder end eleverne i kontrolklasserne.

Elevernes vanskeligheder er målt ved fem såkaldte "impact"-spørgsmål, der er med i den udvidede version af *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* udfyldt af deres lærer. Disse spørgsmål omhandler, hvordan eleverne er påvirket af deres vanskeligheder i dagligdagen.

### **Perspektivering af evalueringens resultater**

Hvad betyder de enkelte analysers resultater så i relation til hinanden?

Man kan kun forvente retvisende resultater af en indsats, som er fuldt ud implementeret. Resultaterne i implementeringsevalueringen og analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet sænker derfor forventningerne til at finde effekter på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder.

Effektevalueringen viser som ventet få effekter af indsatsen og kun én enkelt med mellemstor positiv effekt. Det er på elevernes resultat i dansk (læsning) i forbindelse med de nationale test. Det vil sige, at der er enkelte indikationer på, at indsatsen har en positiv effekt, men de er ikke entydige og stærke på tværs af de udvalgte mål.

Evalueringsens fraværende resultater kombineret med evalueringens validitetsproblemer og analytiske forbehold, som uddybes i afsnit 5.2, giver samlet ikke tilstrækkeligt positive indikationer til at understøtte hypotesen om, at indsatsen er med til at forbedre elevernes sociale relation og oplevelse af læringsmiljøet eller øge trivslen, forbedre de faglige resultater eller mindske fraværet. Og det understreger, at man bør være påpasselig med at overfortolke enkelte resultater ude af sammenhæng med de øvrige resultater.

## Datagrundlag

### Deltagende skoler og klasser

I tilmeldingsfasen ansøgte 102 skoler om deltagelse i forsøget, mens 77 skoler fik tilsagn om deltagelse fordelt på 188 indsatsklasser og 194 kontrolklasser.

Der har været et frafald af skoler i løbet af forsøgsfasen. Frafaldet skyldes eksempelvis manglende oprettelse af tilmeldte klasser eller manglende deltagelse i forsøgsfasens aktiviteter. Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets endelige opgørelse har i alt 61 skoler været tilmeldt den samlede forsøgsfase fordelt på 163 indsatsklasser og 166 kontrolklasser.

Det er hovedsageligt folkeskoler, der har deltaget i forsøget, men en række frie grundskoler har også deltaget.

### Datagrundlag i analyserne

Evalueringen er baseret på en kombination af kvalitative og kvantitative data, der understøtter evalueringens analyser og konklusioner.

Datagrundlaget i de enkelte analyser varierer med evalueringens design. Eksempelvis har de kvalitative analyser et mindre datagrundlag end registeranalyserne. Det gør, at antallet af inkluderede skoler, klasser, ressourcepersoner og elever varierer på tværs af analyserne.

*Implementeringsevalueringen* baseres primært på:

- Spørgeskemadata fra skolernes tilknyttede ressourcepersoner (n = 126) og skoleledere (n = 48)
- Interviewdata med ressourcepersoner og skoleledere på 8 strategisk udvalgte case-skoler.

Outcome-evalueringen består af to analyser: en analyse af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet samt en effektevaluering.

*Analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet* baseres på:

- Spørgeskemadata fra elever (n = 493) i 10 strategisk udvalgte indsatsklasser og 9 kontrolklasser fordelt på 5 skoler.

*Effektevalueringen* er baseret på:

- Registerdata vedrørende de tilknyttede elever samt indsendte data fra de deltagende skoler, svarende til ca. 1.700 elever, har været inkluderet i effektanalysen, hvoraf ca. 200 er elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder fordelt på 22 skoler.

For en mere udtømmende fremstilling af evalueringens datagrundlag henvises til kapitel 5.

## Læsevejledning

Evalueringen er delt op i 5 kapitler, hvor dette kapitel er en kortfattet sammenfatning af evalueringen. Kapitel 1 giver en grundigere beskrivelse af baggrunden for satspuljeprojektet, indsatsens indhold, evalueringens formål og evalueringsspørgsmål. Kapitel 2 analyserer indsatsens implementering gennem analyser af skolernes arbejde med indsatsen samt engagement, motivation, ledelse, ressourcer og implementeringsstøtte. Kapitel 3 ser på virkningen af indsatsen på elevernes sociale og faglige relationer og elevernes oplevelse af læringsmiljøet gennem en komparativ analyse af elever i henholdsvis indsats- og kontrolklasser. Kapitel 4 analyserer effekten af indsatsen på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder gennem kvantitative analyser, der sammenligner eleverne i indsats- og kontrolklasser. Endelig beskriver kapitel 5 samlet det anvendte design og de tilknyttede metoder til hver af analysedelene i evalueringen.

# 1 Indledning

I 2012 blev der gennemført en lovændring om inklusion af elever i den almindelig undervisning samt en aftale om, at 96 % af eleverne i folkeskolen skal inkluderes i den almene folkeskole (Undervisningsministeriet, 2012). Siden har inklusion præget den offentlige debat om folkeskolen, og i november 2015 nedsatte regeringen en ekspertgruppe, der skulle gennemføre et eftersyn af inklusionsområdet.

I maj 2016 præsenterede ekspertgruppen deres anbefalinger til regeringen. Ekspertgruppens kortlægning viser, at flere elever er blevet en del af almenundervisningen, dvs. den fysiske inklusion. Derudover oplever hovedparten af eleverne skolen som et godt sted at være. Dog er det mange steder en udfordring at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle børn. Ekspertgruppen påpeger, at der er behov for helhedsorienterede indsatser, der vægter *både faglighed og sociale relationer*, og der er behov for, at tilgangen til inklusion har fokus på, *hvordan almenmiljøet understøtter elevernes forskellige behov* frem for udelukkende at fokusere på elever med særlige behov (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016)<sup>3</sup>.

På den baggrund igangsatte Undervisningsministeriet i 2017 satspuljeinitiativet "Mestring af skoledag og hverdagsliv". Tankegangen i satspuljeinitiativet er baseret på forskning, der viser, at både faglig og social mestring bevirker større motivation og trivsel<sup>4</sup>.

Dette kapitel præsenterer baggrunden for dette satspuljeinitiativ, inden for hvilket indsatsen 'Plads til forskellighed' er udviklet, implementeret og evalueret. Derefter præsenteres selve indsatsens formål og indhold samt evalueringens formål og overordnede analysedesign.

## 1.1 Baggrund

Gennem de seneste ca. 10 år har det danske skolesystem gennemgået en markant omstilling i retning af mere inklusion (Egelund et al. 2017a; Dyssegaard & Egelund 2015). Mange af de lovgivningsmæssige, organisatoriske og pædagogiske forandringer blev initieret for at imødegå en stadigt stigende segregering af elever fra almenskolen til specialskoler og specialklasser. Den stigende segregering fra almenskolerne fremstod stærkt problematisk set i lyset af de politiske og uddannelsesmæssige idealer om en skole for alle. Danmark havde underskrevet Salamanca-erklæringen i 1994 og havde her forpligtet sig til at arbejde for idealet om en inkluderende skole og havde gennem sin tilslutning til Handicapkonventionen i 2009 forpligtet sig til at implementere disse principper lovgivningsmæssigt og administrativt (Social- og Indenrigsministeriet 2019). I og med at udgifterne pr. enkelt elev er markant større i specialskoler og specialklasser end i almenklasser, udgjorde segregeringen også et voksende økonomisk problem, da den resulterede i en voldsom stigning i den del af de samlede udgifter på skoleområdet, som gik til specialpædagogiske foranstaltninger (Finansministeriet et al. 2010). En række lovgivningsmæssige og administrative tiltag blev iværksat for at fremme den inkluderende skolegang. I økonomiaftalen mellem KL og regeringen for 2012 blev der indskrevet en målsætning om at hæve andelen af børn, som modtager undervisning i almenskolen, fra 94,4 % i 2012 til 96 % i 2015 (Finansministeriet 2011). Implementeringen af denne aftale blev efterfulgt af en ændring af folkeskoleloven, som indsnævrede definitionen af specialundervisning til kun at omfatte de former for støtte, som angår over 9 timer (eller 12 lektioner) om ugen (Undervisnings-

---

<sup>3</sup> MBUL 2016.

<sup>4</sup> Dyssegaard & Larsen 2013; Mitchell 2014.

ministeriet, 2012). Dertil kom, at et stort antal kommuner ændrede på visitationen til segregerede tilbud ved at udlægge økonomiansvar og visitationskompetence til enkeltskoler for derefter at skabe et øget incitament for den enkelte skole til at arbejde med at fremme de inkluderende læringsmiljøer (Nielsen & Rangvid 2016; Baviskar et al. 2015).

Disse forandringer har medført, at børn, som i dag diagnosticeres med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, som udgangspunkt oftest forbliver i almenkolen (ibid.). Forandringerne i elevgruppens sammensætning i almenkolen betyder, at opgaverne for lærere, pædagoger og ledelse har forandret sig over relativt kort tid. Dette rejser naturligvis et spørgsmål i forhold til, hvorvidt medarbejdergruppen oplever at have kompetencer til at løfte denne nye opgave. Ifølge en undersøgelse fra 2011 gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) vurderer knap halvdelen af skolelederne, at de danske folkeskoler i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at inkludere elever diagnosticeret med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder (EVA 2011). En nyere undersøgelse af Baviskar et al. (2015) følger op på dette spor og konkluderer, at der er en årrække efter overgangen til øget inklusion fortsat synes at være væsentligt behov for faglig opkvalificering af lærerne:

*Over halvdelen af lærerne føler sig ikke fagligt rustet til at håndtere de udfordringer, der er forbundet med inklusion... (ibid.)*

Flere andre danske undersøgelser peger på, at det især ser ud til at være arbejdet med urolige og udadreagerende elever, der volder vanskeligheder. Adfærdsproblemer og meget urolige elever, herunder en del af elevgruppen, som er diagnosticeret med ADHD, "... synes at udfordre lærerne mest, og hvor de savner kompetencer og redskaber" (Egelund et al. 2017b: 29; samstemmende med Dyssegaard og Egelund 2015; Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling 2016; Baviskar et al. 2015). Mange lærere fremfører desuden en oplevelse af, at der er en øget forekomst af elever med en sådan adfærd i almenklasserne efter overgangen til øget inklusion (Baviskar et al. 2015), samt at ca. 6-8 % af det samlede elevtal ikke får den støtte, som de har behov for inden for almenkolesystemet (Egelund et al. 2017b; Nielsen & Rangvid 2016).

Dyssegaard og Egelund (2015) peger på, at lærernes videns- eller kompetenceefterslæb "... formentlig er den væsentligste forklaring på, at lærerne [... red.] har tilkendegivet, at de kun er begrænset 'klædt på' til at møde inklusionsudfordringer". Ressourcepersonerne efterspørger rådgivning med en didaktisk vinkel, dvs. omkring afviklingen af undervisningen, indretningen af læringsrummet, struktur og organisering osv. (Baviskar et al. 2015). Regeringen nedsatte i november 2015 en ekspertgruppe, der skulle gennemføre et eftersyn af inklusionsområdet. I maj 2016 præsenterede ekspertgruppen deres anbefalinger til regeringen. Ekspertgruppens kortlægning peger på, at flere elever, som tidligere ville være blevet segregeret, er blevet en del af almenundervisningen. Derudover konkluderer ekspertgruppen, at hovedparten af eleverne oplever skolen som et godt sted at være. Dog er det mange steder en udfordring at skabe inkluderende læringsmiljøer som fuldt ud tilgodeser alle børn. Ekspertgruppen påpeger, at der er behov for helhedsorienterede indsatser, der vægter både faglighed og sociale relationer, samt at tilgangen til inklusion i højere grad bør fokusere på, hvordan almenmiljøet kan understøtte elevernes forskellige behov frem for udelukkende at fokusere på elever med særlige behov (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). Med afsæt i disse konklusioner blev satspuljeinitiativet, som danner grundlag for denne rapport, iværksat.

## 1.2 Om 'Plads til forskellighed'

Undervisningsministeriet har igangsat denne indsats i kraft af satspuljeprojektet "Mestring af skoledag og hverdagsliv", der skal skabe systematisk viden om, hvordan læringsmiljøet i de almindelige klasser kan udvikles og blive mere inkluderende læringsfællesskaber. Indsatsen er finansieret via satspuljeprojektet med det formål at undersøge, hvordan læringsmiljøet i de almindelige klasser kan udvikles og blive mere inkluderende, så fokus flyttes fra udelukkende at se på elever med særlige behov til at se på, hvordan almenmiljøet kan understøtte alle elevers forskellige behov. Indsatsen og evalueringen er gennemført som et randomiseret lodtrækningsforsøg blandt de deltagende skoler, hvor de deltagende klasser er placeret i enten en indsatsgruppe eller kontrolgruppe. Hver deltagende skole har både indsats- og kontrolklasser.

VIA har varetaget udvikling og afprøvning af indsatsen, som primært består af et opkvalificeringsforløb. Det skete i samarbejde med ADHD-foreningen og Professionshøjskolen Metropol.

VIVE har varetaget evalueringen samt spredningen af den nye viden.

Indsatsen er rettet mod de fire indskolingsklassetrin (0.-3. klasse) i danske grundskoler, dvs. både folkeskoler og frie grundskoler. Indsatsen indebar:

- Udvikling og gennemførelse af et opkvalificeringsforløb for ressourcepersoner<sup>5</sup> fra de tilmeldte indsatsklasser i indskolingen
- Afprøvning af indsatsen i de tilmeldte indsatsklasser i indskolingen
- Evaluering af forløbet og opsamling af viden om, hvordan man kan skabe inkluderende læringsmiljøer.

I tilmeldingsfasen ansøgte 102 skoler om deltagelse i forsøget. I alt fik 77 skoler tilsagn om deltagelse fordelt på 188 indsatsklasser og 194 kontrolklasser. Et antal skoler er i forbindelse med forsøgsfasen faldet fra, eksempelvis grundet manglende oprettelse af tilmeldte klasser eller manglende deltagelse i forsøgsfasens aktiviteter. Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets endelige opgørelse har i alt 61 skoler været tilmeldt den samlede forsøgsfase fordelt på 163 indsatsklasser og 166 kontrolklasser. Både folkeskoler og frie grundskoler har deltaget i forsøget.

De enkelte delanalyser i evalueringen af indsatsen er baseret på data fra de skoler, der både har deltaget i den samlede forsøgsfase og har bidraget til den konkrete delanalyse. Det gør, at antallet af inkluderede skoler, klasser, ressourcepersoner og elever varierer på tværs af analyserne.

### 1.2.1 Indsatsens formål og indhold

Formålet med VIAs indsats er at udvikle og afprøve inkluderende metoder rettet mod ressourcepersoner i indskolingsklasser, hvor to eller flere børn har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Indsatsen er målrettet både klassen som helhed og de konkrete elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Børnene er ikke nødvendigvis diagnosticeret med ADHD eller ASF, men vurderet til at være i målgruppen af lærerne på de tilmeldte skoler. Og da de seneste tal fra Landspatientregisteret er fra 2017, har det ikke været muligt at krydstjekke, om børnene er diagnosticeret. I indsatsen indgår opkvalificering, implementeringsstøtte og inspirationsmateriale til ressourcepersoner fra landets grundskoler.

---

<sup>5</sup> Ressourcepersonerne er de lærere og pædagoger på de tilmeldte skoler, der lokalt er ansvarlige for implementering af indsatsen.



Projektets succeskriterier er, at man gennem opkvalificeringsforløbene øger ressourcepersonernes viden og kapacitet på området og derigennem i første omgang forbedrer elevernes sociale og faglige relationer og i sidste omgang deres trivsel og faglige resultater samt mindsker af deres fravær.

Nedenstående boks uddyber forståelsen af de elever, der er blevet vurderet til at have ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder.

#### VIA's målgruppedefinition af elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder

Klasserne, der indgår i indsatsen, har tilkendegivet, at de i projektperioden forventede at have to eller flere elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder.

Betegnelsen "ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder" hænger sammen med, at der i projektet ikke stilles krav om, at eleverne har en diagnose. Projektet fokuserer i stedet på de udfordringer, der giver sig til udtryk hos eleven. En klasse, der oplever udfordringer med inklusionsarbejdet, ses nemlig ikke udelukkende blandt elever med diagnoser. Elever kan godt have udfordringer, der kræver støtte i skolen, uden at have fået en diagnose (Fisker, 2014).

Plads til forskellighed retter sig mod *klasser med elever*, der har en type udfordringer, som er relateret til ADHD- og ASF-diagnoserne.

##### ADHD

De udfordringer, som typisk bliver associeret med en ADHD-diagnose, falder i tre kategorier:

1) opmærksomhed, 2) hyperaktivitet og 3) impulsivitet.

Det er meget forskelligt, hvor gennemgribende vanskelighederne er for den enkelte elev<sup>6</sup>. Udfordringerne afhænger af symptomernes sværhedsgrad, men også af de ydre betingelser igennem livet. Noget er fælles for mennesker med ADHD/ADD, men meget er forskelligt. ADHD gør det bl.a. svært at koncentrere sig ret længe ad gangen, at styre sine impulser, skabe overblik og følge de sociale spille-regler. Mennesker med ADHD har således ofte svært ved at regulere deres adfærd i forhold til den situation, de er i. I en skolekontekst kunne dette komme til udtryk gennem koncentrationsbesvær, sjuks, ikke at høre efter i timerne, at have vanskeligt ved at planlægge og gennemføre aktiviteter, let blive distraheret mv.

##### ASF

Fra Autisme-foreningen<sup>7</sup> defineres ASF således: Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF) er en fællesbetegnelse for alle diagnoser inden for en gennemgribende udviklingsforstyrrelse. Børn med ASF har almindeligvis ikke noget synligt handicap. Udviklingen er præget af kommunikations- og sprogforstyrrelser samt af stereotypier, ritualer og/eller særinteresser. Ordet autismspektrum bruges, fordi ordet autisme ikke er dækkende. Der findes flere former for autisme, og det udtrykkes bedst ved at tale om autisme som en spektrumtilstand.

De udfordringer, som typisk bliver associeret med en ASF-diagnose falder i tre kategorier:

1) socialt samspil, 2) kommunikationsevne og 3) forestillingsevne.

Hovedudfordringen er vanskeligheder med socialt samvær og kontakt med omgivelserne, hvilket kan hænge sammen med nedsat forståelse for andres tanker og følelser. Udfordringerne kommer til udtryk ved kommunikations-/sprogforstyrrelser og i nogle tilfælde stereotype tanke- og adfærdsmønstre, ritualer og/eller særinteresser.<sup>8</sup>

Vurderingen af, om en elev har denne type udfordringer, sker ud fra en lokal vurdering af det tilknyttede personale på skolen. For at støtte vurderingen har VIA samlet information om de vanskeligheder, som projektet retter sig mod, og kommunikeret disse i forbindelse med rekruttering til indsatsen. Ovenstående og VIAs beskrivelser af målgruppen stammer fra ADHD-foreningen og Landsforeningen Autisme.

<sup>6</sup> "Om ADHD", ADHD-foreningen, <https://adhd.dk/om-adhd/>

<sup>7</sup> <http://www.autismeforening.dk/>

<sup>8</sup> "Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF)", Landsforeningen Autisme 2012.

### VIA's målgruppedefinition af elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder

Der har ikke været krav om, at eleverne har en diagnose, er inklusionsbørn eller har en bestemt grad af vanskeligheder, blot at personalet vurderer, at de falder inden for målgruppen.

Det skal fremhæves, at elevers vanskeligheder altid skal ses i relation til den lokale kontekst, de optræder i. Det betyder, at mange elever kan udvise adfærd, der passer ind i beskrivelserne. Det er derfor vigtigt at understrege, at ovenstående beskrivelser ovenfor skal forstås som vanskeligheder i hverdagen.

Målgruppedefinitionen har betydning for evalueringens konklusioner. Konklusionerne retter sig mod den samlede målgruppe og ikke isoleret mod elever med ADHD- eller ASF-diagnoser.

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet (2017)<sup>9</sup>

VIA's indsats har således til formål at kvalificere læreres og pædagogers forståelse for og samarbejde om at udvikle inkluderende læringsmiljøer til at optimere læring og trivsel på klasse- og elevniveau. Det sker med henblik på at udvikle fællesskaber på tværs af alle i klassen. Til denne målsætning inddrages også SFO-delen og forældrene.

I forbindelse med forløbet udviklede deltagerne pædagogiske indsatser tilpasset konteksten på egne skoler. Fælles for disse har været følgende kriterier.

Indsatser skulle:

- være klasserettede
- tage afsæt i ét af 6 fastsatte forskningsbaserede temaer
- tage udgangspunkt i børnesyn og teoretisk grundlag fra projektets videnspapir
- beskrives og kontinuerligt genbesøges af ressourcepersoner i et klasseteam gennem anvendelse af en implementeringskabelon
- inddrage elevperspektivet samt forældreperspektivet.

#### 1.2.2 Lokale tilpasninger

På anden opkvalificeringsdag er ressourcepersonerne blevet introduceret til 6 fastsatte, forskningsbaserede temaer, som VIA har udvalgt. Hvert team har i den forbindelse skulle vælge, hvilket tema inden for indsatsen de ønskede at arbejde videre med lokalt. Indsatsen kan derfor både ansues som én samlet indsats med et fælles overordnet formål og op til 6 forskellige delindsatser med separate temaer med dertilhørende delformål, og i sidste ende én indsats pr. deltagende klasse, da hver klasse har skullet udvikle deres eget, klasserettede mestringsforløb. Det medfører, at forløbene varierer på tværs af de deltagende skoler og klasser.

De enkelte temaer er blevet præsenteret og beskrevet af VIA's tilknyttede undervisere på opkvalificeringsdagene:

1. Deltagelsesmuligheder i skole og SFO
2. Deltagelsesmuligheder i fællesskaber uden for skolen – med inddragelse af forældre samt nærmiljø
3. Udvikling af det professionelle samarbejde og relationskompetence
4. Anerkendende kommunikation, herunder styrkelse af positiv adfærd og ansvar for den enkelte elev og fællesskabet

<sup>9</sup> <http://pladstilforskellighed.dk/wp-content/uploads/2017/09/Beskrivelse-af-elevenes-vanskeligheder.pdf>

5. Pædagogiske indsatser, der optimerer opmærksomhedsfunktionen, og selvregulering/egen kontrol
6. Inddragelse af børneperspektiver i forhold til enkelte elever og klassen som helhed.

Den store variation i indsatsernes udformning på tværs af de deltagende indsatsklasser har den betydning, at sammenligning på tværs af indsatsklasser udfordres, ligesom sammenligningen mellem indsatsklasser og kontrolklasser udfordres, da der ikke er tale om én fælles indsats. Udfordringen ligger bl.a. i, at det er vanskeligt at analysere implementeringen af en indsats, når der reelt set er tale om 6 indsatser med mulighed for yderligere lokal tilpasning. Udfordringen gør sig også gældende for analyser af resultater og effekter.

### 1.2.3 Satspuljeprojektets økonomi

Der er udmøntet 14,4 mio. kr. af satspuljeprojektet "Mestring af skoledag og hverdagsliv" ud af et samlet budget på 18,7 mio. kr. Forskellen skyldes, at der i løbet af projektet ikke er rekrutteret og fastholdt så mange skoler som oprindeligt planlagt.

Puljemidlerne, som skolerne har fået tilsagn om, er øremærket opgaver i projektet. Opgaverne dækker over vikarer i forbindelse med opkvalificeringsforløb, ressourcepersonernes arbejde med mestningsforløbet, deres deltagelse i forsøgsaktiviteter, ledelsens opgaver og øvrige relaterede opgaver. Opgaverne er fordelt på timer a 300 kr. Beregningen er baseret på et samlet tidsforbrug på 130 timer pr. indsatsklasse og 10 timer pr. kontrolklasse. Det har været et krav for at få udbetalt puljemidler, at de afsatte timer blev anvendt til formålet. Skolerne har redegjort for det i det regnskab, der indsendes fra skolerne til puljesekretariatet forud for udbetalingen. Samlet giver det et maksimalt tilskud på 39.000 kr. pr. indsatsklasse og 3.000 kr. pr. kontrolklasse.

Deltagelse i selve opkvalificeringsforløbet var gratis for skolerne. Skolen skulle udpege én ressourceperson fra hver indsatsklasse, der ville deltage i opkvalificeringsforløbet. Ressourcepersonen skulle være en lærer eller pædagog, som havde klassen i det daglige.

### 1.2.4 Opkvalificeringens indhold

Som en del af forløbet indgår opkvalificeringsdage og opfølgende implementeringsstøtte. Rammerne for forløbet for deltagerne var inddelt i:

- Et kick-off (2 timer)
- 1. opkvalificeringsdag (6,5 timer)
- 2. opkvalificeringsdag (6,5 timer)
- Et opfølgingsseminar (4 timer)
- Mellem disse aktiviteter er der givet implementeringsstøtte.

I følgende tabel ses et eksempel, hvor VIA uddyber de enkelte aktiviteter i opkvalificeringen.

Aktivitet	Indhold
Kick-off	<p>Indhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduktion til det samlede forløb</li> <li>• Faglige oplæg om inklusionsbegrebet, fællesskabers betydning, handicapforståelse samt ADHD og ASF</li> <li>• Introduktion til implementeringsskabelon.</li> </ul> <p>Deltagere: Ledere og ressourcepersoner fra deltagende skoler.</p>
Opkvalificeringsdag 1	<p>Mål: Udvikle differentierede indsatser i klassefællesskaber med et blik på børn med særlige udfordringer i indskolingen.</p> <p>Indhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viden om forløbets rammer</li> <li>• Introduktion læringsplatform</li> <li>• Viden om og indsigt i at arbejde med at inkluderende læringsmiljøer for alle børn med særligt fokus på børn inden for målgrupperne ADHD og ASF eller børn med lignende vanskeligheder</li> <li>• Procesøvelser: Refleksion over egen praksis med henblik på at udvikle inkluderende fællesskaber for alle børn</li> <li>• Design af deltagernes eget mestringsforløb.</li> </ul> <p>Form: Opkvalificeringsdagene er tilrettelagt i en vekselvirkning mellem teori og praksis. Der præsenteres viden fra forskning og teori om inkluderende læringsmiljøer, og på baggrund af oplæggene lægges op til gruppe-refleksioner og -drøftelse med henblik på at øge deltagernes bevidsthed i forhold til at træffe valg for eget mestringsforløb.</p> <p>Deltagere: Ressourcepersoner fra deltagende skoler.</p>
Opkvalificeringsdag 2	<p>Mål: Viden og indsigt om de 6 temaer samt på baggrund af eget mestringsforløb at reflektere og analysere dette med henblik på den fortsatte proces.</p> <p>Indhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videndelingsproces: Refleksioner og erfaringer deles mellem ressourcepersoner med henblik på kollegial sparring og videreudvikling</li> <li>• Præsentation af relevant litteratur, som kan inspirere i forhold til de specifikke temaer</li> <li>• Kvalificerings- og udviklingsproces om eget mestringsforløb.</li> </ul> <p>Form: Opkvalificeringsdagene var begge tilrettelagt i en vekselvirkning mellem teori og praksis. På opkvalificeringsdag 2 var hovedfokus på deltagerne og deres mestringsforløb. Deltagerne præsenterede deres individuelle mestringsforløb for resten af holdet. De forskellige mestringsforløb blev drøftet i fællesskab med gensidig sparring på de konkrete indsatser.</p> <p>Deltagere: Ressourcepersoner fra deltagende skoler.</p>
Opfølgingsseminar	<p>Indhold: Opfølgingsseminaret havde fokus på videndeling i forhold til realiseringsdelen. Her har deltagerne drøftet de forskellige pædagogiske tiltag, kapacitetsopbygning på skolerne, samt hvordan der videre kan arbejdes med forankring og udvikling af indsatserne.</p>
Implementeringsstøtte	<p>Indhold: Igennem hele forløbet fik ressourcepersonerne støtte til at implementere den nye viden. Støtten foregik i en online e-læringsplatform, hvor ressourcepersonerne havde mulighed for at kommunikere med de andre deltagere i forløbet. Ressourcepersoner modtog gennem forløbet 5 online-sparring.</p>

Aktivitet	Indhold
	<p>Derudover havde forløbet et særligt ledelsesmæssigt fokus, da skolens ledelse skulle have en aktiv rolle i forhold til at understøtte den lokale implementering. Det var forventet, at ledelsen deltog i møder både fysisk og telefonisk med undervisere fra VIA, ligesom det blev forventet, at ressourcepersonerne afprøvede den tillærte viden i praksis mellem undervisningsgangene.</p>
Tilknyttede materialer	<p>Indhold: I forbindelse med opkvalificeringen har VIA anvendt en række materialer, herunder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En implementeringsskabelon målrettet ressourcepersonerne med fokus på: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Beskrivelse og analyse af den lokale indsats i forhold til problemforståelse og forudsætninger</li> <li>○ Handleplaner og beslutninger vedrørende den pædagogiske indsats og kapacitetsopbygningen på skolen</li> <li>○ Overvejelser om realisering af den lokale indsats</li> <li>○ Overvejelser om forankringen af den lokale indsats</li> </ul> </li> <li>• Refleksionsværktøj til de tilknyttede teams</li> <li>• Guides til elevinddragelse</li> <li>• Guides til skoleledelse og PPR</li> <li>• Inspirationskatalog til ressourcepersoner med øvelser, aktiviteter og værktøjer</li> <li>• Målgruppebeskrivelser.</li> </ul>

Kilde: Evaluering af Plads til forskellighed. VIA, 2019 og øvrige af VIAs materialer.

### 1.3 Evalueringens formål

VIVE varetager evalueringen af indsatsen, som er udviklet og gennemført af VIA og finansieret via satspuljeprojektet "Mestring af skoledag og hverdagsliv". Det primære formål med evalueringen har været at dokumentere, at indsatsen har levet op til forventningerne formuleret i VIAs indsatsbeskrivelse, mens vidensformidling er det sekundære formål. Derudover har VIVE stået for rekruttering af skoler og klasser, herunder formidling til samt udvælgelse og fastholdelse<sup>10</sup> af skoler og klasser.

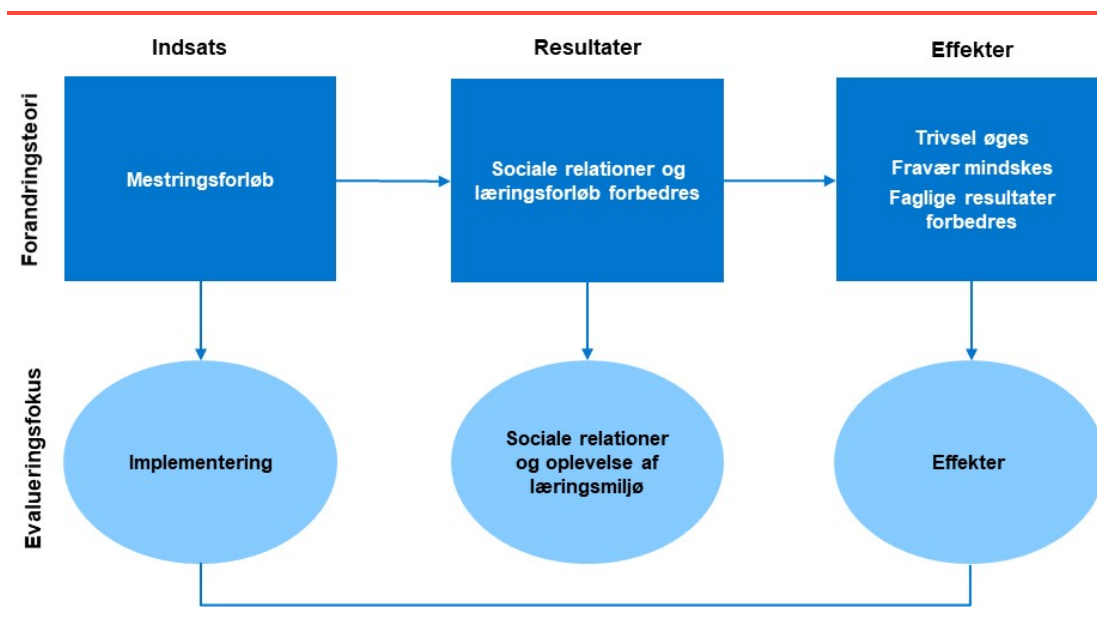
Nedenfor fremgår de konkrete evalueringsspørgsmål, som evalueringen giver svar på:

<sup>10</sup> Fastholdelsesindsatsen er først og fremmest placeret hos metodeleverandøren, VIA, gennem implementeringen af deres indsats. VIVE har bidraget til fastholdelsesindsatsen gennem et veltilrettelagt evalueringsdesign og målrettet kommunikation til skolerne.

Analyse	Evalueringsspørgsmål
Implementering af indsatsen	I hvor høj grad har skolerne og ressourcepersonerne implementeret mestringsforløbet? Hvilke forhold udfordrer og fremmer implementeringen af mestringsforløbet?
Virkning på sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet	Hvordan påvirker mestringsforløbene de sociale relationer og oplevelsen af læringsmiljøet hos de børn, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder? Hvordan påvirker mestringsforløbene den sociale trivsel og oplevelsen af læringsmiljøet i klassen generelt?
Effekt af indsatsen	Hvilke effekter har mestringsforløbene for læring og trivsel blandt de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder? Hvilke effekter har mestringsforløbene blandt klassekammeraterne til de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder? Hvilke effekter har mestringsforløbene på klassens samlede læring og trivsel?

Evalueringsdesignet tager udgangspunkt i indsatsens simple forandringsteori. Designet består af en implementeringsevaluering og en outcome-evaluering. Outcome-evalueringen ser dels på indsatsens resultat og virkning på elevernes sociale og faglige relationer og oplevelse af læringsmiljøet, dels på effekten på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder. Det vil sige tre analytiske fokusområder: implementering, resultater og effekter. De tre delanalyser (cirkler) og deres sammenhæng med den overordnede forandringsteori bag mestringsforløbene (bokse) illustreres i figuren nedenfor.

**Figur 1.1** Forandringsteori



Den simple forandringsteori beskriver den teoretisk forventede sammenhæng mellem mestringsforløbene på skolerne, virkningen på elevernes sociale relationer, oplevelse af læringsmiljøet og

effekten heraf. Forandringsteorien antager, at indsatsen er implementeret korrekt. Implementeringsanalysen undersøger, om dette er tilfældet, mens de to øvrige analyser undersøger virkninger og effekter af indsatserne, forudsat at de er implementeret korrekt.

Evalueringen skal læses med forbehold for det grundlag, den er baseret på. Evalueringens validitetsproblemer og analytiske forhold er beskrevet i afsnittet "Validitetsproblemer og analytiske forbehold", side 8.

## 2 Implementeringsevaluering

Dette kapitel analyserer implementeringen af de mestringsforløb, som er udsprunget af projektet "Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber". Implementeringsanalysen tager udgangspunkt i den beskrivelse af indsatsen, som er præsenteret i indledningen af denne rapport.

Formålet er at undersøge erfaringerne med implementeringsarbejdet af de lokalt udformede indsætter. Det gøres gennem en belysning af, i hvor høj grad og på hvilke måder skolerne og ressourcepersonerne har realiseret forløbene, samt at belyse, hvilke forhold der fremmer såvel som udfordrer arbejdet med forløbene. I tilfælde af, at indsatsen ikke er blevet implementeret korrekt, vil det ikke være sandsynligt, at indsatsen har den forventede virkning og effekt.

Denne viden er værdifuld i forhold til at udtrække læring af de øvrige analysers resultater og er ligeledes vigtig med henblik på at identificere opmærksomhedspunkter til fremtidigt arbejde med implementering af "Plads til forskellighed" og lignende indsætter. Konkret besvares evalueringsspørgsmålene:

- I hvor høj grad har skoler og ressourcepersoner implementeret mestringsforløbet?
- Hvilke forhold udfordrer og fremmer implementeringen af mestringsforløbet?

I alt har 126 ressourcepersoner og 48 ledere fordelt på 48 skoler deltaget i spørgeskemaundersøgelsen vedrørende implementeringen af indsatsen, ligesom 8 skoler har deltaget i kvalitative case-undersøgelser. For yderligere beskrivelse af dataindsamlingen se afsnit 5.2.

Først gives en deskriptiv analyse af de deltagende skoler og deres valg af tema for at give et overbliksbillede af og en forståelse for, i hvilken kontekst indsatsen har været iværksat.

### 2.1 Deltagende skoler, klasser og ressourcepersoner

Dette afsnit beskriver kort de deltagende skoler, klasser og ressourcepersoner. Det gøres for at få et billede af, hvordan organiseringen af indsætter ser ud.

#### **Skolerne deltager på eget initiativ og ressourcepersonerne delvist**

Skolerne har typisk selv valgt at deltage i projektet, eksempelvis med det formål at opkvalificere personalet fagligt til at kunne arbejde bedre med indsættelsesgruppen.

Et overvejende flertal på 81 % af de deltagende skoleledere angiver, at det er på eget initiativ, at deres skole deltager i projektet, fx efter de selv eller en af skolens medarbejdere er blevet opmærksomme på projektet via projektets hjemmeside. Hjemmesiden er oprettet med det formål at oplyse om projektet og hverve skoler til deltagelse<sup>11</sup>. De resterende 19 % af lederne angiver, at initiativet til at gå ind i projektet stammer fra den kommunale skoleforvaltning.

Motivationen understøttes af case-besøgene, hvor flere ledere fortæller, at en væsentlig motivation for at indgå i projektet har været et ønske om faglig opkvalificering af personalet i forhold til arbejdet med inkluderende indsætter til børn med ADHD og ASF samt børn med lignende vanskeligheder.

---

<sup>11</sup> <http://pladstilforskellighed.dk/>



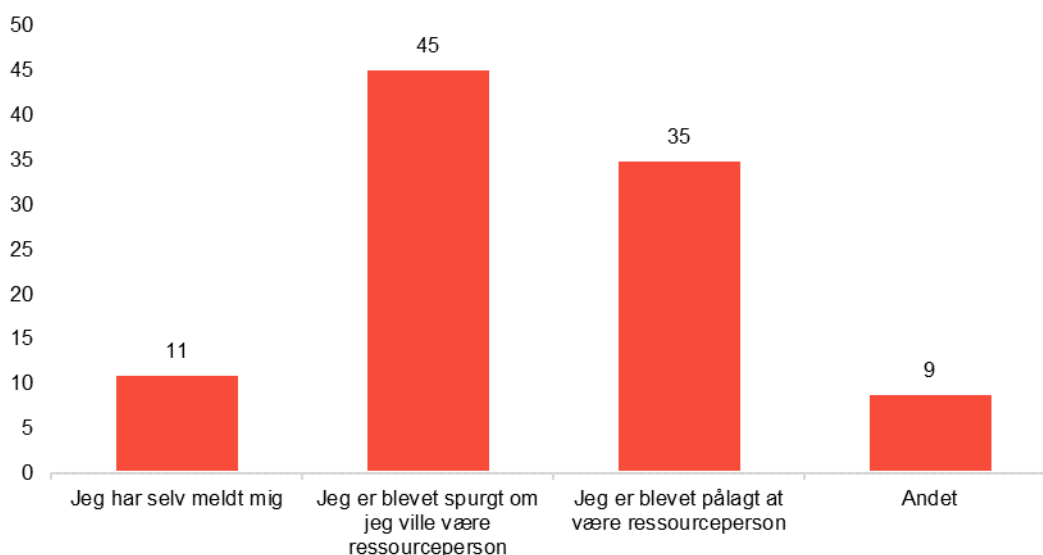
*Jeg synes, at det var et mega spændende projekt – ingen hemmelighed. Vi har jo også – som alle andre folkeskoler – en del børn med diverse udfordringer, også med bogstavkombinationer. Jeg tænkte, at det var rigtig relevant. Jeg synes selv, at vi er mega gode i indskolingen og har et godt indskolingsteam, som er rigtig gode til at danne relationer (...). Og det, vi måske godt kunne mangle, var egentlig mere indblik i at stille mere skarpt på håndteringen af de elever, som er i vedvarende vanskeligheder. (Skoleleder)*

Flere ledere fortæller ligeledes om at have erfaret en høj grad af motivation for at indgå i projektet fra ressourcepersonernes side:

*Jeg skrev: 'Er der nogen, der kunne være interesseret?' Jeg tror, der gik et døgn, så havde jeg svar fra alle fem, de ville alle sammen være med. De syntes, at det lød spændende, og jeg tror, at vores personale rigtig gerne ville uddannes. (Skoleleder)*

De to citater understreger skoleledernes oplevelse af motivationen for at deltage i forsøget. Dette billede nuanceres i spørgeskemaundersøgelsen, hvor ressourcepersonerne er blevet spurgt, hvordan de er blevet udvalgt til at indgå som ressourcepersoner i projektet. Her angiver 45 %, at de er blevet spurgt, om de ville være ressourceperson i projektet, 11 % angiver at have meldt sig selv til projektet, og hele 35 % at de er blevet pålagt at indgå som ressourceperson. 9 % angiver "andet", hvor 8 af 11 mulige indikerer, at de ligeledes er blevet pålagt at være ressourcepersoner, eksempelvis grundet udskiftning i personalegruppen. Det vil sige, at andelen af lærere, der er blevet pålagt at være ressourcepersoner, reelt er større end de 35 %.

**Figur 2.1** Udvalgelse som ressourceperson i "Plads til forskellighed". Procent.



Note: Spørgsmål: Hvordan er du blevet udvalgt til at være ressourceperson i "Plads til forskellighed"?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

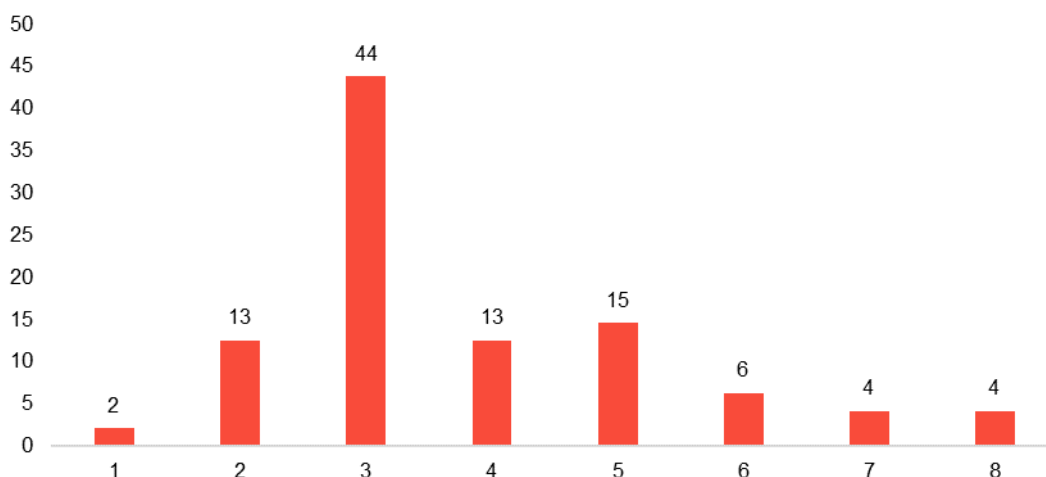
Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

### Ressourcepersonerne er typisk lærere

Ressourcepersonerne består af en blanding af primært lærere og pædagoger. Et flertal på 60 % af de deltagende ressourcepersoner har en læreruddannelse som baggrund, mens 38 % er uddannede pædagoger. Dertil kommer 2 % med anden uddannelsesbaggrund.

Afhængig af antallet af deltagende klasser på den enkelte skole og den valgte lokale organisering har skolerne typisk deltaget med 2 til 5 ressourcepersoner i kompetenceudviklingsforløbet. Som det fremgår af Figur 2.2, er det mest udbredt, at tre ressourcepersoner har deltaget.

**Figur 2.2** Antal deltagende ressourcepersoner pr. skole. Procent.



Note: Spørgsmål: Hvor mange ressourcepersoner er uddannet i "Plads til forskellighed" på jeres skole?

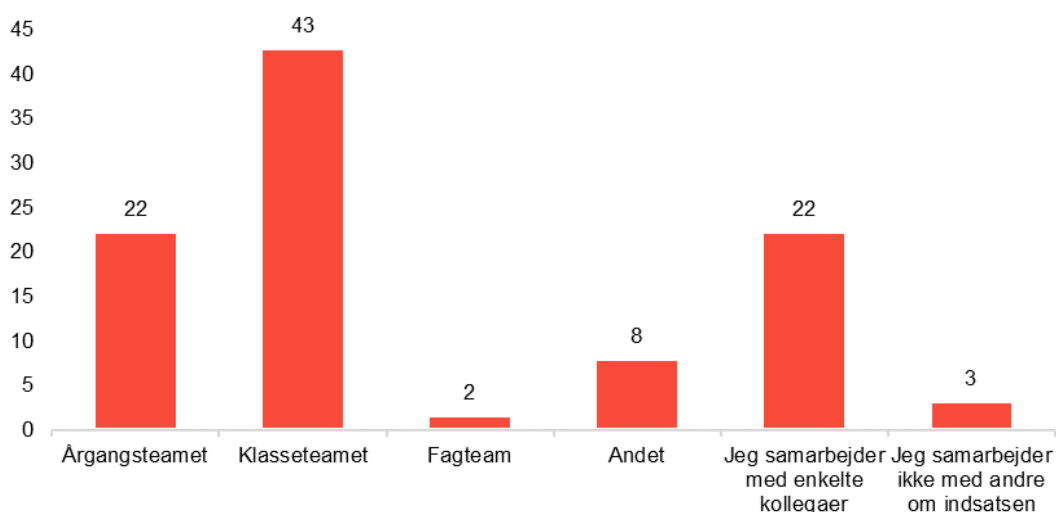
Anm.: Antal besvarelser, N = 48

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere.

### Organiseringen sker typisk i klasseteam

På et flertal af de deltagende skoler har man valgt at organisere arbejdet med indsatserne i et klasseteam, hvor en række ressourcepersoner i fællesskab planlægger og varetager undervisningen. Andre, mere hyppige organiseringer af arbejdet med indsatsen er i teams på tværs af en årgang eller en mere løst struktureret organisering, hvor enkelte ressourcepersoner fælles har arbejdet med indsatserne. Valget af samarbejde på tværs af et årgangsteam hænger sammen med de skoler, hvor flere klasser har deltaget på samme årgang.

**Figur 2.3** Ressourcepersonernes organisering af samarbejdet. Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken sammenhæng samarbejder du først og fremmest om "Plads til forskellighed"?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

## 2.2 Skolernes valg af tema og arbejde med projektets implementeringsmodel

Skolerne har haft 3 centrale opgaver som en del af "Plads til forskellighed":

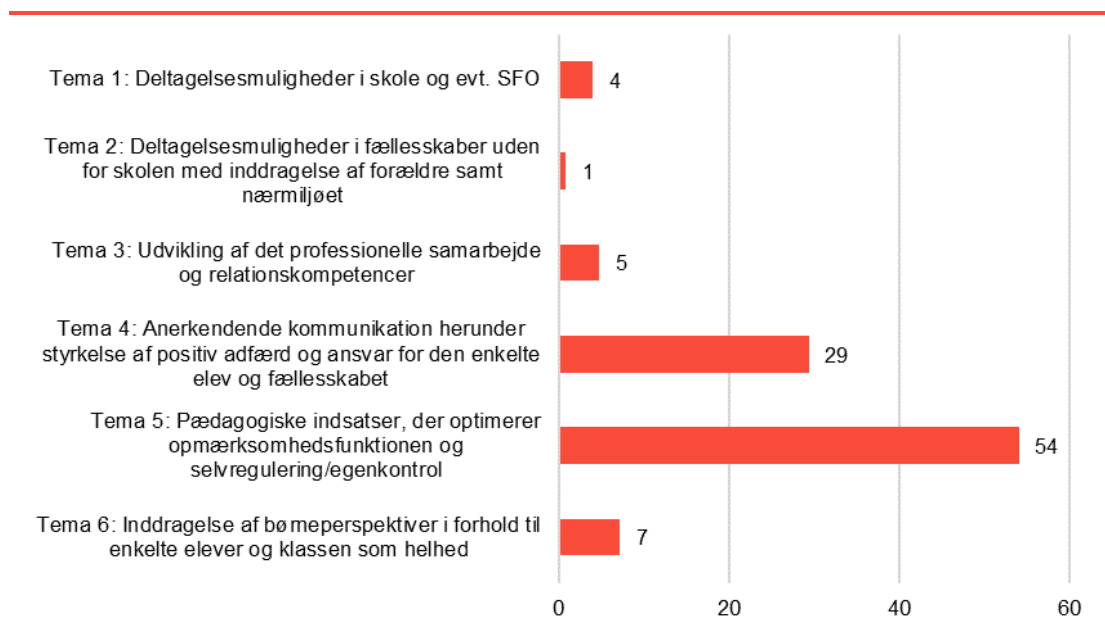
1. De har skullet *vælge et tema* inden for 6 forudbestemte temaer, som har fungeret som en række bredt formulerede fokuspunkter i arbejdet med at udvikle inkluderende indsatser.
2. Dernæst har ressourcepersonerne skullet *vælge og udvikle lokale indsatser* tilpasset klassekonteksten i indsatsklasserne.
3. Det tredje centrale element er *implementeringen af denne indsats* og at føre den ud i livet gennem en række forholdsvis formaliserede processuelle skridt.

I dette afsnit vil vi fremdrage nogle generelle træk i forhold til, hvad skolerne har valgt at have fokus på, før vi i det efterfølgende afsnit udfolder 3 konkrete eksempler på forløb fra enkeltskoler, som har deltaget i projektet.

### Skolerne har især valgt at have fokus på pædagogiske indsatser, der fremmer opmærksomhed og selvkontrol

I spørgeskemaundersøgelsen er ressourcepersonerne blevet bedt om at angive, inden for hvilket af de 6 foruddefinerede temaer deres indsats primært er udviklet.

**Figur 2.4** Valg af indsats tema. Procent



Note: Spørgsmål: Hvilket tema er jeres indsats primært inden for?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

Som det fremgår af figuren, har et flertal på 54 % af de adspurgte ressourcepersoner angivet, at de har valgt at have fokus på tema 5 om pædagogiske indsatser, der optimerer opmærksomhedsfunktion og selvregulering/egenkontrol. 29 % har angivet at have arbejdet med indsatser, hvor der arbejdes med anerkendende kommunikation, herunder styrkelse af positiv adfærd og ansvar for den enkelte elev og fællesskabet. Dertil kommer mindre procentandele af

de deltagende ressourcepersoner, som angiver de øvrige temaer. Givet projektets eksplicite fokus på bl.a. børn med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, er det nærliggende at fortolke det fremherskende fokus på indsats målrettet opmærksomhed og selvkontrol som en naturlig følge af dette fokus.

### **Et flertal af de deltagende skoler har gennemført de realiserende elementer i projektets implementeringsmodel, men der er også tegn på uklarhed**

De deltagende skoler er i forbindelse med kompetenceudviklingen blevet præsenteret for en implementeringsmodel med en række processuelle elementer tilknyttet implementeringen. Elementerne har til formål at bidrage til at udvikle de stærkest mulige indsats målrettet de udfordringer, som ressourcepersonerne har valgt at have fokus på. Implementeringsmodellens elementer består af følgende dele:

- En analyse af udfordringerne i den specifikke klassekontekst, benævnt "Problemforståelse og -analyse"
- En analyse af forudsætningerne for indsatsen, benævnt "Forudsætningsanalyse"
- En handleplan for nødvendig kapacitetsopbygning for at realisere indsatsen, fx i form af nødvendig kompetenceudvikling, ændring af fysiske forhold m.m.
- En handleplan for den pædagogiske indsats, hvor konkrete gennemførelser eller afprøvninger indgår.

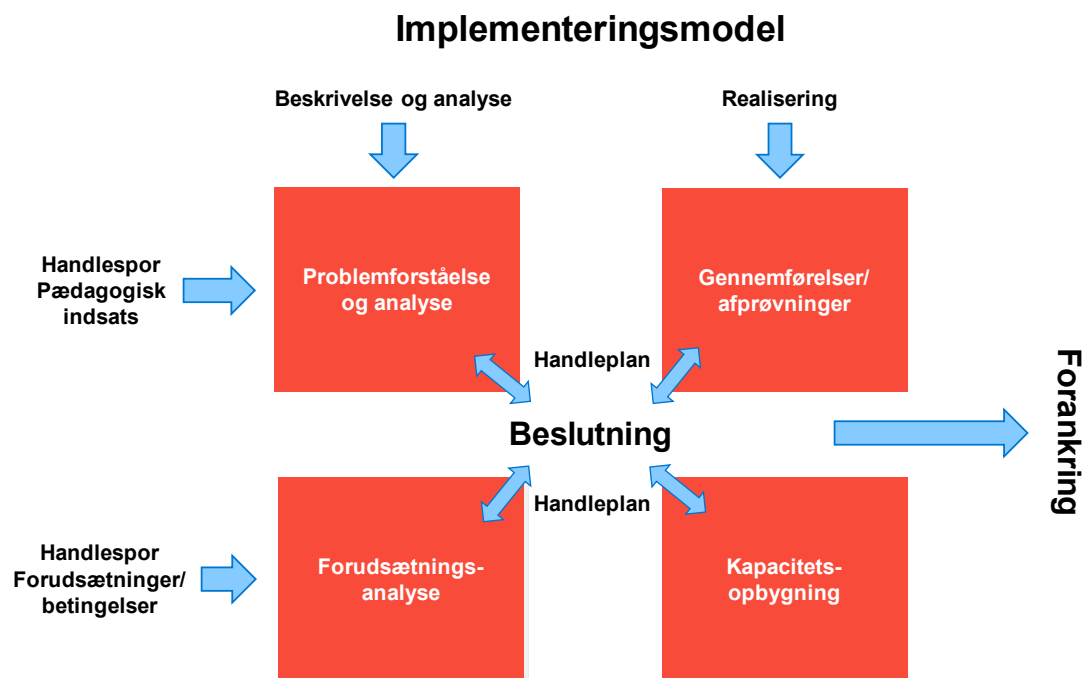
Af kursusmaterialet fremgår det, at det var forventet, at ressourcepersonerne mellem 1. og 2. opkvalificeringsdag (i henholdsvis august og oktober 2018) skulle arbejde med alle 4 elementer af implementeringsskabelonen, og at de på det sidste opfølgingsseminar i december 2018 bl.a. skulle se på konkrete formuleringer i handleplanerne og forankringen af disse på skolerne.<sup>12</sup>

Elementerne fremgår af den grafiske fremstilling i Figur 2.5, som stammer fra projektets præsentationsmaterialer produceret af VIA, Professionshøjskolen Metropol og ADHD-foreningen.

---

<sup>12</sup> Spørgeskemaundersøgelsen vedrørende implementeringen foregik i januar-februar 2019, mens de kvalitative interview foregik i maj-juni 2019.

**Figur 2.5** Grafisk fremstilling af centrale elementer i implementeringsmodellen, som de deltagende ressourcepersoner er præsenteret for



Kilde: "Plads til forskellighed": Implementeringsmodel.

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen er ressourcepersonerne blevet spurgt, i hvilket omfang de har arbejdet med de forskellige dele af implementeringsmodellen.

Særligt to træk ved svarene er centrale at bemærke.

**For det første** er der væsentlig forskel på, hvilke elementer de har gennemført som forventet. Hele 83 % svarer bekræftende til at have udarbejdet en handleplan for den pædagogiske indsats, mens 51 % svarer ja til spørgsmålet om, hvorvidt der er gennemført en analyse af udfordringerne i klassen og den pædagogiske praksis. Til sammenligning er det et mindretal af ressourcepersonerne, som svarer ja til at have gennemført en forudsætningsanalyse (41 %), og kun 33 % svarer ja til at have udarbejdet en handleplan for kapacitetsopbygning. Det viser, at væsentlige dele af indsatsens elementer ikke er gennemført som planlagt inden det sidste opfølgingsseminar afholdt af VIA i december 2018. Og med færre elementer gennemført falder forventningen også til, at indsatsen gennemføres som forventet, ligesom forventningerne til effekterne af indsatsen falder.

**For det andet** er der en væsentlig del af ressourcepersonerne, som ved flere af spørgsmålene om, hvorvidt de selv har gennemført specifikke dele af processen, har angivet svaret *ved ikke*. Dette gælder fx for hele 37 % af ressourcepersonerne i forhold til spørgsmålet, hvorvidt de har gennemført en analyse af forudsætningerne for indsatsen, og for 29 % af ressourcepersonerne i forhold til spørgsmålet, hvorvidt der er gennemført en analyse af udfordringerne i klassen og den pædagogiske praksis. Sådanne relativt høje andele af svar i kategorien *ved ikke* indikerer, at det for ressourcepersonerne er uklart, hvad fx analysen af forudsætninger indebærer, og at det for dem ikke fremstår som en klar og velafgrænset del-proces. Dette bekræftes af de kvalitative interview, hvor flere ressourcepersoner fortæller om en sådan uklarhed. Det vil med andre ord sige, at indsatsens elementer i nogen grad har været uklare for en væsentlig andel

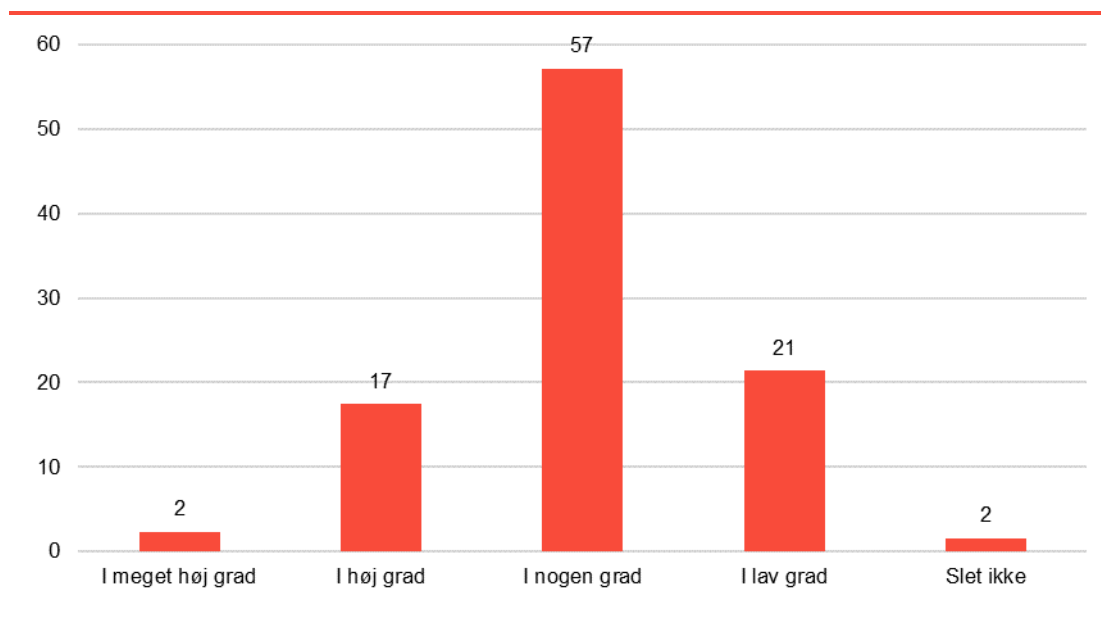
af ressourcepersonerne. Dette er en udfordring for indsatsens implementering, da det er mindre sandsynligt, at man faktisk gennemfører den forventede indsats, hvis man ikke er klar over, hvilke elementer indsatsen bygger på.

### Et flertal af ressourcepersonerne vurderer, at indsatsen kun i nogen grad er færdigudviklet

Implementeringsmodellens elementer skulle som nævnt være udviklet i forbindelse med VIAs kursusrække fra august til december 2018. Indsatsens implementering blev derimod forventet at vare til og med marts 2019, hvor implementeringsstøtten blev afsluttet.

På tidspunktet for indsamlingen af spørgeskemadata i januar til februar 2019 var indsatserne kun delvist færdigudviklede. Ressourcepersonerne er eksempelvis blevet spurgt, i hvilket omfang de vurderer, at deres indsats er færdigudviklet. Her svarer et flertal på 80 %, at indsatsen *i nogen grad, i lav grad* eller *slet ikke* er færdigudviklet. Det viser, at der på dataindsamlings-tidspunktet var et godt stykke vej igen, inden man kunne forvente, at indsatserne var færdigudviklede ude på skolerne.

**Figur 2.6** Er indsatsen færdigudviklet? Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken grad vurderer du, at jeres indsats er færdigudviklet?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

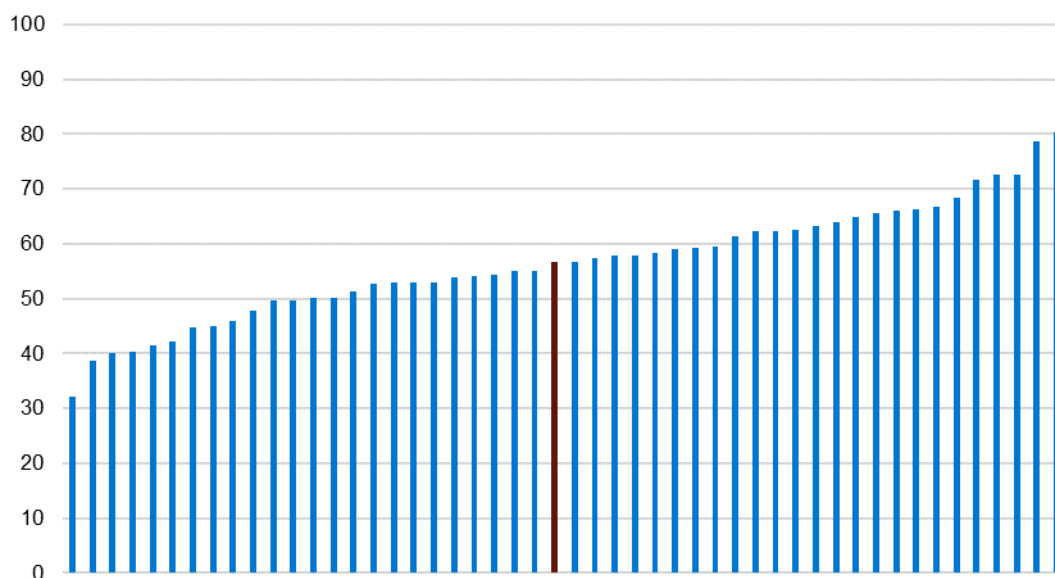
Spørgsmålet er så, om dette resultat er udtryk for, at dataindsamlingen foregik for tidligt i processen (januar til februar 2019), eller at indsatserne generelt ikke blev færdigudviklet ude på skolerne inden for projektperioden, efter implementeringsstøtten var overstået. De kvalitative interview, der blev gennemført i maj til juni 2019, tyder på, at sidstnævnte er mest retvisende. På det tidspunkt må man formode, at indsatserne burde være færdigudviklede på skolerne. De kvalitative data finder derimod samme tendens til, at indsatserne ikke opleves som færdigudviklede. Det tyder altså på, at indsatserne ikke er blevet færdigudviklet på skolerne. Både ledere og ressourcepersoner peger dog på, at den type af indsatser, som udspringer af "Plads til forskellighed", er i udvikling og nødvendigvis løbende må omformes, så de hele tiden tilpasses ændrede elevsammensætninger og aktuelle udfordringer. Som en ressourceperson fra en skole bemærker:

*Indsatsen er selvfølgelig ikke færdig [på nuværende tidspunkt, red.], for vi skal jo blive ved. Vi er nok sådan skruet sammen, at vi arbejder frem mod noget – og når vi så har nået det, så vil vi mere. Man kan jo altid gøre det bedre. (Ressourceperson)*

Der er dog forskel på, om man har implementeret en indsats, der rummer mulighed for fortsat tilpasning og udvikling, eller at man ikke er i mål med at implementere indsatsens grundlæggende elementer i første omgang. Og datakilderne tyder samlet på, at en del skoler ikke nåede til et punkt, hvor man kunne tale om en færdigimplementeret indsats.

En del af spørgeskemaundersøgelsen bestod af en række spørgsmål, som samlet er med til at vise skolernes implementeringsfidelitet på dataindsamlingstidspunktet. Med udgangspunkt i 15 spørgsmål blev der udarbejdet et fidelitetsindeks, som tager temperaturen på, hvor langt skolerne var med implementeringen. Hovedformålet med udarbejdelsen af implementeringsindekset var at udvælge skoler til case-undersøgelsen samt til analysen af sociale relationer og deltagelse i læringsmiljøet. Indekset er ikke fuldt retvisende for skolernes implementeringsgrad, dels fordi der er inkluderet en række ikke-udtømmende spørgsmål, dels fordi indsamlingen foregik, før man kunne forvente, at indsatsen var fuldt implementeret. Men det giver alligevel et indblik i, hvor skolerne var i processen, og hvor stor spredning der var i implementeringen på tværs af skolerne.

**Figur 2.7** Skolernes fidelitetsscore.



Anm.: Fidelitetsindekset består af op til 15 spørgsmål, hvor en score på 100 er den højest mulige, men også urealistisk højt, da der er tilfredsstillende svar på flere af spørgsmålene, der giver scorer på under 100. Spørgsmålene omhandler forskellige aspekter af implementeringen, herunder spørgsmål om, hvorvidt de har gennemført forudsætningsanalysen, og spørgsmål, der retter sig mod, i hvilken grad de eksempelvis inddrager elevernes perspektiv i deres planlægning.

Note: Antal skoler, N = 50. Den blå markør repræsenterer gennemsnitsværdien på 56,6 point.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

Fidelitetsindekset viser tydeligt, at der i starten af 2019 var stor spredning mellem skolerne i forhold til, hvor langt de var i implementeringen af indsatsen lokalt. Forklaringerne på spredningen skal dels ses gennem de ovenstående forklaringer som eksempelvis manglende forståelse for, hvad indsatsen egentlig indeholder, men også de nedenstående vedrørende eksempelvis motivation, ledelsesunderstøttelse og ressourcer.

## 2.3 Ressourcepersonernes engagement og motivation

Flere ledere og ressourcepersoner peger på, at udvælgelses- og tilmeldingsprocessen er af stor betydning for motivationen og dermed for implementering og resultater – særligt når omfattende indsats af denne type skal implementeres blandt mange andre projekter og formål, såsom implementeringen af en folkeskolereform mv. Dette vil blive udfoldet yderligere i det følgende afsnit.

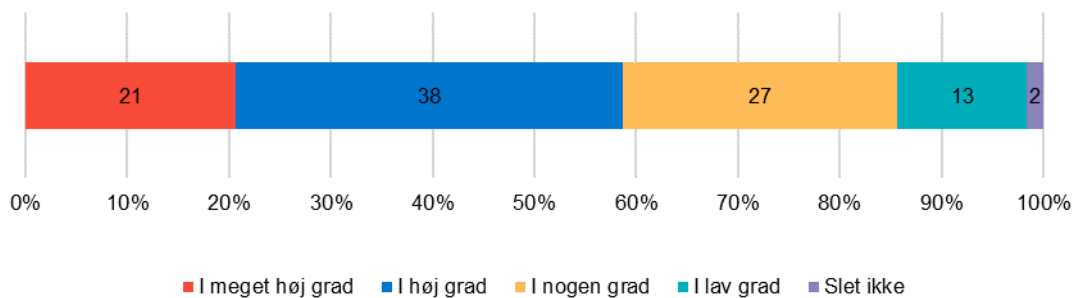
De lærere og pædagoger, som indgår i projektet som ressourcepersoner, spiller selvsagt en central rolle for implementeringen af "Plads til forskellighed" og den lokale udformning af indsats på den enkelte skole. Det har derfor betydning for implementeringen, at de involverede ressourcepersoner – ud over tilstrækkelig faglig viden, tid og ressourcer – også er engagerede og motiverede i arbejdet med at udvikle og gennemføre forløbene. Analysen peger på, at motivation og fokus fra både ressourcepersoner og ledelse blandt flere andre faktorer hænger sammen med indflydelse på beslutningen om tilmelding.

### Ressourcepersonerne er generelt motiverede...

*Når der kommer sådan et tilbud om sådan et uddannelsesforløb, så sidder man inde i sin klasse og tænker: 'Yes!'. Det er jo noget til mig, så jeg kan gøre noget for mine børn.* (Ressourceperson).

Ressourcepersonerne er generelt motiverede for at være en del af indsatsen. I spørgeskemaundersøgelsen blandt de deltagende ressourcepersoner er der spurgt, i hvilken grad de er motiverede for at arbejde med deres indsats.

**Figur 2.8** Ressourcepersonernes motivation for at arbejde med indsatsen. Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken grad er du motiveret for at arbejde med jeres indsats i "Plads til forskellighed"?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

Resultatet viser, at 59 % af ressourcepersonerne angiver at være enten *i meget høj grad* eller *i høj grad* motiverede for dette arbejde med indsatsen. Hertil kommer, at 27 % angiver at være *i nogen grad* motiverede, mens 15 % af ressourcepersonerne angiver at være motiverede *i lav grad* eller *slet ikke*.

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen er lederne også spurgt om deres vurdering af ressourcepersonernes motivation for at arbejde med indsatserne i "Plads til forskellighed". Her svarer 83 % af lederne, at ressourcepersonerne er motiverede *i meget høj grad* eller *i høj grad*. Det vil sige, at der er en vis grad af uoverensstemmelse mellem, hvor motiverede ressourcepersonerne selv er, og ledelsen vurderer de er.



### **... men manglende indflydelse, lederskifte, opgavetrængsel og omstruktureringer påvirker motivationen negativt**

De mest motiverede ressourcpersoner er dem, der har meldt sig selv, mens de ressourcpersoner, der er blevet pålagt at være ressourcpersoner, er de mindst motiverede med en væsentlig højere andel, der i *nogen grad*, i *lav grad* eller *slet ikke* er motiverede. Det stemmer overens med forventningen til arbejdet med indsatsen.

Data peger på en række faktorer, som ser ud til at være medvirkende til en lav grad af motivation hos de tilknyttede ressourcpersoner. Lederskifte og omstruktureringer samt grundlæggende travlhed er med til påvirke, hvordan både ledelse og ressourcpersoner motiveres for at arbejde med indsatsen. Disse udfordringer er generelt gældende for implementering af indsatser i skolerne og også denne indsats. Og selvom det ses tydeligt, at de er med til at påvirke motivationen negativt, så er der ikke en forventning om, at det er i højere grad end for andre indsatser. Lederskifte, omstruktureringer og grundlæggende travlhed er dermed generelle implementeringshæmmere. Blandt de 8 case-skoler var det flere steder tilfældet, at der i projektperioden var lederskifte og organisationsforandringer, som var med til at påvirke motivationen for den konkrete indsats negativt. Eksempelvis var det tilfældet på en skole i case-undersøgelsen, dels at ressourcpersonerne var blevet pålagt at deltage, dels at tilmeldingen var sket på den daværende skoleleders initiativ, som sagde op kort efter. Det var en klar medvirkende faktor til, at motivationen var lav blandt ressourcpersonerne. Den nye skoleleder fortæller uddybende, at opgavetrængslen generelt i skolens hverdag lægger pres på ressourcpersonernes tidsforbrug og medfører, at ressourcpersonerne må prioritere mellem opgaverne. Den nye skoleleder beskriver samlet om indsatsen og motivationen for at arbejde med den, at:

*[Deltagelse i indsatsen, red.] er ikke noget, [ressourcpersonerne, red.] selv har haft indflydelse på. Det er ikke noget, de selv har været med til at vælge til. Og det er jo en svaghed. (...) Dermed ikke sagt, at det er, fordi at det her har været dårligt, men det, det er blevet til her hos os, [hvor, red.] der ikke er kommet kød nok på. ... [Det er, red.] fordi det er én opgave blandt 150 opgaver – særligt når det oveni købet ikke er noget, de selv har valgt. (Skoleleder)*

Citatet illustrer, at indsatsen ikke er blevet prioriteret, da den ikke har været vigtig nok, hverken for ham eller for ressourcpersonerne. Der er således ikke ejerskab og motivation for at implementere og arbejde med indsatsen, som de burde. Forandringer og øget travlhed i projektperioden grundet eksempelvis organisatoriske omstruktureringer har fundet sted på nogle af de deltagende skoler. Ressourcpersonerne på en af skolerne fortæller eksempelvis, hvordan en større omstrukturering og dertilhørende flytning medførte, at fokus og energi blev trukket væk fra arbejdet med indsatserne. Det medførte, at organisationen ikke havde overskud til at drøfte indholdet i indsatsen, eller hvordan man i praksis havde arbejdet med den.

Motivationen kan således blive påvirket af faktorer som disse. Og manglende motivation kan påvirke de lokale resultater og det konkrete arbejde med indsatsens områder i negativ retning. Skoler, hvor indsatsen er blevet nedprioriteret af den ene eller den anden grund, har derfor i sagens natur gjort mindre ud af indsatsen, end de ellers ville under bedre forhold og rammer.

## **2.4 Ledelse er en vigtig drivkraft**

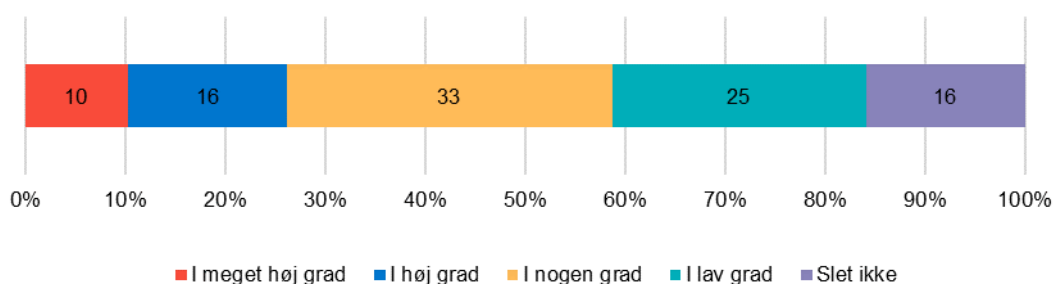
En vigtig drivkraft i en implementeringsproces er ledelse. I forbindelse med reformen af folkeskoleloven skærpedes skoleledernes didaktiske og faglige ledelsesopgaver ved siden af den

tekniske og organisatoriske ledelse (KL og Skolelederforeningen 2018)<sup>13</sup>. Under implementeringen af et projekt som "Plads til forskellighed" har ledelsen det overordnede ansvar for at sikre tilstedeværelsen af organisatoriske ressourcer, som kan understøtte processen. Dertil kommer de didaktiske og faglige dele af ledelsesopgaven, som bl.a. handler om indretning af læringsrum og sikring af læringsmiljøet for alle skolens elever. Endelig har ledelsen også en opgave i forhold til at håndtere de eventuelle udfordringer, der kan opstå hen ad vejen i en kompleks og langstrakt proces.

### Ledelsens støtte opleves som mangelfuld

Ressourcepersonerne oplever overvejende ledelsens støtte i forbindelse med implementering og gennemførelse af indsatsen som mangelfuld. Kun ca. hver fjerde medarbejder har oplevet, at ledelsen i *høj* eller *meget høj grad* har støttet dem i deres arbejde. Omvendt har over 40 % givet udtryk for, at skoleledelsen i *lav grad* eller *slet ikke* har været en støtte i arbejdet, mens ca. hver tredje oplever støtte i *nogen grad*.

**Figur 2.9** Skoleledelsens støtte til ressourcepersonerne. Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken grad mener du, at skoleledelsen har været en støtte for dig i arbejdet med "Plads til forskellighed"?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

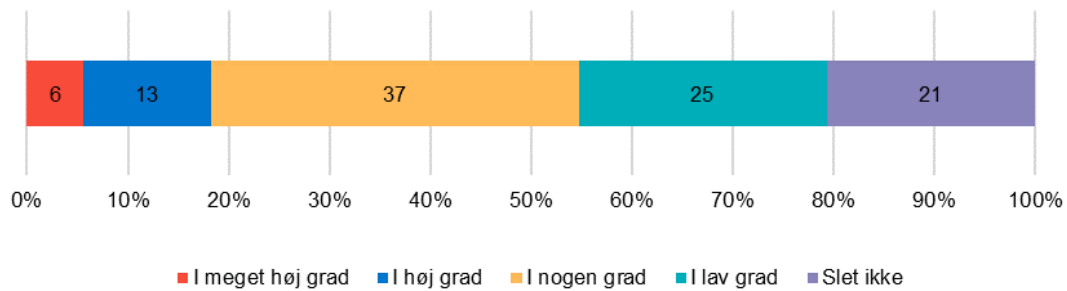
Det er en iøjnefaldende andel af ressourcepersonerne, som på denne måde angiver, at ledelsen i *lav grad* eller *slet ikke* har været en støtte i processen.

### Der er stor forskel på ledernes involvering i den faglige og didaktiske del af processen

En del ressourcepersoner oplever i *nogen grad* at drøfte indsatsen med deres relevante leder, mens en endnu større andel oplever kun at drøfte indsatsen i *lav grad* eller *slet ikke*. Samme billede fremkommer, når man spørger lederne selv – endda i endnu lavere grad.

<sup>13</sup> KL og Skolelederforeningen 2018. *Skoleledelse under forandring. Hvad skal der til for at skoleledelse lykkes?* Kommuneforlaget a/s, København. <https://www.kl.dk/media/15665/skoleledelse-under-forandring.pdf>

**Figur 2.10** Drøftelse af indsats med lederen. Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken grad har du drøftet den indsats, I har valgt at arbejde med i din klasse, med lederen/den relevante leder?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

Ressourcepersonerne er blevet spurgt, om de har drøftet indsatsen med deres leder. Figur 2.10 viser, at 19 % af ressourcepersonerne i høj eller meget høj grad har drøftet indsatsen, mens hele 46 % svarer i *lav grad* eller *slet ikke*. Ca. hver tredje har i *nogen grad* drøftet indsatsen. Lederne bekræfter i store træk dette i de kvalitative interview, hvor det beskrives, at de enten i meget begrænset omfang eller slet ikke er eller har været involveret i de konkrete drøftelser omkring indsatsernes indhold.

Eksempelvis fortæller lederen på en af skolerne, at hun i starten i et vist omfang drøftede indsatserne med ressourcepersonerne, men at en travl hverdag medførte, at disse drøftelser stoppede efter en tid. Lederen italesætter den manglende drøftelse som et spørgsmål om uddelegering af opgaver til ressourcepersonerne og dermed primært er et spørgsmål om arbejdsdeling snarere end mangelfuld opfølgning:

*Det er nogle dygtige lærere, som jeg sagtens kunne uddelegere til – og det har jeg gjort. (...) Både arrangører og de enkelte lærerteams er meget bedre til at vælge ud, hvad der skal afprøves for at dataindsamle end mig, der sidder ved et skrivebord. (Skoleleder)*

Lederne på to andre skoler peger på, at projektet efter deres opfattelse har været skruet sammen på en måde, som har bidraget til at vanskeliggøre ledelsesinvolvering i de faglige diskussioner. Lederen på den ene skole anfører, at såfremt ledelsen havde deltaget i undervisningsforløbet, ville det have åbnet for en større grad af fælles drøftelser af faglige og didaktiske valg undervejs i processen. Vedkommende følte sig i dette tilfælde koblet fra indsatsen og ikke selv var klædt på til at tage de faglige drøftelser med ressourcepersonerne.

Der er således eksempler på en konflikt mellem ressourcepersonernes behov for ledelsesstøtte i forbindelse med implementering af fastholdelsen af et udviklingsprojekt af denne art og lederens egen forbindelse til projektet gennem uddannelsesaktiviteterne.

## 2.5 Ressourcer afgørende for succesfuld implementering

Ressourcer har stor betydning for, hvor succesfuldt en indsats kan implementeres. I forhold til implementering af mestringsforløbene drejer det sig især om ressourcer i form af tid, hvilket i

en skolesammenhæng særligt skal ses i forhold til ressourcepersonernes øvrige opgaver. Betyder indsatsen friholdelse fra eller prioritering over andre opgaver, eller skal de passes ind sammen med de øvrige? Med deltagelse i forsøget forventes det, at ressourcepersonerne:

- forbereder sig til og deltager i kompetenceudviklingsforløbet
- mødes for at udvikle, planlægge og koordinere de konkrete indsatser på skolen
- arbejder aktivt med at realisere de konkrete indsatser sammen med eleverne i indsatsklasserne.

### **Markant forskel på omfanget af tildelte ressourcer**

Som en del af projektet har skolerne, som tidligere nævnt, fået tildelt et økonomisk tilskud i form af puljemidler til eksempelvis vikardækning i forbindelse med opkvalificeringsforløbene og arbejdet med mestringsforløbene samt deltagelse i øvrige forsøgsaktiviteter, ledelse og administration. Det maksimale tilskud svarede til 39.000 kr. pr. indsatsklasse. Dette var et krav for at få udbetalt puljemidlerne. Men selvom en af de definerede opgaver var arbejdet med mestringsforløbene, er dette ikke ensbetydende med, at skolerne har fritaget ressourcepersonerne fra andre opgaver for at skabe tid til at arbejde med netop mestringsforløbene. Det vil sige, at det har været op til skolerne, om arbejdet med mestringsforløbene har været en ekstra opgave, uden at andre opgaver er blevet nedprioriteret eller fjernet, eller om der er blevet frigjort øremærket tid til at arbejde med indsatsen.

Det er derfor et centralt spørgsmål, hvorvidt ressourcepersonerne lokalt har fået tildelt særskilte timer øremærket til kun dette formål, eller om det har været en opgave, som er blevet integreret i deres almindelige forberedelsestid, samt om det har været en højt eller lavt prioriteret opgave blandt de øvrige opgaver.

Undersøgelsen viser, at lige over halvdelen af ressourcepersonerne har fået tildelt øremærket tid til at arbejde med "Plads til forskellighed", mens lige under halvdelen ikke har. Resultatet afviger lidt, hvis man spørger lederne, hvor hver tredje svarer, at der ikke er tildelt øremærket tid, mens to tredjedele fortæller, at de har tildelt øremærket tid til de ressourcepersoner, der arbejder med "Plads til forskellighed".

I de tilfælde, hvor der er tildelt ressourcer, svarer den øremærkede tid typisk til 1-2 timer om ugen, hvoraf størstedelen har fået én time. Kun på enkelte skoler har ressourcepersoner fået tildelt mere end dette. De kvalitative interview med ressourcepersoner og ledere bekræfter, at såfremt man ikke har fået tildelt øremærkede timer til arbejdet med at udvikle de lokale indsatser i projektet, indgår opgaven som en del af ressourcepersonernes almindelige forberedelsestid. Det giver en markant forskel på omfanget af ressourcer, som ressourcepersonerne har haft til rådighed til at realisere forløbene. For nogle af ressourcepersonerne har timetildelingen medført, at de har følt sig pressede som følge af deltagelsen i projektet, da opgaven med mestringsforløbene er kommet oveni de øvrige opgaver uden en klar prioritering.

*[Indsatsen, red.] har vi skullet lave oveni alle de andre opgaver, som vi har skullet lave. Så nogle gange har vi faktisk følt, at vi har været 1,5 gange på arbejde, hvor de andre egentlig sidder med deres almindelige arbejde. (Ressourceperson)*

Flere af de deltagende ressourcepersoner og ledere fortæller, at de undervejs i processen har drøftet timetildelingen. På flere af de deltagende skoler har drøftelserne medført, at ressourcepersonerne efterfølgende har fået tildelt et antal timer pr. uge til arbejdet, hvilket mindst i ét konkret tilfælde gjorde det muligt for ressourcepersonerne at planlægge forløb og sparre med

hinanden. Spørgeskemaundersøgelsens resultater indikerer endvidere, at tildelingen af ressourcer er forbundet med den motivation, som den enkelte ressourceperson har til at arbejde med indsatsen.

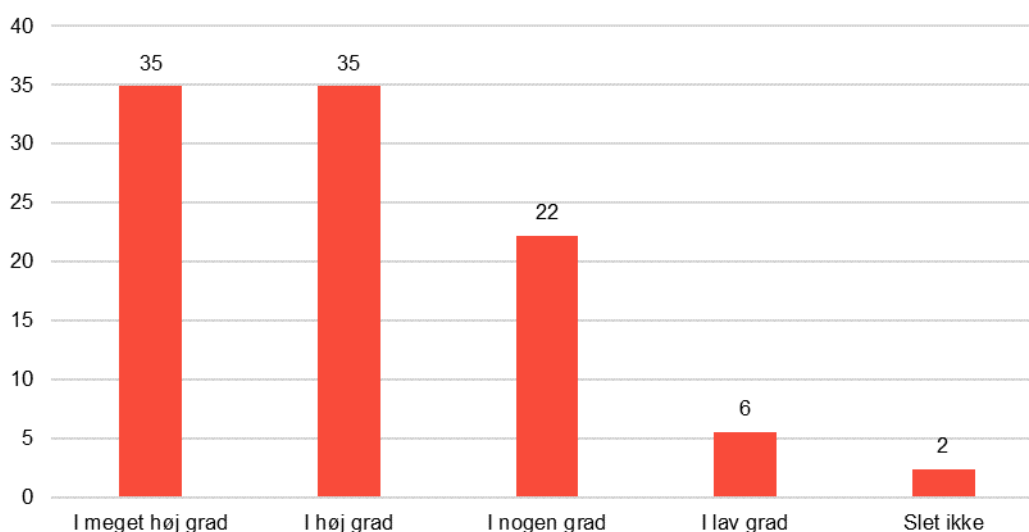
Flere ressourcepersoner giver udtryk for, at det ville have været en fordel for implementeringen af indsatsen, hvis VIAs forventninger til ressourcepersonernes tidsforbrug til at løfte arbejdsopgaven var kommunikeret klarere ud i forbindelse med uddannelsen i stedet for undervejs i forløbet på foranledning af ressourcepersonerne selv. Det kunne, ifølge ressourcepersonerne, have været en hjælp, når indsatsen og tiden hertil skulle prioriteres i samarbejde med den lokale skoleleder.

*Det kan være en udfordring, at lærerne skal gå hen til lederen og sige, at: "Vi skal have timer til det". I stedet for at projektet [VIA, red.] går til lederen og siger, at det her er vores forventninger. (Ressourceperson)*

### Samarbejde kvalificerer indsatsen

Langt størstedelen af ressourcepersonerne (70 %) angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de fælles drøftelser kollegerne imellem *i meget høj grad* eller *i høj grad* er med til at udvikle og kvalificere den indsats, som de har arbejdet med i "Plads til forskellighed". Kun ca. 8 % vurderer, at det *i lav grad* eller *slet ikke* er med til at udvikle indsatsen.

**Figur 2.11** Fælles drøftelser er med til at udvikle og kvalificere indsatsen. Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken grad gælder følgende om samarbejdet med indsatsen? - De fælles drøftelser er med til at udvikle og kvalificere indsatsen".

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

## 2.6 Implementeringsstøtten var mangelfuld

Ressourcepersonerne har fulgt et kompetenceudviklingsforløb hos VIA i samarbejde med ADHD-foreningen og Professionshøjskolen Metropol målrettet "Plads til forskellighed". Ressourcepersonerne er gennem opkvalificeringsforløbet blevet introduceret til en systematisk, helhedsorienteret tilgang til det inkluderende arbejde, som de har omsat til konkrete indsatser tilpasset den specifikke klassekontekst i indsatsklasserne.

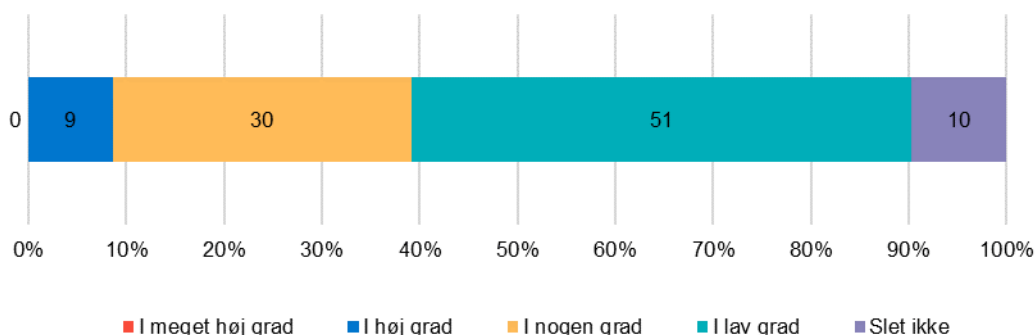
VIA's forløb bestod af et kick-off-seminar, to kompetenceudviklingsdage med forberedelse i form af læsning af tekster og andre materialer, og en opfølgingsdag. Dertil kommer, at der har indgået et element af implementeringsstøtte i forløbet. Implementeringsstøtten bestod af skriftlig tilbagemelding på ressourcepersonernes udarbejdede analyser af konkrete udfordringer i indsatsklasserne, hvor der er udformet handleplaner for deres indsats. Støtten foregik i en online e-læringsplatform, hvor ressourcepersonerne havde mulighed for at kommunikere med de andre deltagere i forløbet. Ressourcepersonerne modtog 5 online-sparringssessioner gennem forløbet.

### En væsentlig andel af ressourcepersonerne vurderer, at VIA's implementeringsstøtte kun i mindre grad har understøttet deres indsats

Den tilkoblede implementeringsstøtte er ifølge ressourcepersonerne for lav til reelt at understøtte deres arbejde med indsatsen i de konkrete klasser på skolerne. Det viser både spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interview. Ressourcepersonerne har dermed i høj grad stået alene med implementeringen og udviklingen af indsatsen, hvilket har været en udfordring.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at hele 51 % svarer, at implementeringsstøtten *i lav grad* har understøttet deres indsats, mens 10 % angiver, at implementeringsstøtten *slet ikke* har understøttet deres indsats. Samtidig er det under 10 %, der vurderer, at støtten *i høj grad* har været understøttende, jf. Figur 2.12.

**Figur 2.12** Vurdering af implementeringsstøtten. Procent.



Note: Spørgsmål: I hvilken grad vurderer du, at den løbende implementeringsstøtte har understøttet jeres indsats?

Anm.: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

Flere ressourcepersoner peger mere specifikt på, at mens de to kompetenceudviklingsdage og opfølgingsdagen var inspirerende og gav et godt udgangspunkt at arbejde videre med, så var implementeringsstøtten i form af den skriftlige tilbagemelding på den afleverede handleplan for kortfattet og for overordnet. For eksempel fortæller en af ressourcepersonerne at *"... det har været rigtig godt. Der har været en kæmpe inspiration..."*, men at *"[d]en skriftlige implementeringsstøtte, den kunne vi godt have undværet"*.

En ressourceperson på en anden skole fortæller, at den skriftlige tilbagemelding var meget kortfattet og derfor vanskelig at bruge som pejlemærke i det videre implementeringsarbejde.

*Vi kunne ikke bruge [implementeringsstøtten, red.] til noget som helst. Og det betyder så også, at man ikke aner, om man går i den rigtige retning eller den forkerte retning. (Ressourceperson)*

Samlet giver ressourcepersonerne udtryk for, at implementeringsstøtten burde have været væsentligt mere omfattende for reelt at understøtte indsatsen i en vanskelig implementeringsfase.

## 2.7 Skolernes arbejde med indsatser – konkrete eksempler på realiserede forløb

Som tidligere beskrevet er indsatsen inddelt i 6 forskellige temaer, som det enkelte klasseteam har kunnet vælge. Derudover er en del af indsatsdefinitionen blevet udfyldt af det konkrete klasseteam for at kunne tilpasse indsatsen til den lokale kontekst. Det har med andre ord været en indsats, der har været meget fleksibel og har kunnet antage mange forskellige former. I et projekt som "Plads til forskellighed" er det derfor også forventeligt, at der vil være stor bredde i de konkrete indsatser, som ressourcepersonerne udvikler. I dette afsnit vil vi med afsæt i de gennemførte case-besøg kort beskrive 3 eksempler på, hvordan man på klasseniveau har realiseret et mestringsforløb. Eksemplerne har til formål at vise, at der er stor forskel på, hvordan man har udviklet indsatserne lokalt, og at man har arbejdet med forskellige tilgange og mål. Eksemplerne giver et billede af de forskellige aktiviteter og fokuspunkter.

### 2.7.1 Eksempel 1: Skole A, 0. klasse, tema 5

#### **Visuel støtte og forudsigelig struktur som støtte til opmærksomhed og selvkontrol**

På skole A har to ressourcepersoner, som begge er lærere, været en del af forløbet for en 0. klasse. Ressourcepersonerne er efter dialog med lederen blevet tilmeldt forløbet med den specifikke dagsorden, at både ledelse og ressourcepersoner oplevede en klasse med særlige udfordringer og flere børn, som havde vanskeligt ved at overskue hverdag og rutiner. Ydermere oplevede ressourcepersonerne, at flere af børnene havde vanskeligt ved at modtage verbale beskeder. Lederen har i løbet af projektperioden tildelt de to ressourcepersoner en større mængde timer efter løbende dialog om behov, hvilket har været en ledelsesmæssig prioritering i forhold til skolens budget.

Skolens mestringsforløb består af en klar og gennemgående struktur i undervisningen, som hele vejen er visuelt understøttet i form af billedunderstøttede skemaer. De har valgt at arbejde med tema 5, som er pædagogiske indsatser, som optimerer opmærksomhedsfunktionen og selvregulering og kontrol. Desuden billedunderstøttes selve undervisningsindholdet i så vid udstrækning som muligt, således at fx delopgaver, processer, materialer og valgmuligheder visualiseres med piktogrammer, tegninger og fotos. Forløbet er flettet ind i hele skolehverdagen, og alle fagprofessionelle, som er tilknyttet klassen, er fælles om at arbejde med tilgangen. Ressourcepersonerne fremhæver særligt overskueligheden, som også medfører, at flere af børnene bliver i stand til selvstændigt at håndtere arbejdsprocesser og skift:

*Så man egentlig hele tiden kan fortælle dem: "Nu er vi her, og når du er færdig med det, så skal du det". De behøver ikke hele tiden at skulle kontakte en voksen for at komme videre i deres proces. (Ressourceperson, skole A)*

Ressourcepersonerne peger ydermere på, at den visuelle tilgang, som de har udviklet i deres mestringsforløb, er et effektivt redskab i forhold til børn, som har udfordringer med verbal kommunikation – et træk, som fx ofte ses hos børn med ASF. Ydermere fremhæver de, at den visuelle støtte har den fordel, at de som lærere i mange tilfælde kan undlade at stoppe undervisningen for at guide én bestemt elev. I stedet kan støtten integreres i kommunikationen med hele klassen, fx i form af at henvise til visualiseringer af, hvad man arbejder med, eller hvad

næste skridt i opgaven består af. Tilgangen har også den fordel, at den fungerer som en støtte for alle elever i klassen:

*Når det ligesom er visuelt og billedligt, kan de være med på lige fod med de andre. Det gør også, at vi ikke hele tiden skal guide dem alene, men at vi egentlig kan gøre det i klasserummet.* (Ressourceperson, skole A)

Samlet siger den ene af de to ressourcepersoner om deres deltagelse i projektet:

*Et super fedt forløb – vi har i hvert fald fået rigtig meget ud af det.* (Ressourceperson, skole A)

I forhold til implementering fremhæver lederen, at åbenheden og muligheden for at lave lokale tilpasninger af materialer og tilgange, som er præsenteret undervejs i forløbet, har været en styrke og en forudsætning for succesfuld implementering hos dem:

*...de har fundet deres egen vej at gå – i forhold til hvad der var beskrevet. Du kan godt have noget, der er beskrevet, men hvis det ikke passer ind i den elevgruppe, du har, så er man nødt til at rette det lidt til – og det har vi gjort.* (Leder, Skole A)

Eksemplet viser styrkerne ved muligheden for lokale tilpasninger, tæt samarbejde med lederen og prioriteret tid til at arbejde med indsatsen.

## 2.7.2 Eksempel 2: Skole B, 1. klasse, tema 3 og 6

### **Udvikling af relationer og afsæt i et børneperspektiv som en vej til at fremme et bestemt barns deltagelse**

På skole B har to ressourcepersoner – en lærer og en pædagog – deltaget i forløbet, primært koncentreret om en enkelt pige. De har arbejdet inden for rammerne af deres almindelige arbejdstid med udvikling af indsatser. Som fokus for deres indsats har de valgt ét specifikt barn, som de oplever har et massivt behov for ekstra støtte og hjælp. Dette ligger inden for tema 3 og 6, som er udvikling af det professionelle samarbejde og relationskompetencer samt inddragelse af børneperspektiver i forhold til enkelte elever og i klassen som helhed. Den pågældende pige virkede utryk ved kontakt med de voksne, reagerede ofte voldsomt og havde vanskeligt ved at indgå i relationer og lege med de andre børn. En central del af indsatsen bestod i målrettet arbejde på at udvikle gode relationer til pigen. Dette skete ved, at pædagogen flere gange hver dag sørgede for at være i kontakt med hende, tale med hende, vise positiv interesse og spørge ind til hendes oplevelser.

*Man kunne jo mærke – som man kan på ethvert barn – at når man så søger den her relation ofte, hver dag over en lang periode, så kunne jeg da også godt mærke, at der skete noget med den.* (Ressourceperson, skole B).

I undervisningssammenhænge og i strukturerede aktiviteter i SFO'en søgte ressourcepersonerne at sætte positivt fokus på den pågældende pige, fx ved at fremhæve det over for de andre børn, når hun bød ind med noget eller bidrog med ideer, input eller kommentarer. Desuden arbejdede pædagogen på at udbygge og forbedre hendes venskab med en bestemt anden pige, igen ved at vise interesse, spørge ind til og lytte til pigerne. Som et særskilt fokus i indsatsen søgte ressourcepersonerne også at forbedre deres relationer til pigens forældre og inddrage dem i den positive udvikling ved at sørge for dialog og positive beskeder eller små historier fra dagen ved afhentningssituationer i SFO'en.



De to ressourcepersoner har i højere grad støttet sig til den pædagogiske analysemodel LP-modellen<sup>14</sup>, som de var vant til at bruge, mens den tilknyttede implementeringsmodel i indsatsen kun i lav grad blev anvendt. Det skyldes, at ressourcepersonerne oplevede modellen som for meget arbejde, samt at kursus og implementeringsstøtte var for dårlig.

Eksemplet viser muligheden for at tilpasse indsatsen, så den primært målrettes en enkelt elev, og understreger betydningen af inddragelse af andre, her SFO, forældre og andre elever, for at understøtte en positiv udvikling.

### 2.7.3 Eksempel 3: Skole C, 2. klasse, tema 1

#### **Ressourcefokuseret fællesskabsdannelse som en vej til deltagelse i skole og SFO**

På skole C har to ressourcepersoner – begge med lærerfunktion – deltaget i forløbet. De to ressourcepersoner har ikke fået ekstra timer til udvikling af forløbet ud over deres almindelige forberedelsestid.

De har valgt at have fokus på tema 1 om deltagelsesmuligheder i skole og SFO. Mestringsforløbet har fokus på, at alle, også de børn som er udfordrede med koncentrationsvanskeligheder, udadreagerende adfærd og vanskeligheder ved turtagning og deltagelse, skal kunne være en del af fællesskabet. Dette har resulteret i en række aktiviteter, hvor afsættet har været interesser og styrkesider hos de børn, som er mest udfordret. Ved på denne måde at tage afsæt i interesser og optagetheder hos de børn, som er mest perifere i forhold til deltagelse i skolens fællesskaber, argumenterer ressourcepersonerne for, at man ofte kan opnå, at netop disse børn får en mere central position i aktiviteterne og har lettere ved at bidrage positivt.

*Og ideerne kom også lidt af, at vi tænkte, hvad de kan. Vi vidste i hvert fald, at et par stykker af de drenge, der var voldsomt udfordrede i klasserummet, kunne rigtig godt lide det dér med skoven og huler – og vi tænkte, at det i hvert fald ville være et sted, de kunne være med. (Ressourceperson, skole C).*

Aktiviteterne har fx bestået af forskellige ture ud af huset, bage-aktiviteter, spil-café og indretning af en række forskellige aktivitetstilbud, hvor børnene efter interesser kunne deltage i mindre grupper med voksne til stede. Ligesom det også er tilfældet med eksemplet med den visuelle støtte, fremhæver ressourcepersonerne på skole C også, at de tiltag, som de har udviklet gennem forløbet, er noget, som ikke kun kommer specifikke børn med særlige udfordringer til gode:

*... alt det, vi har gjort, giver noget til hele børneflokket. (Ressourceperson, skole C)*

Eksemplet viser, hvordan indsatsen inddrager hele klassen med fokus på aktiviteter, som inkluderer eleverne med vanskeligheder og tager udgangspunkt i deres styrker og interesser.

## 2.8 Sammenfattende om implementeringen af indsatsen

Formålet med dette kapitel har været at analysere, i hvor høj grad skolerne har implementeret indsatsen, samt hvilke forhold der har været fremmende eller hæmmende for implementeringen. I dette afsnit sammenfattes, fortolkes og diskuteres analysens resultater af implementeringen af indsatsen.

---

<sup>14</sup> LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse.

Vi har undersøgt implementeringen gennem spørgeskemaundersøgelser blandt ressourcerpersoner og skoleledere på de deltagende skoler samt gennem 8 casestudier, hvor vi har interviewet ressourcerpersoner og skoleledere fra skolerne.

Analyserne i kapitlet finder overordnet, at implementeringen af mestringsforløbene i en del tilfælde har været mangelfuld. Motivationen for deltagelse i indsatsen ser ud til at spille en væsentlig rolle, og denne er påvirket af en række faktorer såsom frivilligheden i deltagelse, tid og ressourcer til at gennemføre implementeringen samt skolens organisationelle forhold, herunder lederstøtte og -skifte. Nedenfor sammenfattes analysens fund.

Skolerne har typisk selv valgt at deltage i projektet, eksempelvis med det formål at opkvalificere personalet fagligt til at kunne arbejde bedre med indsatsmålgruppen. Ressourcerpersonerne består af en blanding af primært lærere og pædagoger, og de organiserer sig typisk i klasse-team vedrørende indsatsen. Et flertal på 60 % af de deltagende ressourcerpersoner har en læreruddannelse som baggrund, mens 38 % er uddannede pædagoger. Dertil kommer 2 % med anden uddannelsesbaggrund. Ressourcerpersonernes tilknytning har i svingende grad været frivillig. En del ressourcerpersoner har meldt sig selv, men en anden væsentlig gruppe er blevet pålagt at deltage.

VIA's indsats består af 6 temaer, som skolerne selv har kunne placere sig inden for. Ca. halvdelen har valgt at have fokus på tema 5 om pædagogiske indsatser, der optimerer opmærksomhedsfunktionen og selvregulering/egenkontrol, mens ca. en tredjedel har valgt indsats 4, hvor der arbejdes med anerkendende kommunikation, herunder styrkelse af positiv adfærd og ansvar for den enkelte elev og fællesskabet.

Efter kompetenceudviklingsdagene har skolerne selvstændigt skulle arbejde med en række implementeringsaktiviteter. På det tidspunkt, hvor VIVE gennemførte dataindsamlingen, var primært analyser af klassens udfordringer og handleplaner gennemført, mens andre dele, såsom forudsætningsanalyser og kapacitetsopbygningsplaner, i mindre grad var blevet udarbejdet. En væsentlig andel af ressourcerpersonerne var ligeledes i tvivl om, hvorvidt de havde gennemført aktiviteterne. Der var altså en vis uklarhed i forhold til, hvad der var en del af selve indsatsen, og hvad der ikke var, samt hvilken rolle disse elementer spillede i forhold til indsatsen. Over halvdelen af ressourcerpersonerne vurderede endvidere, at indsatsen kun i nogen grad var færdigudviklet. Implementeringsgraden blev vurderet bredt blandt de deltagende indsatsskoler i januar/februar, før de sidste implementeringsaktiviteter var gennemført. Det kan bidrage til et misvisende billede af implementeringsgraden. De efterfølgende case-besøg blev gennemført i maj/juni, hvor implementeringsaktiviteterne efter planen skulle være afsluttet. Her var billedet det samme, hvilket vil sige, at indsatserne hovedsageligt ikke fremstod som færdigimplementerede.

Ressourcerpersonerne var generelt motiverede for at være en del af indsatsen, hvilket var fremmende for implementeringen. Men en del oplevede manglende indflydelse, lederskifte, opgavetrængsel og omstruktureringer, der påvirkede motivationen negativt og derigennem var med til at hæmme implementeringen. De mest motiverede ressourcerpersoner var dem, der havde meldt sig selv, mens de ressourcerpersoner, der blev pålagt at være ressourcerpersoner, var de mindst motiverede med en væsentlig højere andel personer, der i *nogen grad*, i *lav grad* eller *slet ikke* var motiverede.

Støtte til at implementere indsatsen er en central fremmende faktor – og det modsatte kan siges om fraværet af støtte. Undersøgelsen peger særligt på, at 3 områder for manglende

støtte har betydning for implementeringen af indsatsen: lederstøtte, støtte i form af ressourcer og implementeringsstøtte fra VIA.

Støtte fra egen leder er en central faktor i implementeringen af indsatsen. Ressourcepersonerne oplevede overvejende ledelsens støtte i forbindelse med implementering og gennemførelse af indsatsen som mangelfuld. Data viser dog, at der er stor forskel på ledernes involvering i den faglige og didaktiske del af processen på tværs af skolerne.

Ligesom ledelsesstøtte påvirker implementeringen, påvirker ressourcepersonernes ressourcer til at prioritere indsatsen den også. Undersøgelsen viser, at der er markant forskel på omfanget af tildelte ressourcer. Lige over halvdelen af ressourcepersonerne fik tildelt øremærket tid til at arbejde med "Plads til forskellighed", mens lige under halvdelen ikke fik. I de tilfælde, hvor der er tildelt ressourcer, svarer den øremærkede tid typisk til 1-2 timer om uge, hvoraf størstedelen har fået én time. Når ressourcepersonerne har haft bedre mulighed for at prioritere implementeringen af indsatsen, er deres motivation steget.

En væsentlig andel af ressourcepersonerne vurderer, at VIAs implementeringsstøtte kun i mindre grad har understøttet deres indsats. Den tilkoblede implementeringsstøtte er, ifølge ressourcepersonerne, for lav til at reelt understøtte deres arbejde med indsatsen hjemme på skolerne i de konkrete klasser. Det viser både spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interview.

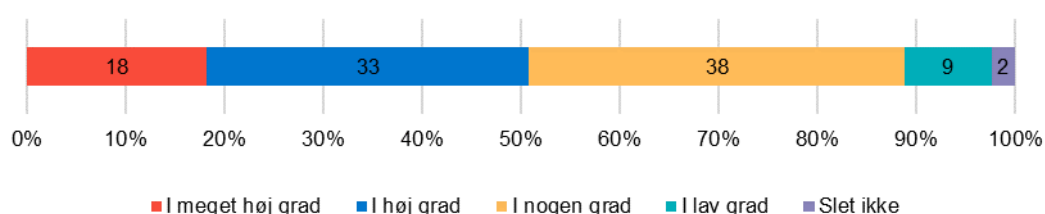
## 2.9 Oplevet forskel for eleverne

### Ressourcepersonerne vurderer, at indsatserne gør en positiv forskel for elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder

Ressourcepersonerne udtrykker selv, at deres indsats gør en positiv forskel for elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. I de gennemførte interview fortæller flere ressourcepersoner og ledere ligeledes, at de har oplevet en positiv udvikling efter at have arbejdet med indsatserne.

Dette er naturligvis et centralt spørgsmål jf. de overordnede målsætninger med projektet. 89 % af ressourcepersonerne angiver *i meget høj grad*, *i høj grad* eller *i nogen grad* til spørgsmålet om, hvorvidt de vurderer, at indsatsen gør en positiv forskel.

**Figur 2.13** Gør indsatsen en positiv forskel? Procent



Anm.: Spørgsmål: Vurderer du, at jeres indsats gør en positiv forskel for elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder?

Note: Antal besvarelser, N = 126

Kilde: VIVEs spørgeskema til ressourcepersoner.

Spørgsmålet er så, om denne forskel også opleves blandt eleverne, som trods alt er den primære målgruppe for indsatsen. Dette er undersøgt i de to kommende kapitler.

## 3 Analyse af sociale relationer og oplevelsen af læringsmiljøet

Dette kapitel analyserer elevernes sociale relationer og oplevelser af læringsmiljøet i de mestringsforløb, som er udsprunget af projektet "Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber". Mestringsforløbene er klasserettede indsatser, der søger at skabe bedre trivsel og læring for nogle særligt sårbare elever ved at forbedre de sociale relationer og læringsmiljøet for alle elever i en klasse. Derfor analyserer kapitlet både virkningen på klasseniveau og på individuelt niveau for de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder.

Formålet er at undersøge virkningen af mestringsforløbene på de berørte børns sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet. Det gøres gennem en sammenligning af forskellige mål for elevernes sociale relationer og deres oplevelse af læringsmiljøet i indsats- og kontrolklasser. Forventningen er, at elever fra klasser, der har deltaget i et mestringsforløb, har en mere positiv oplevelse af læringsmiljøet og et bedre socialt netværk end elever fra klasser, der ikke har deltaget i et mestringsforløb.

Denne analyse er værdifuld, fordi den forbinder implementeringsanalysen og effektanalysen ved at give en indsigt i, om indsatsen virker, som den skal: Fører mestringsforløbene til reelt oplevede forskelle for eleverne, og hvilke forskelle oplever de? Samtidig er analysen med til at sandsynliggøre resultatet af effektanalysen ved at se, om det forbindende led i forandringsteorien er til stede. Det vil sige, at forventningen er, at der skal være en positiv virkning på elevernes sociale relationer og deres oplevelse af læringsmiljøet, før vi kan forvente, at indsatsen også har en effekt på elevernes læring og trivsel. Konkret besvares evalueringsspørgsmålene:

- Hvordan påvirker mestringsforløbene de sociale relationer og oplevelsen af læringsmiljøet hos de børn, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder?
- Hvordan påvirker mestringsforløbene den sociale trivsel og læringsmiljøet i klassen generelt?

Spørgsmålene besvares dels ved en analyse af spørgeskemadata indsamlet blandt elever i indsats- og kontrolklasser, dels gennem en sociogramanalyse.

### 3.1 Deltagende skoler, klasser og elever

Dette afsnit beskriver kort de deltagende skoler og klasser for at introducere datagrundlaget for analysen og baggrunden for fortolkningen af analysens resultater. 5 skoler indgår i undersøgelsen, og fra hver skole deltager mellem 2 og 6 klasser, ligeligt fordelt mellem indsats og kontrol. I alt deltager 10 indsatsklasser og 9 kontrolklasser.

#### 3.1.1 Skoleudvælgelse

For at have de bedste muligheder for at undersøge virkningen af mestringsforløbene er der udvalgt 10 indsatsklasser fordelt på 5 skoler. Udvælgelsen er dels baseret på fidelitetsindekset, der består af spørgsmål fra den gennemførte spørgeskemaundersøgelse blandt ressourcepersonerne, dels ud fra ressourcepersonernes vurdering af, om deres indsats har gjort en positiv forskel for eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Fidelitetsindekset indeholder et samlet mål for, om de aktiviteter, der er knyttede til indsatsen, er gennemført. Hver skole

har fået tildelt en værdi mellem 0 og 100 (jo højere værdi, jo bedre implementering/vurderet virkning) på disse to mål og er blevet rangeret herefter, jf. afsnit 5.3.

Skolerne er udvalgt blandt de skoler, hvor implementeringsfideliteten var højest, og hvor resourcepersonerne i højeste grad har vurderet, at deres indsats har gjort en positiv forskel for eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Derudover har der været et pragmatisk hensyn til, at VIVE skulle kunne identificere de konkrete elever i klasserne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder.

Det vil sige, at skolerne er valgt ud fra et best case-scenarium, hvor indsatsen forventes at have haft de bedste forudsætninger for at lykkes: altså dels at indsatsen faktisk er implementeret, dels at de oplever en positiv forskel som følge af indsatsen. Dermed også sagt, at hvis det ikke findes, at indsatsen har positiv virkning i denne type analyse, så er det en indikator på, at indsatsen ikke virker efter hensigten.

Udvælgelsen med udgangspunkt i høj implementeringsfidelitet og vurdering af indsatsens forskel har haft den betydning, at udvælgelsen ikke alene er foretaget blandt skoler, der har fulgt randomiseringsanvisningen. Blandt de deltagende skoler har 3 skoler fulgt randomiseringen, mens de 2 sidste ikke har. Det kommer konkret til udtryk ved, at der på de 2 skoler både er indsats- og kontrolklasser på samme klassetrin.

Det kan ikke afvises, at de skoler, der ikke har fulgt randomiseringen, har valgt, at den hårdst ramte klasse er blevet indsatsklasse, ligesom det ikke udelukkes, at der er sket en grad af 'treatment' af kontrolklasserne, hvilket vil sige, at de resourcepersoner, der har været på opkvalificeringsforløb, enten har delt deres erfaringer i et årgangsteam eller ligefrem også underviser en kontrolklasse. Hvis det er tilfældet, så kan man forvente, at forskellen mellem indsats- og kontrolklasser vil være mindre i analysen, da begge i så fald har modtaget dele af indsatsen.

For at undersøge de deltagende klassers udgangspunkt har VIVE gennemført en mindre tværsnitsanalyse af lærernes første vurdering af de konkrete deltagende elevers vanskelighedsniveau ifølge de anvendte impact-items fra SDQ.<sup>15</sup> Blandt hele gruppen af elever med vanskeligheder i analysen er indsatsgruppen sammenlignelig med kontrolgruppen med en gennemsnitlig vurdering på henholdsvis 2,8 og 2,7 på en skala fra 1-4, hvor 4 er flest vanskeligheder. Blandt eleverne på de 2 skoler, der ikke har fulgt randomiseringen, er der forskel på grupperne, hvor resultatet peger i hver sin retning. Det vil sige, at eleverne i kontrolgruppen har flere vanskeligheder end eleverne i indsatsklassen på den ene skole, mens det modsatte er tilfældet på den anden. Det er helt forventeligt, at der er forskel på grupperne, når man ser på meget få elever.

Resultatet af denne lille analyse siger intet om, hvorvidt kontrolklasserne har modtaget behandling, men det er betryggende for analysen, at grupperne på et overordnet niveau er sammenlignelige, og at de 2 skoler, der ikke har fulgt randomiseringen, trækker analysen i hver sin retning.

Valget af et best case-design er således stadig – efter omstændighederne – fordelagtigt, da indsatsklasserne alt andet lige har haft gode betingelser for at have gjort en positiv forskel for eleverne.

---

<sup>15</sup> For en grundigere beskrivelse af disse, se afsnit 5.3.

### 3.1.2 Deltagende elever

I hver af de klasser, der deltager i undersøgelsen, er der indsamlet oplysninger blandt alle elever om, hvem eleverne er sammen med i forskellige situationer, og hvordan de oplever læringsmiljøet i klassen. Disse oplysninger er indsamlet ved hjælp af programmet *Klassetrivsel*, der via et elektronisk spørgeskema, giver eleverne mulighed for dels at vælge mellem forskellige svarkategorier (fx til spørgsmålet "Kan du lide at arbejde sammen med andre i klassen?"), dels at udpege (op til 3) af deres klassekammerater (fx til spørgsmålet "Hvem vil du helst arbejde sammen med?").

#### Datagrundlag

Kapitlets analyser hviler på spørgeskemadata indsamlet blandt børn i 10 indsatsklasser og 9 kontrolklasser fordelt på 5 skoler. Samlet set har i alt 441 børn besvaret spørgsmålene fordelt på 231 børn i indsatsklasserne og 210 i kontrolklasserne. Antallet af børn med vanskeligheder varierer fra 1-3 i hver klasse og er fordelt på 24 børn i indsatsklasserne og 19 i kontrolklasserne.

I hver klasse har vi bedt børnene om at svare på spørgsmål om:

- Hvem de er sammen med eller foretrækker at være sammen med i forskellige sammenhænge
- Deres oplevelse af læringsmiljøet i klassen.

I analysen sammenlignes indsatsklasserne med kontrolklasserne med henblik på at identificere eventuelle forskelle i de sociale relationer og på elevernes oplevelse af læringsmiljøet i de 2 grupper af klasser. Analysen er en tværsnitsanalyse, der alene ser på forskellen mellem indsats- og kontrolklasse på ét tidspunkt: efter indsatsens implementering.

Det er væsentligt at holde sig for øje, at analysens metode ikke direkte bør sammenlignes med effektanalyserne i kapitel 4. Datagrundlaget i denne analyse er meget mindre, og skolerne er strategisk udvalgt. Analyserne giver under best case-designet indikationer på, om vi finder resultater for indsatsklasserne eller ej, men der er ikke tale om en statistisk analyse, som kontrollerer for baggrundsvariabler mv. For yderligere metodebeskrivelse henvises til afsnit 5.4.

### 3.1.3 Særligt om sociogramanalysen

I dette afsnit præsenteres en beskrivelse af, hvordan sociogramanalysen er foretaget, da den ikke er bredt kendt.

Som nævnt er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt de udvalgte klassers elever. De oplysninger, der indsamles via *Klassetrivsels* elektroniske spørgeskema, udgør to forskellige typer af data, der behandles særskilt i analysen. *Den ene type* af data er almindelige spørgeskemadata, som analyseres ved at sammenligne svarfordelingerne i de forskellige relevante grupper (fx indsats- og kontrolpopulationerne). *Den anden type* af data er lister over elevernes egne valg af (op til 3) klassekammerater. Der er udarbejdet lister af valgte elever for hvert spørgsmål, der vedrører elevernes relationer i henholdsvis frikvarteret, SFO og fritiden, og identificerer, hvem eleverne er fortrolige med, hvem der er deres foretrukne samarbejdspartnere, og hvem de søger hjælp hos. Disse lister omsættes for hver klasse og hvert spørgsmål til et sociogram. Et sociogram er en grafisk repræsentation af de relationer, der er mellem individer i en given gruppe (her klassen), og af sociogrammet kan man afdække, hvilke mønstre der er kendetegnende for gruppens præferencestruktur. I det følgende beskrives analysestrategien for sociogramdata.

Formålet med sociogramanalysen er at undersøge, om præferencestrukturerne i indsatsklasserne er forskellig fra præferencestrukturerne i kontrolklasserne. I beskrivelsen af præferencestrukturerne lægges der vægt på grupperinger, placering af elever i henholdsvis centrum og periferi og gensidige valg. I de følgende afsnit beskrives de 3 områder.

I analysen af klassens grupperinger karakteriseres præferencestrukturen som enten 'opdelt' eller 'forbundet' alt efter, hvor mange grupper der er, gruppernes størrelse og antallet af interaktioner mellem grupperne. En klasse med flere lukkede grupper (hvor der er ingen eller få relationer mellem grupperne) opfattes som opdelt, og en klasse med relationer på kryds og tværs af klassen opfattes som forbundet. Opdelte præferencestrukturer er mere sårbare end forbundne, fordi den enkelte elev har færre muligheder for at indgå i relationer, hvis der opstår konflikter i elevens gruppe, eller hvis et eller flere gruppemedlemmer er fraværende. Forventningen er, at indsatsklasserne generelt set er mere forbundne end kontrolklasserne, eftersom mestringsforløbet forventes at styrke relationerne blandt alle eleverne i klassen.

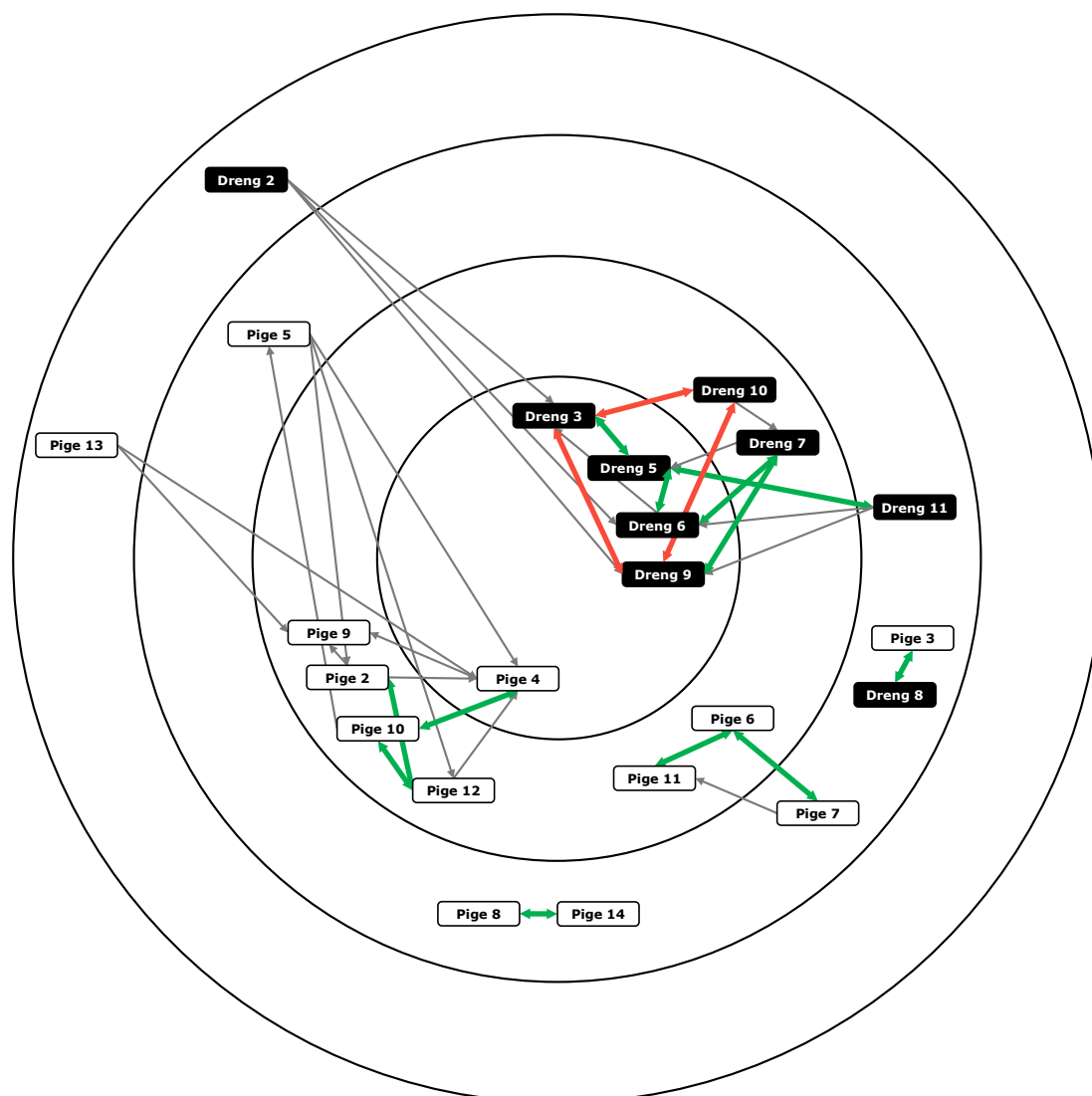
Det er væsentligt at være opmærksom på, at selvom sociogramanalysen anvender data kvantitativt, så er der ikke tale om en statistisk analyse, hvor det er muligt at anvende signifikanstest og lignende. I stedet er der tale om en kvalitativ analyse af mønstrene i sociogrammerne.

I analysen af præferencestrukturen indgår antallet af elever i centrum og periferi (inderste og yderste ring i sociogrammet). Her kan der være mange (3 eller flere) eller få (2 eller færre) begge steder. Eleverne placeres i centrum eller periferi, alt efter hvor mange relationer de har. Det vil sige, at de børn, der har flest (men lige mange) relationer i klassen, placeres i centrum, mens de børn, der har færrest (men lige mange) relationer i klassen, placeres i periferien. Få elever i centrum og periferi kan være – men er det ikke nødvendigvis – en indikation af, at der er enkelte elever, der har meget stor indflydelse på det sociale samvær i klassen (magt), eller at der er enkelte elever, der er isolerede. Mestringsforløbet forventes at påvirke elevernes relationer på en sådan måde, at magten vil være fordelt blandt flere elever (mange elever i centrum), og at ingen vil være socialt isoleret (mange elever i periferien).

I analysen af præferencestrukturen undersøges det desuden, om der er variation i antallet af gensidige valg (når to elever begge udpeger hinanden som nogen, de er sammen med/gerne vil være sammen med) på tværs af klasserne. Hvis der er et stort antal børn i hver klasse, der ikke modtager gensidige valg, kan det være en indikation af, at flere elever ikke har nogle nære relationer. Forventningen er, at mestringsforløbet har styrket relationerne i klasserne på en sådan måde, at der er gennemsnitligt flere gensidige relationer i indsatsklasserne end i kontrolklasserne.

På de næste sider ses to eksempler på sociogrammer, der viser, hvordan eleverne i to forskellige klasser har udpeget de 3 klassekammerater, de er mest sammen med i frikvarteret. Hver label repræsenterer en elev (de hvide er piger, og de sorte er drenge). Pilene, der forbinder eleverne, markerer elevernes valg af hinanden: Grå pile er ensidige valg, grønne pile er gensidige valg, og røde pile forbinder elever i grupper af 3, der alle gensidigt har valgt hinanden. Elever placeret i centrum har modtaget flest valg, og elever placeret i periferien har modtaget færrest.

Figur 3.1 Eksempler på sociogrammer

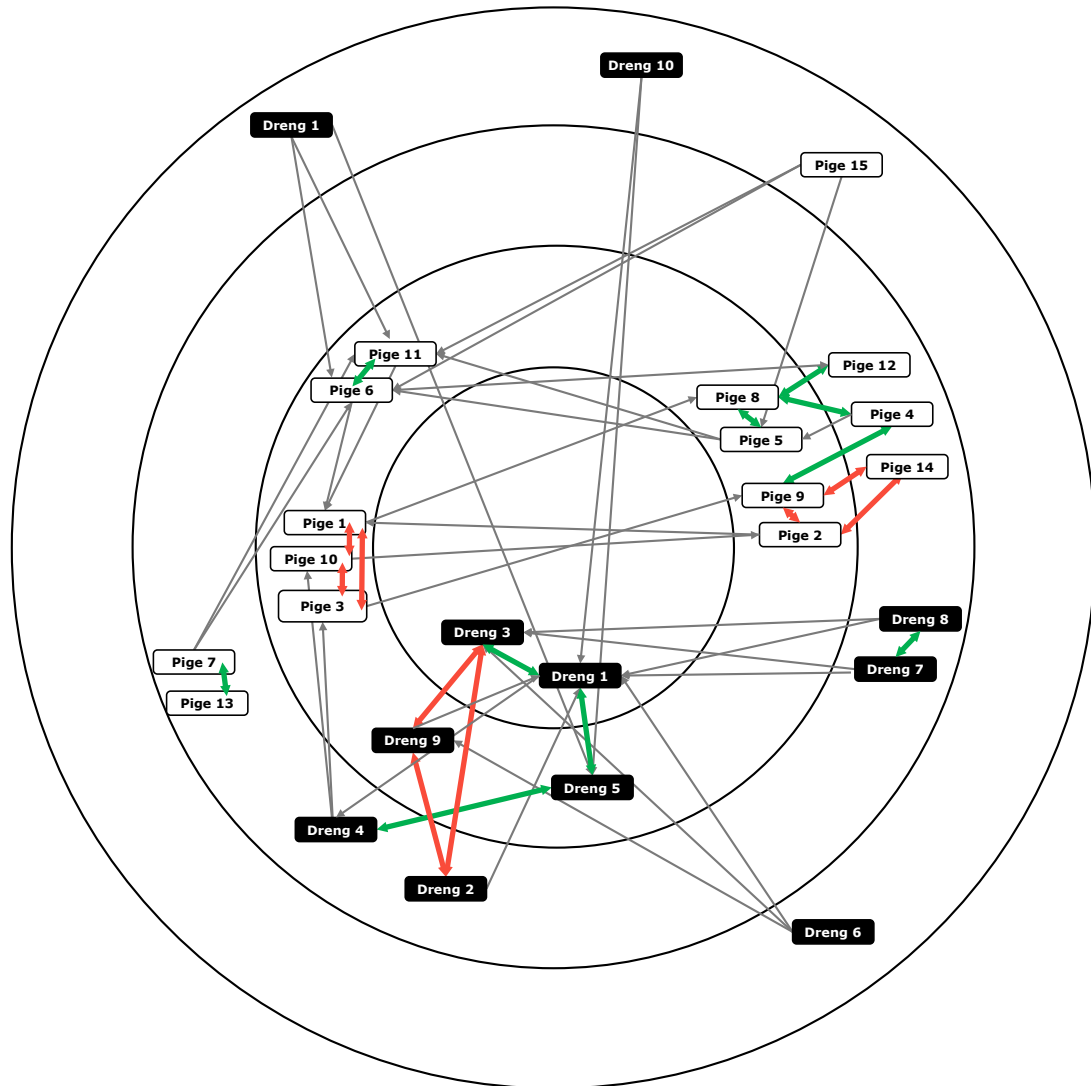


Note: Sociogrammet herover eksemplificerer en opdelt struktur med få elever i periferien og mange i centrum. Sociogrammerne er lavet i programmet Klassetrivsel og efterfølgende justeret grafisk af VIVE.

Kilde: VIVEs spørgeskema blandt elever i 10 indsats- og 9 kontrolklasser.



Figur 3.1 Eksempler på sociogrammer (fortsat)



Note: Sociogrammet herover eksemplificerer en forbundet struktur med mange elever i periferien og få i midten. Sociogrammerne er lavet i programmet Klassesetivsel og efterfølgende justeret grafisk af VIVE.

Kilde: VIVEs spørgeskema blandt elever i 10 indsats- og 9 kontrolklasser.

### 3.2 Ingen forskel i sociale relationer

Dette afsnit præsenterer resultater fra den sammenlignende analyse af præferencestrukturerne i indsats- og kontrolklasserne og placeringen af elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder i disse strukturer.

Præferencestrukturerne i klasserne er kortlagt på 5 forskellige områder:<sup>16</sup>

1. Elevernes relationer i frikvarterne
2. Fortrolighed mellem eleverne

<sup>16</sup> I det oprindelige design indgik SFO også som område, men da en stor del af eleverne i undersøgelsen ikke gik i SFO, har vi valgt at se bort fra dette område.

3. Elevernes relationer i fritiden
4. Foretrukne samarbejdspartnere
5. Faglig støtte mellem eleverne.

### 3.2.1 Præferencestruktur på klasseniveau

For hvert område er strukturerne i indsatsklasserne sammenlignet med strukturerne i kontrolklasserne. Strukturerne i klasserne beskrives som enten opdelt eller forbundne, med mange eller få i centrum eller periferi og med mange eller få gensidige valg. Tabel 3.1 viser resultatet af den sammenlignende analyse af de generelle klassestrukturer (hvor fokus er på klassen som helhed og ikke på individuelle børn) i indsats- og kontrolklasserne.

**Tabel 3.1** Forskelle i præferencestrukturer mellem indsats- og kontrolklasserne

	Opdel – Forbundet	Centrum – Periferi	Gensidige valg
Frikvarter	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Fortrolighed	Kontrolklasser mere forbundne	Ingen forskel	Ingen forskel
Fritid	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Samarbejde	Indsatsklasser mere forbundne	Ingen forskel	Ingen forskel
Faglig støtte	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel

Note: Indholdet i venstre kolonne afspejler de spørgsmål, hvor eleverne er blevet bedt om at identificere op til 3 elever fra deres klasse. Spørgsmålene er: "Hvem er du mest sammen med i frikvartererne?", "Hvem er god til at tale med dig og hjælpe dig, hvis du har problemer?", "Hvem er du mest sammen med, når du har fri?", "Hvem vil du helst arbejde sammen med?", og "Hvem hjælper dig, hvis der er noget du ikke kan finde ud af i timerne?".

Anm.: Antal besvarelser, N = 441

Kilde: VIVEs spørgeskema til elever.

Som det fremgår af Tabel 3.1 er der ikke forskel på antallet af gensidige relationer og antallet elever placeret i centrum/periferi i indsats- og kontrolklasserne. Til gengæld er der forskel på 2 ud af de 5 områder, når det kommer til, hvor opdelt klasserne er. I spørgsmålet om elevernes samarbejdsrelationer er indsatsklasserne mere forbundne. 8 ud af de 10 indsatsklasser er mere eller mindre forbundne, idet der indgår flere interaktioner på tværs af klassen, og der er en lav grad af lukkede grupper. I kontrolklasserne er det modsat; her er der en overvægt af klasserne (6 ud af 9), som er mere eller mindre opdelt. Denne forskel understøttes af analysen af elevernes oplevelse af læringsmiljøet i klasserne.

I kontrolklasserne er der en større andel af eleverne (9 %), der svarer nej til, at de kan lide at arbejde sammen med andre i klassen end i indsatsklasserne (her svarer 5 % nej). Forskellen er dog så lille, at vi ikke kan konkludere, at mestringsforløbene har haft en væsentlig betydning for elevernes oplevelse af at arbejde sammen med andre.

På et enkelt område viser analysen, at kontrolklasserne mod forventning er mere forbundne end indsatsklasserne. Når eleverne udpeger, hvem de taler med og får hjælp fra, når de har problemer, er det i 8 ud af de 9 kontrolklasser på kryds og tværs af elevgruppen. I indsatsklasserne er elevgrupperne kun lige så forbundne i halvdelen af de 10 klasser. Dette resultat er ikke i overensstemmelse med vores forventning om, at mestringsforløbet øger fortroligheden blandt flere børn i indsatsklasserne. Til gengæld afspejler resultatet, at der i næsten alle kontrolklasser er en sådan form for fortrolighed, der ikke er opdelt i lukkede grupper. Det helt overordnede indtryk af analysen er dog, at der kun er meget få forskelle på den overordnede præferencestruktur i indsats- og kontrolklasserne, og det kan således ikke konkluderes, at mestringsforløbene har haft en virkning på de sociale relationer i indsatsklasserne.

### 3.2.2 Præferencestruktur på elevniveau

I analysen af de sociale relationer hos elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder sammenlignes disse elever i indsats- og kontrolklasserne i forhold til, hvor mange gensidige valg de modtager, og i hvor høj grad de er placeret i periferien.

For begge grupper af klasser gælder det, at elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder oftest er placeret i eller tæt på periferien, men der er også enkelte eksempler på elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder, der på tværs af flere områder er placeret i klassens sociale centrum. Resultaterne af den sammenlignende analyse fremgår af oversigten i Tabel 3.2.

**Tabel 3.2** Forskelle i placeringen af elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder i præferencestrukturerne mellem indsats- og kontrolklasserne

	Centrum – Periferi	Gensidige valg
Frikvarter	Flere i periferi i indsatsklasser	Flere i kontrolklasser
Fortrolighed	Flere i periferi i indsatsklasser	Ingen forskel
Fritid	Flere i periferi i indsatsklasser	Flere i kontrolklasser
Samarbejde	Flere i periferi i indsatsklasser	Flere i kontrolklasser
Faglig støtte	Flere i periferi i indsatsklasser	Ingen forskel

Note: Indholdet i venstre kolonne afspejler de spørgsmål, hvor eleverne er blevet bedt om at identificere op til 3 elever fra deres klasse. Spørgsmålene er: "Hvem er du mest sammen med i frikvarterne?", "Hvem er god til at tale med dig og hjælpe dig, hvis du har problemer?", "Hvem er du mest sammen med, når du har fri?", "Hvem vil du helst arbejde sammen med?", og "Hvem hjælper dig, hvis der er noget, du ikke kan finde ud af i timerne?".

Anm.: Antal besvarelser, N = 441

Kilde: VIVEs spørgeskema til elever.

Analysen viser, at eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder i indsatsklasserne – på tværs af alle områder – oplever færre valg fra deres klassekammerater end de tilsvarende elever i kontrolklasserne. De er således i højere grad end i kontrolklasserne placeret i periferien af sociogrammerne.

Analysen viser desuden, at eleverne i kontrolklasserne i højere grad modtager gensidige valg end eleverne i indsatsklasserne. Dette gælder elevernes svar på, hvem de er sammen med i frikvarteret, hvem de gerne vil arbejde sammen med, og hvem de er sammen med fra klassen, når de har fri – og dermed for 3 af de 5 områder.

Resultaterne indikerer dermed – mod den teoretiske forventning – at elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder er bedre socialt inkluderet i kontrolklasserne end i indsatsklasserne. Det vil sige, at resultaterne ikke understøtter, at indsatsen har en positiv virkning på eleverne.

I fortolkningen af disse resultater skal det dog understreges, at analysen hviler på placeringen af relativt få elever (24 i de 10 indsatsklasser og 19 i de 9 kontrolklasser), og at man må forvente, at der er individuelle forhold blandt eleverne, som formodentlig indvirker på deres indplacering. Det vil sige, at man heller ikke med sikkerhed kan sige, at indsatsen har en negativ virkning på eleverne, selvom det er det, som flere af resultaterne indikerer.

### 3.3 Små forskelle i oplevelsen af læringsmiljøet

Dette afsnit præsenterer resultaterne af den sammenlignende analyse af elevernes oplevelse af læringsmiljøet for klasserne som helhed og for gruppen af elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder særskilt.

Præsentationen af resultaterne er delt op i følgende emner, som afspejler de forskellige aspekter af læringsmiljøet, der er undersøgt:

- Elevernes generelle trivsel og tryghed
- Samarbejde
- Fagligt niveau i undervisningen og mestring af dette
- Lærer-elev samarbejdet.<sup>14</sup>

Analyserne er foretaget ved at sammenligne svarfordelingerne blandt eleverne i indsats- og kontrolklasserne. Da populationerne ikke udgør tilfældigt udvalgte stikprøver, er der ikke foretaget signifikanstest. I stedet sættes en grænse på 5 procentpoint: Forskelle på under 5 procentpoint betragtes som uvæsentlige. Analyserne hviler på svar fra 231 elever i indsatsklasserne (heraf 24 med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder) og 211 elever i kontrolklasserne (heraf 19 med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder). Resultater for gruppen af elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder skal tolkes med stor varsomhed, da populationen er meget lille.

#### 3.3.1 Trivsel og tryghed i undervisningen

Resultater fra analysen af elevernes generelle trivsel og oplevelse af tryghed i undervisningen er præsenteret i Tabel 3.3.

**Tabel 3.3** Elevers generelle trivsel og tryghed i undervisningen. Andel i procent.

	Alle elever	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder
Oplever at have det godt i timerne		
Indsatsklasse	85	71
Kontrolklasse	81	94
Ved hvad man skal i timerne (for det meste eller nogen gange)		
Indsatsklasse	93	83
Kontrolklasse	90	90

Note: Tabellen viser udvalgte svar og ikke den totale svarfordeling. Det har været muligt at svare *ved ikke* til alle spørgsmål. For elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder skal procenterne tolkes med forsigtighed, da antallet af disse elever er lavt i både indsats- og kontrolgruppen (der er henholdsvis 24 og 19 elever i de to grupper).

Anm.: Antal besvarelser, N = 441

Kilde: VIVEs spørgeskema til elever.

Som det fremgår af Tabel 3.3, er der ikke stor forskel på, hvordan eleverne generelt trives i indsats- og kontrolklasserne. I begge grupper svarer langt størstedelen af eleverne, at de har det godt i timerne, og at de ved, hvad de skal i timerne. Dette gælder også for elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder, om end de adskiller sig på forskellig vis fra det generelle billede i indsats- og kontrolklasserne. I indsatsklasserne trives elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder lidt dårligere end gennemsnittet, og i kontrolklasserne trives elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder gennemsnitligt lidt bedre. Tilsvarende er elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder på niveau med gennemsnittet i forhold til at vide,

hvad man skal i timerne, mens elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder i indsatsklasserne ligger lidt under gennemsnittet.

### 3.3.2 Samarbejde

Resultaterne af analysen af elevernes oplevelse af samarbejde og deres foretrukne samarbejdsformer er præsenteret i Tabel 3.4.

**Tabel 3.4** Elevers foretrukne arbejdsformer og vurdering af samarbejdet med andre elever. Andel i procent.

	Alle elever	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder
Foretrækker at arbejde alene		
Indsatsklasse	23	25
Kontrolklasse	23	16
Foretrækker at arbejde i grupper		
Indsatsklasse	23	25
Kontrolklasse	29	16
Foretrækker at arbejde sammen med en anden		
Indsatsklasse	53	42
Kontrolklasse	48	53
Kan ikke lide at arbejde sammen med andre i klassen		
Indsatsklasse	5	13
Kontrolklasse	9	11

Anm.: Antal besvarelser, N = 441

Kilde: VIVEs spørgeskema til elever.

Som det fremgår af Tabel 3.4, er der mindre forskelle på elevernes foretrukne arbejdsformer i indsats- og kontrolklasserne. I kontrolklasserne er der lidt flere elever, som foretrækker at arbejde i grupper, men ellers er der kun begrænsede forskelle mellem elevernes præferencer. For elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder i indsatsklasserne gælder det, at deres foretrukne samarbejdsformer minder meget om deres klassekammeraters, blot er der lidt færre, der foretrækker at arbejde i par. Elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder i kontrolklasserne adskiller sig mere fra deres klassekammerater ved, at flere foretrækker at arbejde i par frem for alene eller i grupper.

Det fremgår desuden af tabellen, at der kun er en ganske lille andel af eleverne i både indsats- og kontrolklasserne, der ikke bryder sig om at arbejde sammen med andre i deres klasse. I begge grupper gælder det dog, at der er en lidt større andel af eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, der ikke bryder sig om at samarbejde med andre.

### 3.3.3 Fagligt niveau i undervisningen og mestring af dette

Resultater af analysen af elevernes oplevelse af undervisningsniveauet og egen indsats i undervisningen er præsenteret i Tabel 3.5.

**Tabel 3.5** Elevers oplevelse af undervisningen. Andel i procent.

	Alle elever	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder
Oplever et for lavt niveau		
Indsatsklasse	7	8
Kontrolklasse	12	11
Oplever et for højt niveau		
Indsatsklasse	9	25
Kontrolklasse	6	11
Oplever et passende niveau		
Indsatsklasse	77	58
Kontrolklasse	59	79
Følger for det meste med i undervisningen		
Indsatsklasse	72	46
Kontrolklasse	68	47
Hjælper andre i klassen		
Indsatsklasse	92	88
Kontrolklasse	88	84

Anm.: Antal besvarelser, N = 441

Kilde: VIVEs spørgeskema til elever.

Tabel 3.5 viser, at størstedelen af eleverne i både indsats- og kontrolklasserne oplever, at undervisningsniveauet er passende. Der er dog en noget større andel af elever i indsatsklasserne, der finder niveauet passende, i sammenligning med eleverne i kontrolklasserne. Dette skyldes ikke, at en større andel af eleverne i kontrolklasserne oplever niveauet som enten for svært eller for let (igen i sammenligning med kontrolklasserne), men at der er en stor andel af eleverne i kontrolklasserne, der svarer *ved ikke* til spørgsmålet om undervisningsniveauet.

Tabellen viser også, at gruppen af elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder adskiller sig på forskellige måder fra gennemsnittet i indsats- og kontrolklasserne. I indsatsklasserne er der en mindre del af eleverne, der finder niveauet passende, og en tilsvarende større del der finder niveauet for svært. I kontrolklasserne adskiller elever med ADHD, ASF og lignende sig ikke væsentligt fra gennemsnittet i andelen af elever, der finder undervisningsniveauet for let eller for svært. Den store forskel i andelen af elever, der finder niveauet passende (af tabellen fremgår, at forskellen fra gennemsnittet er på 20 procentpoint til fordel for elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder), kan skyldes den store andel af elever i kontrolklasserne, der svarer *ved ikke* til spørgsmålet om undervisningsniveau (23 %).

Eleverne i indsats- og kontrolklasserne adskiller sig ikke væsentligt fra hinanden i spørgsmålet, om de følger med i timerne. Til gængæld er der en væsentlig lavere andel af elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder i begge grupper, der oplever, at de følger med i timerne. Til spørgsmålet, om man hjælper klassekammerater, hvis der er noget, de ikke kan finde ude af, svarer langt størstedelen af eleverne bekræftende, uanset om de går i indsats- eller kontrolklasser, og uanset om de har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder.

### 3.3.4 Lærer-elev-relationen

Resultaterne af analysen af lærer-elev-relationen i indsats- og kontrolklasserne er præsenteret i Tabel 3.6.

**Tabel 3.6** Elevers oplevelse af lærer-elev-relationen. Andel i procent.

	Alle elever	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder
Oplever at få skæld ud (tit eller nogle gange)		
Indsatsklasse	27	50
Kontrolklasse	32	47
Oplever at være vellidt af lærere (alle eller nogle)		
Indsatsklasse	80	83
Kontrolklasse	74	79
Oplever at få ros (tit eller nogle gange)		
Indsatsklasse	85	88
Kontrolklasse	83	84

Anm.: Antal besvarelser, N = 441

Kilde: VIVEs spørgeskema til elever.

Tabel 3.6 viser, at der stort set ikke er forskel på, hvordan eleverne i indsats- og kontrolklasserne gennemsnitligt oplever lærer-elev-relationen. Der er dog en lidt større andel af eleverne i indsatsklasserne (6 procentpoints forskel), der oplever at være vellidte af læreren (også på dette spørgsmål er der dog et stort antal elever i kontrolklasserne, der svarer *ved ikke*). Elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder oplever i lige så høj grad som gennemsnittet i begge elevgrupper at få ros og være vellidte af læreren. Til gengæld er der en større andel af disse børn, der også får skæld ud af læreren (forskellen fra gennemsnittet er 23 procentpoint i indsatsklasserne og 15 procentpoint i kontrolklasserne).

### 3.4 Sammenfattende om virkninger af indsatsen

I dette afsnit præsenteres, fortolkes og diskuteres resultaterne af analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet i indsats- og kontrolklasserne.

Det helt overordnede resultat af analysen er, at både de sociale præferencestrukturer og elevernes oplevelse af læringsmiljøet adskiller sig meget lidt fra hinanden i indsats- og kontrolklasserne. Kun på 2 ud af de 15 mål for præferencestrukturer adskiller de 2 grupper af klasser sig fra hinanden. De få forskelle i klassernes præferencestrukturer vedrører elevernes fortrolighed og samarbejde: Der er flere fortrolighedsrelationer på kryds og tværs af grupper i kontrolklasserne, mens der er flere foretrukne samarbejdsrelationer på kryds og tværs af grupper i indsatsklasserne. I elevernes oplevelse af læringsmiljøet identificerer analysen små forskelle mellem indsats- og kontrolklasserne på 2 ud af 10 mål: Lidt flere elever foretrækker at arbejde i grupper i kontrolklasserne, og lidt flere føler sig vellidt af læreren i indsatsklasserne. På et tredje mål er der en større forskel mellem de 2 grupper, men da der er stor usikkerhed omkring dette mål, bør det ikke tillægges for stor vægt (se eventuelt afsnit om niveau og mestring).

Analysen, der specifikt vedrører eleverne med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder, er mere usikker, fordi den er baseret på væsentligt færre børn. Det helt overordnede resultat af den sammenlignende analyse er, at elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder er mere socialt inkluderede og har en bedre oplevelse af læringsmiljøet i kontrolklasserne end i indsatsklasserne, om end forskellene er små. Analysen af elevernes individuelle placering i præferencestrukturerne viser, at elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder i indsatsklasserne er bedre stillet i præferencestrukturerne på 7 ud af 10 mål. På de resterende 3 mål er der ingen forskelle mellem de 2 grupper.

I elevernes oplevelse af læringsmiljøet identificerer analysen forskelle på 3 ud af 10 områder: En større andel af eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder trives i timerne i kontrolklasserne, en større andel af eleverne har udfordringer med undervisningsniveauet i indsatsklasserne, og i kontrolklasserne er der en større andel af eleverne, der foretrækker at samarbejde i par frem for at arbejde alene eller i grupper.

Fortolkningen af disse resultater er vanskelig. De forskelle, der er på det overordnede klasse-niveau, er få og små og peger i forskellige retninger. Når man tager i betragtning, at de indsatsklasser, der indgår i analysen, er dem, hvor indsatsen er bedst implementeret, og hvor ressourcepersonerne vurderer, at indsatsen har haft en positiv virkning, kunne man forvente flere ensrettede indikationer på, at de sociale strukturer er mere fordelagtige, og at læringsmiljøet opleves bedre end i de klasser, der ikke har fået en indsats. I denne analyse er der blot meget usikre indikationer af, at indsatsen virker på klasseniveau på elevernes samarbejdsrelationer og på oplevelsen af at være vellidt af læreren.

Resultaterne af analysen af de sociale relationer og oplevelsen af læringsmiljøet hos elever med ADHD, ADF og lignende vanskeligheder er tydeligere, men vanskelig at fortolke i forhold til at vurdere indsatsens virkning. Resultaterne indikerer entydigt, at elever med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder fra klasser, der ikke har fået en indsats, klarer sig relativt bedre socialt og har en bedre oplevelse af undervisningsmiljøet end elever i klasser, der har fået en indsats. Med udgangspunkt i disse resultater er det ikke muligt at konkludere, at indsatsen har haft en positiv virkning. Som nævnt kan der være mange individuelle omstændigheder for det enkelte barn med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder, som påvirker barnets sociale relationer og oplevelse af læringsmiljø. Forskelle i disse individuelle omstændigheder kan overskygge virkningen af indsatsen, særligt når gruppen af individer er lille (som det er tilfældet her).

Selve undersøgelsen er behæftet med en række forbehold, og i det følgende diskuteres det, hvilken indflydelse disse forbehold har på evalueringen af indsatsens virkninger.

Et væsentligt forhold, der kan have indflydelse på evalueringen, er den tid, der går før virkningen af indsatsen kan måles. Dataindsamlingen er foretaget så sent i forløbet som muligt, men dog inden for det samme år, den er implementeret. Eftersom indsatsen er nyudviklet og ikke tidligere undersøgt, vides det ikke, om virkninger af indsatsen først indtræffer på et senere tidspunkt, fx i andet skoleår efter implementeringen. Hvis dette er tilfældet, er undersøgelsen foretaget for tidligt, og en eventuel virkning er derfor ikke målbar endnu.

Et andet forhold, der kan have indflydelse på evalueringen, er den måling af sociale relationer og elevernes oplevelse af læringsmiljøet, der er foretaget. Målingen og analysen af sociale relationer og elevernes oplevelse af læringsmiljøet er designet specifikt til den formålsbeskrivelse, der er lavet for indsatsen, men det er muligt, at målingen ikke fanger de virkninger, indsatsen har, fordi den fokuserer på det forkerte.



## 4 Effektevaluering

Dette kapitel analyserer, om der er en effekt af indsatsen ”Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber”, og i givet fald hvor stor den er. Analysen fokuserer på indsatsens effekt på elevernes læring, trivsel og fravær i klasserne.

Vi identificerer effekten på læring ved at anvende resultater fra de nationale test i dansk og matematik i henholdsvis 2. og 3. klasse, mens effekten på trivsel identificeres ved at anvende resultaterne fra den nationale trivselsmåling samt opgørelser af elevernes fravær, der også kan fungere som en indikator for elevernes trivsel (Styrelsen for IT og Læring 2016). Analysen undersøger effekterne for de børn, der af deres lærer er vurderet til at være i målgruppen for indsatsen. Det vil sige elever, som er vurderet til at have ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Derudover undersøger analysen effekterne for deres klassekammerater og for klassen som helhed. For eleverne med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder undersøger vi også effekten af indsatsen på påvirkningen af deres vanskeligheder ved brug af såkaldte impact-spørgsmål, der er et supplement til Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). Disse udvalgte impact-spørgsmål, der fokuserer på elevernes påvirkning af deres vanskeligheder, undersøges både hver for sig og som en samlet indikator.

Konkret besvares følgende evalueringsspørgsmål i dette kapitel:

- Hvilke effekter har mestringsforløbene for læring og trivsel blandt de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder?
- Hvilke effekter har mestringsforløbene blandt klassekammeraterne til de elever, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder?
- Hvilke effekter har mestringsforløbene på klassens samlede læring og trivsel?

Det undersøges, hvorvidt der kan spores en effekt – og i givet fald, hvor stor den er. Men denne type kvantitativ analyse kan ikke forklare, *hvorfor eller under hvilke omstændigheder* der findes eller ikke findes en effekt. Analysen forudsætter, at indsatsen er godt implementeret, og at man evaluerer på det tidspunkt, man forventer at kunne se effekten af en godt implementeret indsats. Såfremt dette er gældende, er effektanalysen dermed med til at sandsynliggøre, om den pågældende indsats forventes at have en effekt på eleverne, uden dog at kunne give selvstændigt svar på *hvorfor*.

Afsnit 4.5 indeholder en sammenfattende vurdering af effektanalyserne, som også inkluderer en diskussion af, hvilken viden implementeringsanalysen og analysen af sociale relationer og elevernes oplevelse af læringsmiljøet bidrager med i forhold til effektanalysen, ligesom datagrundlaget inddrages, da tidspunktet for dataindsamlingen forventes at påvirke, om det er forventeligt, at man kan se en effekt på målene.

I indsatsen deltager elever på 0.-3. årgang. Vi har gennemført analyserne på baggrund af eleverne på de skoler, hvor lodtrækningsforsøgets inddeling i indsats- og kontrolklasser er blevet fulgt, og hvor skolerne har indsendt data for alle de deltagende klasser. Det drejer sig om ca. 1.700 elever, heraf ca. 200 med vanskeligheder, fordelt på 22 skoler. Vi har dermed et randomiseret studie, hvor indsats- og kontrolklasser statistisk set er ens på tværs af indsatsen. Det randomiserede design giver analyserne styrke, da man har en reel kontrolgruppe med sammenlignelige elever. Vi rapporterer resultaterne for alle 3 populationer i alle analyserne, dvs. både for eleverne med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater og

klasserne som helhed. Det har den betydning, at der i nogle analyser er et mindre antal observationer – særligt når vi ser på eleverne med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder. Dette giver mere usikre analyser, hvor man ikke vil forvente at finde så mange effekter, da den statistiske styrke i sådanne analyser ikke er så stor. Vi har dog valgt at afrapportere resultaterne alligevel for fuldstændighedens skyld, så der så vidt muligt ses på samme udfaldsmål for de 3 analysegrupper.

Der sondres mellem regressionsanalyser af tværsnitsdata, der ser på forskellen mellem indsats- og kontrolklasser i én måling efter indsatsen, og difference-in-difference-analyser, hvor vi ser på ændringen i en variabel fra før indsatsen til efter indsatsen mellem indsats- og kontrolklasser. Selv når randomiseringen er god, og indsats- og kontrolklasserne ligner hinanden, kan der være forskelle på effektvariablerne, hvilket difference-in-difference-analysen kontrollerer for. Der er således tale om, at vi lige så godt kan bruge de muligheder, vi har for at kontrollere for forskelle, selvom randomiseringen bør sikre det samme udgangspunkt for begge grupper. Hvor det har været muligt, har vi gennemført begge typer af analyser. Læs mere om forsøgsdesignet i afsnit 5.1.

I det følgende beskriver vi effekterne af indsatsen på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder hver for sig.

## 4.1 Effekter på elevernes læring

Vi undersøger, om mestringsforløbene har en effekt på elevernes læring ved at se på, hvordan eleverne i henholdsvis indsats- og kontrolklasser klarer sig i de nationale test i dansk i 2. klasse og matematik i 3. klasse. Dette er en forsimplet måde at fange elevernes samlede faglige udbytte, idet test aldrig kan give et fuldt dækkende billede af læring i de enkelte fag, men giver et billede af elevernes læring og faglige resultater inden for de områder, som testen indeholder. De nationale test er samtidig det bedste faglige mål, vi har for eleverne på tværs af de delta-gående 0.-3. årgange, da testen er obligatorisk og anvendes af alle. De nationale test er foretaget én gang i løbet af projektets periode for samme klasse i samme fag, idet indsatsen kun løb over et skoleår. Af denne årsag kan vi ikke undersøge udviklingen over tid, og vi laver derfor en regressionsanalyse af tværsnitsdata, hvor effekterne af de nationale test sammenlignes for indsats- og kontrolklasser i skoleåret 2018/2019, hvor der samtidig kontrolleres for baggrundskarakteristika. Se en nærmere beskrivelse af de nationale test i afsnit 5.4.

I det følgende beskriver vi effekterne for dansk og matematik hver for sig.

### 4.1.1 Dansk (læsning)

Tabel 4.1 viser en oversigt over resultaterne for læring i dansk (læsning) i form af effektstørrelser målt som andel af en standardafvigelse. Effekten findes ved at sammenligne, hvordan eleverne i indsatsklasserne har klaret sig i dansk læsning sammenlignet med eleverne i kontrolklasserne. Til dette anvender vi den standardiserede kriteriebaserede skala fra de nationale test i dansk (læsning), der kort beskrevet kategoriserer elevernes dygtighed på en skala fra 1-6 og efterfølgende er standardiseret. Det betyder, at værdien, der indgår i beregningen af effektstørrelsen, angiver, hvor mange standardafvigelser eleven ligger fra gennemsnittet. Den kriteriebaserede skala er nærmere beskrevet i afsnit 5.2. Vi undersøger som nævnt effekten for tre grupper: eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater og klasserne som helhed.

Tabel 4.1 viser, at der er signifikant positive effekter af mestringsforløbene på elevernes resultater i dansk (læsning) i 2. klasse på tværs af alle tre elevgrupper. Deltagelsen i mestringsforløbene har påvirket elevernes læring i en positiv retning med en effektstørrelse på mellem 0,36 og 0,56 målt i standardafvigelse i forhold til de elever hvis lærer ikke har deltaget i opkvalificeringen. Effekterne er af mellem størrelse idet en effektstørrelse på mellem 0,3 og 0,5 generelt opfattes som medium, når man arbejder med standardiserede effektstørrelser (her *Cohen's d*) (Cohen, 1988).

**Tabel 4.1** Effekt af mestringsforløbene på læring i dansk (læsning) i 2. klasse. Regressionsanalyse af tværnsnitsdata for 2018/19.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammerater	Klassen som helhed <sup>17</sup>
Effektstørrelse	0,556** (0,226)	0,374*** (0,112)	0,362** (0,124)
R <sup>2</sup>	0,356	0,129	0,128
N i alt	56	470	526

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01.

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

Indsatsens effekt på dansk (læsning) er delvist uventet. Det skyldes dels datagrundlaget og dels resultaterne fra de øvrige analyser, herunder implementeringsanalysen og analysen af elevernes oplevelse af læringsmiljøet.

### Datagrundlagets betydning for tolkningen af dansk (læsning)

Datagrundlaget for analysen består af resultaterne fra de nationale test i dansk (læsning) i 2. klasse, der blev gennemført i marts og april i skoleåret 2018/2019, hvilket var samtidig med afslutningen af implementeringsforløbet for indsatsen. Ud fra et teoretisk perspektiv er det ikke forventeligt, at indsatsen har haft tid til at virke i en sådan grad, at det giver et udslag i faglige testresultater, som ikke er direkte forbundet med indsatsen. Indsatsen er ikke målrettet læsning, men inkluderende fællesskaber, som forventes at have en positiv effekt på læring, herunder læsning. En effekt vil derfor først være forventet på et senere tidspunkt. Det er derfor interessant, om denne effekt stadig vil være at finde de følgende år, og eventuelt endnu stærkere, eller om der er andre forklaringer.

Hvor det har været muligt, har VIVE gennemført en difference-in-difference-analyse, der tager højde for indsats- og kontrolklassernes forskellige udgangspunkter. Datagrundlaget for dansk (læsning) tillader ikke, at der gennemføres en difference-in-difference-analyse, da der ikke er en før-måling på den pågældende elevgruppe. Det er derfor ikke muligt at undersøge, om effekten også er tilstede, når man kontrollerer for gruppernes udgangspunkter. Randomiseringen forventes at have udlignet gruppernes udgangspunkter i et vist omfang, men det ses dog i flere af de nedenstående analyser, at resultatet ændrer sig ved denne analyse, hvorfor det ikke kan udelukkes, at det også er tilfældet her.

<sup>17</sup> Det bemærkes, at effekten for 'Klassen som helhed' er lavere end effekten for 'Klassekammerater', hvilket ikke er forventet, givet at effekten for 'Elever med ADHD, ASF eller lignende' er højest. Forskellen mellem de to er dog ganske lille, og genberegninger af analyserne viser endvidere, at beregningen er korrekt. Det kan være, fordi korrektionen for baggrunds-karakteristika har forskellig betydning i analyserne, hvilket i meget særlige tilfælde kan bidrage til, at resultaterne opfører sig anderledes end forventet.

### **De øvrige analysers resultater i forhold til tolkning af dansk (læsning)**

Fundet af en statistisk signifikant effekt på dansk (læsning) understøttes ikke af indikationerne fra de øvrige analyser. Både resultaterne fra de øvrige analyser og denne bør tolkes med forsigtighed.

Implementeringsanalysen viser, at en væsentlig del af skolerne ikke havde implementeret indsatsen fuldt ud på det tidspunkt, hvor den nationale test blev gennemført (marts og april i skoleåret 2018/2019). Det gør det overraskende, at der er fundet en effekt af indsatsen på dette læringsmål. Det vil således være interessant at vide, om effekten er indtruffet på grund af delvist implementerede indsatser, eller om det skyldes andre ting.

Fundene i afsnit 3.3.3 viser, at eleverne i kontrol- og indsatsklasserne generelt har sammenlignelige oplevelser af det faglige niveau i klassen, og at gruppen af elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder i to tilfælde har en værre oplevelse end de sammenlignelige elever i kontrolklassen. Delanalysen tegner ikke et billede af, at eleverne i indsatsklasserne oplever bedre læring end kontrolklasserne, som ovenstående tabel ellers indikerer med hensyn til dansk (læsning). Dog skal det huskes, at analysen af elevernes oplevelse af læringsmiljøet er baseret på en anden type design med strategisk udvælgelse efter et best case-design med 441 elever i alt og ikke er det randomiserede design fra effektanalyserne, hvor indsats- og kontrolklasserne er bedre sammenlignelige, og der kontrolleres for øvrige baggrundsvariabler. Det betyder, at selvom den første analyses fund ikke understøtter dette fund, skal man være påpasselig med at tolke i sammenhængen mellem de to.

Derudover ses ingen tilsvarende effekt på matematik, som er et sammenligneligt fagligt læringsmål. Det kan ikke udelukkes, at indsatsen er særligt effektiv i forhold til læsning, men det er ikke en forventning, som har været tydelig i forsøgsfasen.

Om resultatet således er et tegn på, at indsatsen har en effekt på elevernes resultat i de nationale test i dansk (læsning), eller om der er andet i spil, er desværre ikke muligt at fastslå med sikkerhed. VIVE anbefaler derfor, at man tolker med forsigtighed på resultatet.

#### **4.1.2 Matematik**

Analysen af effekterne på elevernes læring i matematik foregår på samme vis som for dansk (læsning). Effekten findes ved at sammenligne, hvordan eleverne i indsatsklasserne på 3. årgang har klaret sig sammenlignet med eleverne i kontrolklasserne på 3. årgang. Til dette anvender vi den standardiserede kriteriebaserede skala fra de nationale test i matematik, der er kategoriseret på samme måde som i de nationale test i dansk (læsning). N er lidt større for matematik end for dansk (læsning), da der er tale om to forskellige årgange. Den kriteriebaserede skala er nærmere beskrevet i afsnit 5.4.

Tabel 4.2 viser en oversigt over resultaterne for læring i matematik i form af effektstørrelser målt som andel af en standardafvigelse. Det fremgår, at der ingen statistisk signifikante effekter er. Deltagelsen i mestringsforløbene kan altså ikke siges at have påvirket elevernes læring i matematik – hverken i negativ eller positiv retning.

**Tabel 4.2** Effekt af mestringsforløbene på læring i matematik. Regressionsanalyse af tværsnitsdata for 2018/2019.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammerater	Klassen som helhed
Effektstørrelse	-0,234 (0,299)	-0,071 (0,216)	-0,091 (0,221)
R <sup>2</sup>	0,300	0,092	0,092
N i alt	70	519	589

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

Dette resultat stemmer overens med fundet i analysen af elevernes oplevelse af læringsmiljøet, hvor der ikke findes væsentlige forskelle mellem indsats- og kontrolgrupperne i deres oplevelse af det faglige niveau i undervisningen, jf. afsnit 3.3.3.

## 4.2 Effekter på elevernes trivsel

I dette afsnit beskriver vi effekten af deltagelse i mestringsforløbene på elevernes trivsel i skolen baseret på deres besvarelse af den nationale trivselsmåling.

Effektmålingen af elevtrivsel følger tre indeks som i Ladekjær et al. (2019), der kan dannes ud fra besvarelserne af de 20 spørgsmål, eleverne får i den nationale trivselsmåling i 0.-3. klasse. De tre indeks følger ikke i udpræget grad veldefinerede emner, men kan groft beskrives som:

- faglig og generel trivsel (indeks 1)
- social og fysisk trivsel (indeks 2)
- relationel trivsel (indeks 3).

De tre indeks og spørgsmålene bag er nærmere beskrevet i afsnit 5.4. Ud over de tre separate indeks har vi også analyseret et samlet indeks bestående af samtlige spørgsmål i spørgeskemaet. Fordelen ved at betragte indeks i stedet for enkelte udvalgte spørgsmål fra trivselsmålingen er, at informationerne samles i enkelte mål, og alle spørgsmål er inkluderet.

Vi har resultaterne af trivselsmålingen fra to skoleår – 2017/2018 og 2018/2019, hvilket betyder, at vi både kan gennemføre en regressionsanalyse, hvor vi finder effekten for indsatsklasser i forhold til kontrolklasser alene i skoleåret 2018/2019, dvs. en tværsnitsanalyse, og en difference-in-difference-analyse, hvor vi ser på ændringen i trivsel fra før til efter indsatsen mellem indsats- og kontrolklasser. I regressionsanalysen bruger vi trivselsdata fra alle 4 deltagende årgange poollet, mens vi i difference-in-difference-analysen anvender data fra eleverne i 1.-3. klasse poollet, da eleverne i 0. klasse ikke har besvaret trivselsmålingen for skoleåret 2017/2018. Analyserne er gennemført for årgangene poollet (dvs. slået sammen), da dette giver den mest pålidelige og stærkeste test. Analyserne er ikke gennemført på hvert klassetrin. Det skyldes, at datagrundlaget – n – for hver analyse vil blive væsentligt mindre, og dermed endnu mindre sandsynligt, at der vil være signifikante resultater. Og såfremt der bliver fundet modsatrettede resultater på klassetrinene, vil der ikke være en teoretisk forventning om og dermed forklaring på, hvorfor det skulle være tilfældet. Se mere om de to typer analyser i afsnit 5.4.

Vi gennemfører analysen for tre grupper: elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater og klasserne som helhed.

Tabel 4.3 viser resultaterne af regressionsanalysen af tværsnitdata for effekterne af mestringsforløbene for de tre elevgrupper på henholdsvis den samlede trivsel samt de 3 trivselsindeks i skoleåret 2018/2019, hvor vi også kontrollerer for en række elev- og forældrekaraktistika. Tabel 4.3 viser, at der for eleverne i 0.-3. klasse ikke er nogen signifikant forskel på trivslen i indsatsklasser og kontrolklasser samlet set. Vi finder heller ingen signifikante effekter på elevernes faglige og generelle trivsel (Indeks 1), sociale og fysiske trivsel (Indeks 2) eller relationel trivsel (Indeks 3). Analyserne er også udført, hvor vi undersøger effekten af indsatsen på hvert enkelt af de 20 spørgsmål i trivselsmålingen (se Bilagstabel 2.1). Heller ikke når spørgsmålene betragtes enkeltvis, er der en signifikant øget eller mindsket trivsel hos eleverne.

**Tabel 4.3** Effekt af mestringsforløbene på elevernes trivsel. Regressionsanalyse af tværsnitdata for 2018/2019.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammerater	Klassen som helhed
Samlet trivsel	0,041 (0,066)	0,001 (0,027)	0,002 (0,027)
R <sup>2</sup>	0,187	0,057	0,054
N i alt	131	1210	1341
Faglig og generel trivsel (Indeks 1)	0,066 (0,065)	0,009 (0,032)	0,011 (0,033)
R <sup>2</sup>	0,175	0,080	0,076
N i alt	151	1396	1547
Social og fysisk trivsel (Indeks 2)	0,031 (0,088)	-0,007 (0,033)	-0,004 (0,035)
R <sup>2</sup>	0,134	0,052	0,044
N i alt	151	1391	1542
Relationel trivsel (Indeks 3)	0,008 (0,097)	-0,020 (0,033)	-0,022 (0,031)
R <sup>2</sup>	0,079	0,031	0,029
N i alt	150	1355	1505

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01. Forskel i antal observationer skyldes, at ikke alle børn har svaret på alle spørgsmål. Hvis ikke barnet har svaret på spørgsmålet, indgår svaret ikke.

Note: Kontrollerer for elevkaraktistika (alder, køn, klassetrin, oprindelsesland, antal søskende og sygehistorik) og forældrekaraktistika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, uger på offentlige ydelser, sygehistorik og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

For at tage hensyn til, at indsatsklasserne og kontrolklasserne kan have initiale forskelle i deres trivsel, gennemføres også en difference-in-difference-analyse. I denne type analyse undersøger vi ændringen i trivsel fra skoleåret 2017/2018 til skoleåret 2018/2019. Ulempen ved dette er, at vi nu kun kan anvende trivselsdata fra 3 årgange i stedet for alle 4, men denne metode er fagligt stærkere og kan dermed fungere som robusthedstest for regressionsanalysen på tværsnitmålingen. Resultaterne i Tabel 4.4 underbygger resultatet af regressionsanalysen på tværsnitmålingen, idet resultaterne også her viser, at der ingen signifikante effekter er på elevernes trivsel – hverken den samlede trivsel eller på tre indeks hver for sig.

**Tabel 4.4** Effekt af mestringsforløbene på elevernes trivsel i 1.-3. klasse. Udvikling fra 2017/2018 til 2018/2019. Difference-in-difference-analyse.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammerater	Klassen som helhed
Samlet trivsel	0,089 (0,095)	0,003 (0,032)	0,015 (0,030)
R <sup>2</sup>	0,212	0,045	0,040
N i alt	226	1901	2126
Faglig og generel trivsel (Indeks 1)	0,098 (0,094)	-0,003 (0,036)	0,008 (0,033)
R <sup>2</sup>	0,172	0,064	0,060
N i alt	260	2192	2451
Social og fysisk trivsel (Indeks 2)	0,117 (0,089)	0,031 (0,031)	0,042 (0,031)
R <sup>2</sup>	0,151	0,051	0,043
N i alt	255	2190	2444
Relationel trivsel (Indeks 3)	0,025 (0,116)	-0,011 (0,034)	-0,007 (0,032)
R <sup>2</sup>	0,165	0,026	0,021
N i alt	256	2147	2402

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01. Forskel i antal observationer skyldes, at ikke alle børn har svaret på alle spørgsmål. Hvis ikke barnet har svaret på spørgsmålet, indgår svaret ikke. Antallet af observationer er højere end i tværsnitsanalyserne, fordi vi har paneldata og således den samme person mere end én gang (elever-år-observationer).

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

Analyserne er også udført, hvor vi undersøger effekten af indsatsen på hvert enkelt af de 20 spørgsmål i trivselsmålingen (se Bilagstabel 2.2). Heller ikke når spørgsmålene betragtes enkeltvis, er der overordnet en signifikant øget eller mindsket trivsel hos eleverne. På et enkelt spørgsmål ud af 20 er der en signifikant forskel på, hvorvidt eleverne har ondt i maven, når de er i skole i henholdsvis indsats- og kontrolklasserne. Eleverne i indsatsklasserne som samlet enhed og klassekammeraterne til eleverne med vanskeligheder har mindre ondt i maven efter indsatsen end før i forhold til eleverne i kontrolklasserne, mens resultatet er insignifikant for gruppen af elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder.

Samlet set viser både regressionsanalysen, der bygger på trivselsmålingen i skoleåret 2018/2019, og difference-in-difference-analysen, der tager hensyn til, at indsats- og kontroleleverne fra start har haft forskelle i deres trivsel, at indsatsen overordnet ingen signifikant effekt har haft på elevernes trivsel. Kun på spørgsmålet, om eleverne har ondt i maven, når de er i skole, er der en positiv effekt for eleverne som helhed i indsatsklasserne og klassekammerater til eleverne med vanskeligheder i indsatsklasserne.

Analysen af elevernes oplevelse af læringsmiljøet understøtter dette fund i den forstand, at der heller ikke i den analyse generelt findes markante forskelle mellem hverken indsats- eller kontrolklasserne eller eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Med andre ord findes der ikke klare indikationer på, at indsatsen har påvirket eleverne i indsatsklasserne i en positiv retning i forhold til trivsel. Snarere peger billedet i analysen af elevernes oplevelse af læringsmiljøet og deres sociale relationer i flere retninger – og hyppigere mod, at kontrolklasserne har det bedre end indsatsklasserne.

### 4.3 Effekter på elevernes fravær

I dette afsnit undersøger vi effekten af deltagelse i mestringsforløbene på elevernes fravær. Fraværet kan måles som det samlede antal hele fraværsdage, men det kan også opdeles i tre kategorier: sygefravær, ulovligt fravær og samlet fravær. Vi anvender både det samlede antal fraværsdage samt de tre underopdelinger for fravær i analysen. Vi har fraværdata fra skoleåret 2017/2018 og skoleåret 2018/2019, så vi kan ligesom i foregående afsnit derfor både gennemføre en regressionsanalyse af effekten på fraværet i skoleåret 2018/2019 i tværsnitsdata og en difference-in-difference-analyse, der ser på ændringen i fravær fra skoleåret 2017/2018 til skoleåret 2018/2019.

Tabel 4.5 viser en oversigt over resultaterne for fravær i form af effektstørrelser målt som antal dage, som fraværet er blevet højere eller lavere for eleverne i indsatsklasserne. Vi undersøger igen effekten for de tre grupper: elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater og klasserne som helhed. Tabellen viser, at antallet af fraværsdage overvejende er mindre for indsatsklasser end for kontrolklasser, når der kontrolleres for baggrundskarakteristika. Det er dog kun for sygefraværet for klassen som helhed og for klassekammerater til eleverne med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder, at der er signifikante effekter. For klassen som helhed og for klassekammeraterne har indsatsen sænket antallet af fraværsdage, som skyldes sygdom, med henholdsvis 1,1 dage og 0,9 dage pr. skoleår. Elever med ASF, ADHD og lignende vanskeligheder har ikke oplevet signifikante effekter af mestringsforløbene på deres fravær.

**Tabel 4.5** Effekt af mestringsforløbene på elevernes fravær opdelt på type. Regressionsanalyse af tværsnitsdata for 2018/2019.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammerater	Klassen som helhed
Samlet fravær	-2,406 (1,423)	-1,017 (0,800)	-1,115 (0,798)
R <sup>2</sup>	0,154	0,061	0,061
Sygefravær	-1,735 (1,038)	-0,969** (0,411)	-1,010** (0,430)
R <sup>2</sup>	0,219	0,063	0,061
Lovligt fravær	-0,285 (0,742)	0,158 (0,365)	0,136 (0,347)
R <sup>2</sup>	0,159	0,027	0,022
Ulovligt fravær	-0,386 (0,271)	-0,207 (0,188)	-0,240 (0,185)
R <sup>2</sup>	0,153	0,137	0,125
N i alt	197	1568	1765

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01.

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

For at tage hensyn til, at indsats- og kontrolklasserne kan have initiale forskelle i fravær, gennemfører vi en difference-in-difference-analyse, hvor vi analyserer ændringen i elevernes fravær fra skoleåret 2017/2018 til skoleåret 2018/2019. Tabel 4.6 viser resultaterne af difference-in-difference-analysen. I denne analyse finder vi ingen signifikante effekter, hverken for



eleverne med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater eller klassen som helhed. Resultaterne fra tværseksionsanalysen i Tabel 4.5 er altså ikke robuste over for denne ændrede analysemetode.

**Tabel 4.6** Effekt af mestringsforløbene på elevernes fravær opdelt på type. 1.-3. årgang. Udvikling fra 2017/2018 til 2018/2019. Difference-in-difference-analyse.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammerater	Klassen som helhed
Samlet fravær	-2,182 (1,669)	-0,653 (0,714)	-0,800 (0,725)
R <sup>2</sup>	0,1486	0,067	0,073
Sygefravær	-0,671 (1,448)	-0,977 (0,595)	-0,936 (0,650)
R <sup>2</sup>	0,193	0,061	0,060
Lovligt fravær	-0,839 (0,964)	0,143 (0,316)	0,044 (0,295)
R <sup>2</sup>	0,105	0,028	0,022
Ulovligt fravær	-0,671 (0,469)	0,181 (0,244)	0,091 (0,234)
R <sup>2</sup>	0,174	0,182	0,172
N i alt	311	2521	2832

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01. Antallet af observationer er højere end i tværseksionsanalyserne, fordi vi har paneldata og således den samme person mere end én gang (elever-år-observationer).

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

Resultaterne af analysen af tværseksionsmålingen af fravær viser, at indsatsklasserne som helhed og klassekammeraterne har færre fraværsdage grundet sygdom end eleverne i kontrolklasserne. Denne effekt forsvinder dog, når vi laver en difference-in-difference-analyse, der tager hensyn til, at eleverne kan have initiale forskelle i mængden af fravær.

#### 4.4 Effekter på elevernes vanskeligheder

I dette afsnit undersøger vi effekterne af indsatsen på 5 såkaldte impact-spørgsmål, der er med i den udvidede version af Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) for børn i alderen 4-10 år. Disse supplerende spørgsmål omhandler, i hvor høj grad eleverne er påvirket af deres vanskeligheder i dagligdagen. Vi har gennemført analyserne for de elever, der særligt er i målgruppen for indsatsen: elever med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder. Det er alene lærerne, der har vurderet, om eleverne er i målgruppen for indsatsen eller ej ud fra en beskrivelse af målgruppens karakteristika, som lærerne har modtaget. Lærerne har derefter vurderet, i hvor høj grad de synes, at eleven samlet er påvirket af sine vanskeligheder – og i forhold til en række emner. Spørgsmålene fra SDQ, som lærerne er blevet stillet, og målgruppen er nærmere beskrevet i afsnit 5.2.

Lærerne har vurderet på en skala fra *ingen vanskeligheder eller påvirkning* til *alvorlige vanskeligheder og stor påvirkning*. Hver svarmulighed har en talværdi fra 0-3. Jo højere talværdi, jo flere vanskeligheder vurderes barnet at have. Vurderingen har fundet sted 2 gange i løbet af evalueringsperioden – midt i skoleåret 2018/2019 og igen i slutningen af skoleåret 2018/2019.

Vi betragter først resultaterne af regressionsanalysen af målingen fra slutningen af skoleåret 2018/2019, som er vist i Tabel 4.7. Tabellen viser, at der er en positiv signifikant effekt af mestringsforløbene på spørgsmålene om, i hvor høj grad eleven er påvirket af sine vanskeligheder i forhold til læring. Det betyder, at eleverne i indsatsklasserne oplever flere vanskeligheder i forhold til læring end eleverne i kontrolklasserne. Disse resultater er modsat af, hvad vi ville forvente med en pålidelig randomisering, hvis indsatsen skulle have været effektiv.

**Tabel 4.7** Effekter på elevernes vanskeligheder for eleverne med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, tværsnit. Regressionsanalyse af tværsnitsdata for slutningen af skoleåret 2018/2019.

	Graden af elevens samlede vanskeligheder	Graden af elevens ulykkelighed	Graden af påvirkning ift. jævnaldrende	Graden af påvirkning ift. læring	Graden af belastning for lærer eller klasse
Effektstørrelse	0,246 (0,161)	0,008 (0,172)	0,181 (0,164)	0,392* (0,187)	-0,009 (0,218)
R <sup>2</sup>	0,095	0,062	0,094	0,107	0,081
N i alt	192	194	193	193	193

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, klassetrin, oprindelsesland, antal søskende og sygehistorik) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, uger på offentlige ydelser, sygehistorik og uddannelsesniveau). Standardafvigelser er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af eget indsamlet data og data fra Danmarks Statistik.

Da vi har to indsamlingstidspunkter for spørgsmålene, er det også muligt at gennemføre en difference-in-difference-analyse, der tager hensyn til, at eleverne i indsats- og kontrolklasserne kan have initiale forskelle i deres niveau af vanskeligheder. Tabel 4.8 viser resultatet af denne difference-in-difference-analyse. Resultaterne viser, at når der tages hensyn til elevernes initiale vanskeligheder, er der negative signifikante resultater på elevernes samlede vanskeligheder. Det betyder, at eleverne i indsatsklasserne har færre samlede vanskeligheder end elever i kontrolklasserne. Der er ingen signifikante effekter af indsatsen på, hvor kede af det eleverne er, deres vanskeligheders påvirkning i forhold til deres jævnaldrende, og deres læring samt belastningen for klassen.

**Tabel 4.8** Effekter på elevernes vanskeligheder for eleverne med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder. Udvikling fra starten af skoleåret til slutningen af skoleåret. Difference-in-difference-analyse.

	Graden af elevens samlede vanskeligheder	Graden af elevens ulykkelighed	Graden af påvirkning ift. jævnaldrende	Graden af påvirkning ift. læring	Graden af belastning for lærer eller klasse
Effektstørrelse	-0,262** (0,099)	-0,004 (0,128)	-0,032 (0,122)	-0,035 (0,132)	-0,078 (0,152)
R <sup>2</sup>	0,083	0,062	0,084	0,113	0,074
N i alt	375	379	379	379	379

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01. Antallet af observationer er højere end i tværsnits-analyserne, fordi vi har paneldata og således den samme person mere end én gang (elever-år-observationer).

Note: Kontrollerer for elevkarakteristika (alder, køn, klassetrin, oprindelsesland, antal søskende og sygehistorik) og forældre-karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, uger på offentlige ydelser, sygehistorik og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af eget indsamlet data og data fra Danmarks Statistik.

Analysen af tværsnitsmålingen viser, at der overordnet ikke er signifikante effekter på elevernes vanskeligheder målt ved en række spørgsmål om elevernes påvirkning af deres vanskeligheder fra SDQ. Eleverne i indsatsklasserne har dog en positiv signifikant effekt på, i hvor høj

grad de er påvirket af deres vanskeligheder i forhold til læring, hvilket betyder, at de er mere påvirket af deres vanskeligheder end eleverne i kontrolklasserne. Når der i difference-in-difference-analysen kontrolleres for, at eleverne kan have initiale forskelle i graden af vanskeligheder, forsvinder denne effekt. I stedet viser denne analyse, at graden af elevernes samlede vanskeligheder er faldet for elever med vanskeligheder i indsatsklasserne.

## 4.5 Sammenfattende om effekter af indsatsen

Formålet dette kapitel har været at analysere, hvilke effekter mestringsforløbene har haft for tre grupper af elever: elever med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater og for klasserne som helhed. Vi har undersøgt effekten af mestringsforløbene på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder. Alle analyser er baseret på eleverne fra de skoler, som har overholdt lodtrækningsforsøgets inddeling i indsats- og kontrolklasser, og hvor skolerne har indsendt data på alle de deltagende klasser. Det vil sige, at alle analyser er baseret på randomiserede data. Regressionsanalyserne anvendes til at kontrollere for baggrundskaraktistika og dermed tage hensyn til tilbageværende forskelle.

Analyserne i kapitlet finder overordnet ikke mange effekter af mestringsforløbene på elevernes læring, trivsel, fravær og vanskeligheder. Nedenfor opsummerer vi resultaterne for de fire udfald.

### Læring

Effekten er blevet undersøgt ved en regressionsanalyse, hvor der samtidig kontrolleres for en række baggrundskaraktistika. Til at måle effekten på læring har vi anvendt resultaterne fra de nationale test i dansk læsning og matematik i henholdsvis 2. og 3. klasse. Analysen viser, at der er en signifikant positiv effekt for eleverne i indsatsklasserne i alle tre elevgrupper på dansk (læsning), mens der for matematik ingen signifikante effekter er at finde.

### Trivsel

Effekten på elevernes trivsel er blevet undersøgt både ved en regressionsanalyse, hvor vi undersøger effekten af mestringsforløbene på elevernes trivsel målt ved forskellige indeks i slutningen af skoleåret, og ved en difference-in-difference-analyse, der undersøger udviklingen i trivslen målt ved forskellige indeks fra før til efter projektet. Begge analyser viser, at projektet ingen effekter har på elevernes trivsel. De helt samme analyser er derudover lavet på hvert enkelt af de 20 spørgsmål. Her finder vi i difference-in-difference-analysen, at eleverne i indsatsklasserne som en samlet enhed og klassekammeraterne til elever med vanskeligheder har mindre ondt i maven i forhold til eleverne i kontrolklasserne.

### Fravær

Her er der også gennemført både en regressionsanalyse ved brug af tværsnitsmålingen af fravær og en difference-in-difference-analyse. Regressionen af tværsnitsmålingen viser, at indsatsklasserne som helhed og klassekammeraterne har færre fraværsdage grundet sygdom end eleverne i kontrolklasserne. Denne effekt forsvinder dog, når vi laver en difference-in-difference-analyse, der tager hensyn til, at eleverne kan have forskellige udgangspunkter.

### Elevernes vanskeligheder

For elevernes vanskeligheder har vi gennemført begge analysemetoder, men undersøgelsen dækker kun elever med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder, da data kun foreligger for

dem. Tværnsitsanalysen viser, at disse elever har flere vanskeligheder i forhold til jævnaldrende og med hensyn til læring end eleverne i kontrolklasserne.

Denne effekt forsvinder, når vi laver en difference-in-difference-analyse, der tager hensyn til, at eleverne kan have forskellige udgangspunkter. I stedet viser analysen, at graden af elevernes samlede vanskeligheder er faldet for elever med vanskeligheder i indsatsklasserne. Der er dog ingen signifikante effekter af indsatsen på, hvor kede af det eleverne er, deres vanskeligheders påvirkning i forhold til deres jævnaldrende og deres læring samt belastningen for klassen.

#### 4.5.1 Diskussion af resultaterne af effektanalyserne

Effekterne er i de fleste tilfælde ikke signifikante, da eleverne, som ikke har været genstand for indsatsen, klarer sig på lige fod med de elever, som har været genstand for indsatsen.

- En mulig forklaring er, at indsatsen ikke har haft en målbar effekt.
- En anden mulig forklaring er, at eleverne i indsatsklasserne faktisk klarer sig bedre end eleverne i kontrolklasserne, men at vi bare ikke er i stand til at måle det.

Førstnævnte forklaring er relevant, hvis indsatsen enten ikke er implementeret korrekt, eller at indsatsen er implementeret korrekt, og at de anvendte mål er relevante for målingen, men at indsatsen ikke virker som forventet. Implementeringsanalysen (kapitel 3) indeholder indikationer på, at en del af skolerne havde implementeret indsatsen delvist, hvilket tyder på en implementeringsfejl. Man kan med andre ord ikke forvente en effekt af en indsats, der ikke er implementeret efter hensigten. Hvis vi omvendt antager, at skolerne faktisk har implementeret indsatsen korrekt, så indikerer analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet, der er foretaget blandt skoler med høj implementeringsfidelitet, at indsatsens virkninger er begrænsede og i nogle tilfælde snarere negative end positive (kapitel 3). Analysen finder – i lighed med effektanalysen – primært få og mindre forskelle mellem henholdsvis kontrol- og indsatsklasserne og eleverne med vanskeligheder i de to klasser, som ikke tydeligt understøtter forventningen om en positiv virkning af indsatsen på hverken klassen som helhed eller for elever med vanskeligheder.

Hvis fraværet af tydelige effekter skyldes, at vi ikke er i stand til at måle det, kan det skyldes, at den har fået for kort tid at virke, inden der måles på de forskellige centrale mål om læring, trivsel, fravær og vanskeligheder. Det kan derfor endnu være for tidligt at sige noget om effekterne af mestringsforløbene. Indsatsen har været genstand for løbende udvikling, både fra VIAs side og i de enkelte skoler, som løbende har skullet definere og implementere deres konkrete indsats. Man kan derfor argumentere for, at indsatsen ikke var hverken færdigudviklet eller endeligt implementeret, inden man gennemførte effektanalysen.

Det kan dog også skyldes, at de valgte udfaldsmål ikke i tilstrækkelig grad måler det, vi gerne vil måle, nemlig elevernes faglige og sociale udvikling som følge af indsatsen. De mål, som er anvendt i analysen i dette kapitel, er konstrueret ud fra de tilgængelige data og dækker de områder, vi gerne vil se på, men det er muligt, at målene ikke er præcise nok i forhold til at måle effekten på en mindre afgrænset indsats som denne.

En sidste mulighed er, at vi ikke har tilstrækkelig statistisk power i analysen til at kunne måle effekten. Dette optræder, hvis den egentlige effekt af indsatsen overskygges af den naturlige variation på tværs af individer. Vi har gennemført et lodtrækningsforsøg, men skolerne har ikke

i alle tilfælde fulgt de anvisninger, der blev givet. For at gøre analysen mere sikker har vi sorteret de skoler fra, der ikke har fulgt randomiseringen. Derfor er antallet af anvendelige observationer til analysen blevet mindre, end vi havde håbet på. Det påvirker den statistiske power i analysen. Analysen viser dog, at randomiseringen på trods af det lavere antal observationer er relativt god, og at man med det inkluderede antal elever godt kan finde stærkt signifikante effektmål som i dansk (læsning). Det tyder på, at analysen har tilstrækkelig power, og at forklaringen derfor sandsynligvis skal findes blandt de øvrige forklaringer, herunder at indsatsen ikke har en effekt, at det er for tidligt at måle effekten, eller at der måles på forkerte udfaldsmål til denne indsats.

## 5 Metodebilag

Dette kapitel er et teknisk bilag, som nærmere beskriver de anvendte metoder i evalueringen af indsatsen 'Plads til forskellighed'. Bilaget beskriver metoderne tilknyttet:

- Den randomiserede lodtrækning, der inddeler klasserne i indsats- og kontrolgrupper
- Implementeringsevalueringen
- Outcome-evalueringen, herunder
  - analysen af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet
  - effektevalueringen.

### 5.1 Indsats- og kontrolgrupper fordelt ved lodtrækning

De årgange, der deltog i forsøget, var 0.-3. årgang i skoleåret 2018/2019. Indsatsen og effekt-evalueringen er tilrettelagt som et randomiseret lodtrækningsforsøg. Det betyder, at der på baggrund af lodtrækning er fundet en indsatsgruppe og en kontrolgruppe. Indsatsgruppen har modtaget indsatsen, mens kontrolgruppen ikke har.

Lodtrækningsdesignet er valgt, fordi det bedst muligt sikrer, at indsats- og kontrolklassernes elevgrundlag er sammenligneligt på relevante baggrundsparemetre og varierer på deltagelsen i indsatsen. Ved lodtrækning er klassernes elevgrundlag således teoretisk ens på både observerbare og ikke-observerbare karakteristika, om end de i praksis ikke er 100 % ens, da der er tale om mennesker og ikke en simulation. Der kan desuden være ikke-observerbare forskelle på de udvalgte lærerteams. Det har vi ikke en forventning om, at der er, men det kan ikke udelukkes – og er i sagens natur ikke observeret. For at gøre det attraktivt for skolerne at deltage, er lodtrækningsforsøget designet, så alle skoler deltager som både indsats- og kontrolskole på samme tid, så ingen skoler udelukkende er kontrolskoler.

Der blev stillet to krav til skolerne:

- De deltagende skoler skulle deltage med enten 2 eller 4 årgange. Hvis skolerne tilmeldte 4 årgange, var 2 årgange indsatsårgange og 2 kontrolårgange. Hvis skolerne tilmeldte 2 årgange, var der 1 indsatsårgang og 1 kontrolårgang. Derved anvender vi hele årgange som enten indsats- eller kontrolklasser, hvilket mindsker risikoen for, at indsats-elementer overføres fra indsatsklasser til kontrolklasser på den enkelte skole. Hvilke årgange, der skulle være henholdsvis indsats- og kontrolårgange på den enkelte skole, blev bestemt ved lodtrækning.
- På de tilmeldte årgange skulle der være minimum 2 elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder i hver klasse.

I tilmeldingsfasen ansøgte 102 skoler om deltagelse i forsøget. I alt 77 skoler fik tilsagn om deltagelse fordelt på 188 indsatsklasser og 194 kontrolklasser. Et antal skoler er i forbindelse med forsøgsfasen faldet fra, eksempelvis grundet manglende oprettelse af tilmeldte klasser eller manglende deltagelse i forsøgsfasens aktiviteter. Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets endelige opgørelse har i alt 61 skoler været tilmeldt den samlede forsøgsfase fordelt på 163 indsatsklasser og 166 kontrolklasser.

## 5.2 Validitetsproblemer og analytiske forbehold

Evalueringen skal læses med forbehold for dens datagrundlag. Evalueringens validitetsproblemer og analytiske forhold inddrages i to grupper. Den ene gruppe relaterer sig til datagrundlaget og den anden til evaluanden og selve indsatsen.

### 5.2.1 Datagrundlaget

#### Udfordringer med lodtrækningen

På trods af evalueringens lodtrækningsdesign er eleverne i de deltagende indsats- og kontrolgrupper naturligvis ikke ens, og der kan være naturlig variation på tværs af dem.

En del skoler har endvidere ikke fulgt den anviste fordeling af indsats- og kontrolklasser. Det har betydet, at nogle skoler har sendt ressourcepersoner fra klasser udpeget som kontrolklasser til opkvalificeringsforløb, mens andre klasser udpeget som indsatsklasser ikke har deltaget. Det kan både betyde, at de to grupper er mindre sammenlignelige på baggrundsparemetrene, og at årgangene ikke længere er rene indsats- eller kontrolårgange, og at kontrolklasserne dermed potentielt har modtaget dele af indsatsen.

Enkelte skoler har forklaret, at de selv har ændret på, hvilke klasser der var indsatsklasser, og hvilke der var kontrolklasser, da der var én eller flere konkrete klasser, som de gerne vil have i indsats grundet udfordringer i den konkrete klasse. Andre skoler, som har fulgt anvisningerne, har udtrykt samme ærgrelse over, hvilke klasser der blev udvalgt til henholdsvis indsats og kontrol. Ligeledes er det VIVEs indtryk, at enkelte skoler har misforstået begrænsningerne, som et randomiseret design giver, og derfor i god tro har handlet imod anvisningerne, eksempelvis når konkrete ressourcepersoner fra kontrolklasserne er sendt på kursus.

Det er en udfordring for særligt effektevalueringen, da den grundlæggende er baseret på den antagelse, at indsats- og kontrolklasserne er sammenlignelige og alene varierer på, om de har modtaget indsatsen eller ej. Uoverensstemmelse i design kan dermed bidrage til mere usikre resultater, da indsatsselementerne i så fald vil kunne blive blandet med kontrolklasserne.

For at modvirke denne usikkerhed baserer vi effektanalyserne i kapitel 4 alene på elever på de skoler, hvor den anviste opdeling i indsats- og kontrolklasser er blevet fulgt fuldstændigt, og hvor skolerne har indsendt data i form af elevernes personnumre og svar på SDQ-spørgsmål på alle indsats- og kontrolklasser, svarende til 22 skoler. Elevernes personnumre er nødvendige, da vi ellers ikke er i stand til at koble baggrundsplysninger, fraværdata, trivselsdata og data fra de nationale test på disse elever og deres forældre.

I alt indsendte 42 skoler data til effektanalyserne i form af elevernes personnumre og svar på SDQ-spørgsmål. Det vil sige, at 19 skoler ud af de 61 skoler, der har deltaget i forsøgsfasen, slet ikke indsendte data til effektanalyserne. Blandt de 42 skoler har 20 skoler ikke fulgt den anviste opdeling eller ikke indsendt de fulde data. Det efterlader 22 skoler.

Dette valg træffer vi for at få den bedst mulige analysepopulation, men det betyder, at 20 skoler er blevet udeladt af effektanalyserne, da vi alene har delvise eller mangelfulde data fra dem. Hvis der er manglende information for nogle af de variable, der indgår i analyserne, udelades barnet af den pågældende analyse. Derudover har vi ekskluderet de elever, som flytter skole i løbet af forsøget.

I effektanalysen betragter vi tre grupper af elever: elever med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder, deres klassekammerater og klassen som helhed. Eleverne i gruppen med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder er den primære målgruppe for indsatsen. Denne gruppe elever er valgt ud fra en beskrivelse af karakteristika associeret med disse diagnoser udarbejdet af VIA, som lærerne har modtaget. Hvorvidt et barn vurderes til at have ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, er dermed en subjektiv vurdering fra lærer til lærer. På tværs af skoler og klasser vurderer lærerne ikke nødvendigvis på samme måde, hvilket kan føre til, at det er forskelligt, hvornår den enkelte lærer vurderer et barn til at have vanskeligheder. Som udgangspunkt er dette ikke et problem, hvis bare det er tilfældigt fordelt, hvordan lærerne vurderer børnene.

Systematiske fejl vil dog medføre problemer i analyserne. For at vurdere, om der er tale om systematiske forskelle mellem grupperne, er der gennemført balancetest mellem elever i kontrolklasser og elever i indsatsklasser. I Bilagstabel 1.1 vises de gennemførte balancetest mellem eleverne i indsats- og kontrolklasserne. Disse balancetest viser, at der overordnet set er balance mellem indsats- og kontrolklasserne på en lang række baggrundskarakteristika om eleverne og deres forældre. Dette gælder både for elever med ASF, ADHD eller lignende vanskeligheder og for eleverne som en samlet gruppe. Overordnet set er eleverne altså sammenlignelige ud over deres deltagelse i forsøget. Der er dog signifikant forskel mellem indsats- og kontrolklasser, hvis vi ser på andelen af elever med ASF og ADHD eller lignende vanskeligheder og på elevernes alder. Samlet set vurderer vi dog, at balancen mellem indsats- og kontrolklasserne i den medtagne analysepopulation er god.

### **Variierende antal individer i analyserne**

Det er vigtigt at holde sig for øje, at de enkelte delanalyser baseres på et varierende antal skoler, klasser og elever.

For implementeringsevalueringen gælder, at den kvalitative del af implementeringsanalysen baseres på 8 skoler, mens den kvantitative del baseres på en populationsundersøgelse blandt de deltagende indsatsklasser. Det varierende antal respondenter kan have betydning for styrken af analysens resultater. Kvalitative analyser med få respondenter anvendes i høj grad til at beskrive og forklare omstændigheder for specifikke situationer, mens de i lav grad anvendes generaliserende.

For undersøgelsen af indsatsens virkning på elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet gælder, at den er baseret på 5 skoler, der har været loyale mod implementeringsplanen og i høj grad har gennemført de fælles implementeringsaktiviteter. Det vil sige, at skolerne er strategisk udvalgt og ikke repræsentativt. Samlet indgår spørgeskemadata fra 441 elever fordelt på 10 indsatsklasser og 9 kontrolklasser. Det er således et best-case-design, hvor indsatsen har de bedste forudsætninger for at have en positiv virkning. Det vil sige, at hvis der ikke ses en positiv virkning her, så er forventningen, at det ikke kan lykkes andre steder. Designet er udfordret af, at 2 af de 5 skoler ikke har fulgt randomiseringen og har haft både indsats- og kontrolklasser på samme årgang. Det vil sige, at kontrolklasserne på de 2 skoler potentielt er blevet eksponeret for indsatsen gennem samarbejdet i klasseteamet. Det gør resultaterne mere usikre, og det er nødvendigt at antage, at kontrolklasserne ikke har modtaget indsatsen i en sådan grad, at det har påvirket elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet.



For effektanalyserne gælder eksempelvis, at for nogle analyser alene er data for én årgang (fx nationale test i dansk (læsning)), mens der for andre er flere tilgængelige årgange (fx trivselsmålinger).

Når der er yderligere behov for at være særligt forbeholden på grund af datagrundlaget, er dette tydeliggjort i forbindelse med resultatet.

## 5.2.2 Evaluand og indsats

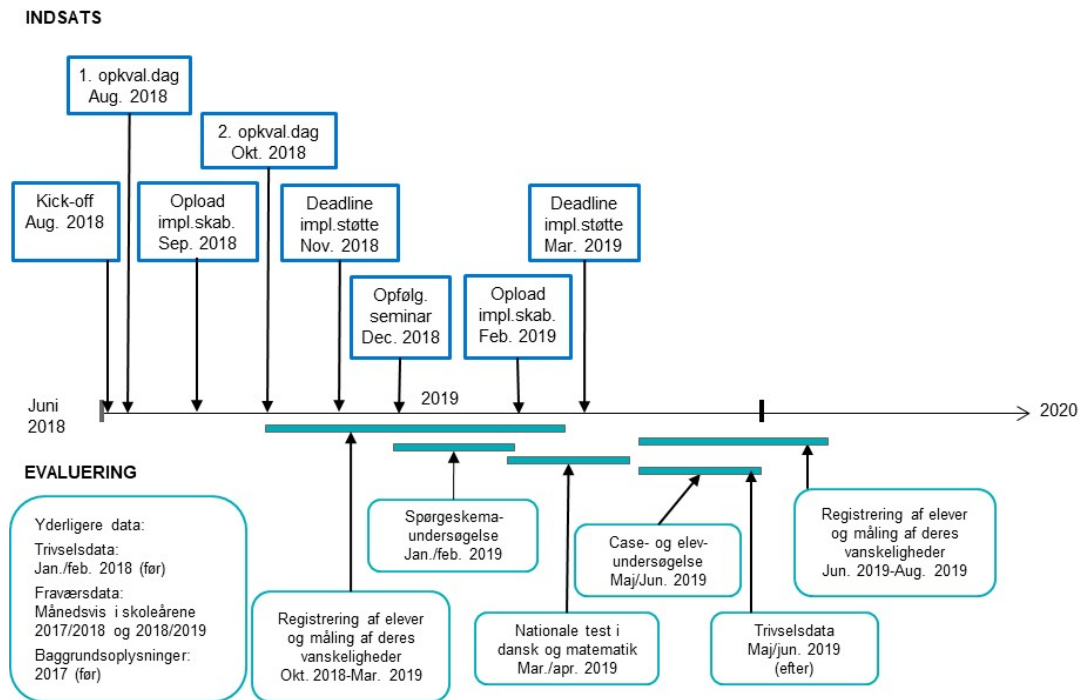
### **Dataindsamlingstidspunkt skaber i nogle tilfælde udfordringer**

Evaluerings dataindsamling er gennemført henholdsvis undervejs i implementeringen af indsatsen og umiddelbart efter implementeringens afslutning. Dette kan have konsekvenser for analysens fund, da indsatsen efter planen ikke var færdigimplementeret og dermed ikke har haft tilstrækkelig tid til at rodfæste sig i praksis.

Eksempelvis er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle indsatsklassernes ressourcepersoner, inden de afsluttende implementeringsaktiviteter havde fundet sted. Der kan dermed være dele af implementeringen, der har fundet sted *efter* dataindsamlingen. Dette er med til at gøre implementeringsanalysens kvantitative fund mindre sikre. Og på samme måde er den første af to indsamlinger af data vedrørende elevernes vanskeligheder sket undervejs i implementeringen af indsatsen og er derfor ikke en før-måling, selvom den ligger tidligere tidsmæssigt end efter-målingen. Tilsvarende er resultaterne fra især effektanalysen påvirket, da indsatsen på dataindsamlingstidspunktet har været i drift i relativt kort tid. Det gør det mindre sandsynligt, at man kan se ændringer på de udvalgte centrale mål for elevernes udvikling, da man fra implementeringsforskningen ved, at indsatsen som denne tager tid at udvikle lokalt, at implementere i klasserne og at få den fulde effekt af. Eksempelvis anvendes resultater fra 2. klasse i dansk (læsning) og resultater fra 3. klasse i matematik i de nationale test. De nationale test blev gennemført i marts og april, samtidig med den afsluttende implementeringsstøtte for indsatsen. Det er således usikkert, om indsatsen har haft tilstrækkelig tid til at virke.

Nedenstående tidsplan viser sammenhængen mellem implementeringen af VIAs indsats og VIVEs evalueringsaktiviteter. Forud for tidslinjen ligger rekrutteringen af skolerne, som foregik ultimo 2017, samt VIAs udvikling af selve indsatsen.

**Figur 5.1** Tidslinje for indsats og evaluering



Kilde: Egne tidsplaner samt VIA.

### Indsatsens variable karakter

Indsatsens karakter er endvidere med til at påvirke evalueringen i den forstand, at der ikke er tale om én homogen og veldefineret indsats, men snarere en overordnet ramme, hvorunder der er stor lokal variation i de enkelte klasser.

Variationen skyldes primært, at indsatsklassernes ressourcepersoner har udviklet deres indsats lokalt med afsæt i ét af 6 udvalgte temaer. Der er således tale om 6 forskellige variable indsatser baseret på samme opkvalificeringsforløb. Det kan give god mening i forhold til indsatsens formål at tillade stor lokal variation, men det gør det vanskeligere at sammenligne og evaluere på tværs af indsatsklasser. I VIAs oprindelige beskrivelse af indsatsen fremstod den som én homogen indsats. Det gør det mere usikkert, om de enkelte resultater kan tilskrives i) selve indsatsen (rammen), ii) den lokale indretning af indsatsen eller iii) andre forhold.

Den variable karakter gør det ligeledes vanskeligt at vurdere, om indsatsen er implementeret korrekt, da den fælles ramme i væsentlig grad begrænser sig til implementeringsaktiviteter knyttet til kompetenceudviklingsfasen og ikke til fælles, konkrete handlinger eller adfærd blandt ressourcepersoner eller elever. Det er med andre ord vanskeligt at vurdere, om indsatsen er helt eller delvist implementeret, da det er de lokale ressourcepersoner, der definerer indholdet af indsatsen.

Udfordringerne knyttet til vurderingen af implementeringsgraden skaber også en udfordring for outcome-evalueringen, som har til formål at undersøge, om indsatsen, *når den er velimplementeret*, har en positiv effekt på de udvalgte mål. Når indsatsens implementeringsgrad er delvist uvis, er det derfor nødvendigt at tolke resultaterne fra outcome-evalueringen med forsigtighed.

### 5.3 Implementeringsevalueringens metoder

Implementeringen af "Plads til forskellighed" belyses med afsæt i data indsamlet gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende ledere og ressourcepersoner samt kvalitative data indsamlet gennem case-besøg på 8 udvalgte skoler. Analysen af skolernes arbejde med implementering af indsatsen er således en kombination af forskellige typer data, der samlet understøtter analysens resultater og fund.

**Table 5.1** Svarprocent for ressourcepersoner og skoleledere. Antal og procent.

	Antal besvarelser	Ikke gennemført	Frafaldet	Svarprocent
Ressourcepersoner	126	34	1	78
Skoleledere	48	10	0	83

Kilde: VIVEs spørgeskema til skoleledere og ressourcepersoner.

Spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført i januar til februar 2019.

I forbindelse med de gennemførte case-besøg er der gennemført semistrukturerede kvalitative interview med ledere og ressourcepersoner (Kvale & Brinkmann 2015). Interviewene med skolelederne er gennemført som enkeltinterview, mens interviewene med ressourcepersonerne primært er gennemført som fokusgruppinterview med det team af ressourcepersoner, der er tilknyttet en bestemt klasse. Enkelte steder er interviewene med ressourcepersonerne af planlægningsmæssige årsager gennemført som enkeltinterview.

Citater fra interviewene er anvendt i analysekapitlet som illustrative i forhold til konkrete analytiske pointer og er ikke nødvendigvis repræsentative for alle eller flertallet af ressourcepersoner og skoleledere. Alle interviewene ligger til grund for analysen, mens citaterne således kun udgør udvalgte eksempler.

Case-skolerne er udvalgt med afsæt i en måling af skolens implementeringsfidelitet. Det vil sige, i hvor høj grad skolerne har fulgt anvisningerne om indsatsen samt gennemført relevante implementeringsaktiviteter.

Implementeringsfideliteten er målt på baggrund af et beregnet fidelitetsindeks bestående af (op til) 15 spørgsmål fra spørgeskemaet rettet mod ressourcepersonerne. Spørgemålene fungerer som indikatorer på, i hvor høj grad forløbene er implementeret, herunder i hvilken grad ressourcepersonerne har angivet at have arbejdet med specifikke dele af projektets implementeringsmodel.

Der er udvalgt 5 skoler, som på dataindsamlingsstidspunktet scorede højt på fidelitetsindekset, såvel som 3 skoler, som i mindre grad ser ud til at være nået i mål med arbejdet. Denne udvælgelse er foretaget med afsæt i ønsket om at kunne belyse fremmende som hæmmende forhold omkring arbejdet med forløbene ved at belyse variationer og ligheder i de erfaringer, man har gjort sig på skolerne.

Case-besøgene blev gennemført i maj til juni 2019.

## 5.4 Metoder til analyse af elevernes sociale relationer og oplevelse af læringsmiljøet

Formålet med projekt "Plads til Forskellighed" er "... at fremme inklusionen og det sociale fællesskab i indskolingen gennem styrkelse af en tidlig forebyggende indsats i grundskolen for børn med ASF, ADHD og lignende vanskeligheder". I VIAs formulering af succeskriterierne for projektet indgår formuleringen:

*Indsatserne retter sig mod at kvalificere lærere og pædagogers forståelse for og samarbejde om, hvad øget diversitet i skolens kontekst forudsætter for at udvikle inkluderende læringsmiljøer til at optimere læring og trivsel på klasse- og elevniveau. Det sker med henblik på at udvikle fællesskaber på tværs af alle i klassen. (Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber (herefter refereret som "Videnpapiret"). Vores understregning)*

I Videnpapiret beskrives inkluderende læringsfællesskaber som et af de centrale virkemidler for inklusion i skolen. Om det inkluderende læringsfællesskab hedder det desuden, at "alle børn skal lære og udvikle sig og udnytte deres ressourcer bedst muligt" og "social inklusion finder sted der, hvor børn er aktive deltagere i fællesskaber både fagligt, socialt og kulturelt" (ibid.). Ideen med den indsats, der er udviklet (mestringsforløbene), er således at forbedre elevernes læring og trivsel ved at etablere bedre (mere inkluderende) læringsmiljøer og styrke de sociale relationer blandt eleverne i klassen.

Analysen af indsatsens virkning tager udgangspunkt i den forståelse, at eleverne via de inkluderende læringsfællesskaber, hvor de udvikler gode relationer til deres lærere og klassekammerater, får mulighed for at udvikle sig fagligt, fordi de udnytter deres ressourcer bedst muligt. Derfor undersøges virkningen af indsatsen på i) elevernes sociale og faglige relationer og ii) elevernes oplevelse af undervisningen.

Analysen af indsatsens virkning er styret af to centrale spørgsmål:

- Påvirker mestringsforløbene de sociale relationer samt oplevelsen af undervisningen hos de børn, der har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder?
- Påvirker mestringsforløbene den sociale trivsel og læringsmiljøet i klassen generelt?

### **Sociale relationer**

Undersøgelsen af indsatsens virkning på de sociale relationer foretages ved at sammenligne de sociale relationer hos elever i indsatsklasser med de sociale relationer i kontrolklasser. Elevernes sociale relationer måles på en række forskellige områder (fx i frikvarteret, i fritiden og i det faglige samarbejde) og fra forskellige vinkler, da det ikke på forhånd vides præcis, hvor og hvordan indsatsen forventes at virke. Ved at sammenligne på en række forskellige delelementer får vi en overordnet vurdering af, hvorvidt indsatsen har haft en effekt på børnenes sociale relationer.

Sammenligningerne af de sociale relationer i henholdsvis indsatsklasser og kontrolklasser baseres på sociogrammer (grafiske repræsentationer af elevernes relationer i hver klasse). Disse data indsamles ved, at børnene besvarer et spørgeskema om deres sociale relationer. Spørgeskemaet udformes med brug af billedmateriale og besvares individuelt og elektronisk på en tablet eller en computer ved hjælp af programmet *Klassetrivsel*.

Analyserne af de sociale relationer gennemføres konkret i to dele:

1. Første del består i at lave overordnede beskrivelser af de sociale relationer i henholdsvis kontrol- og indsatsklasserne på baggrund af spørgeskemadata og sociogrammer fra de to grupper. Beskrivelserne indeholder fx oplysninger om det højeste, laveste og gennemsnitlige antal relationer pr. elev i klasserne og tilsvarende pr. elev med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. Beskrivelserne indeholder også mere kvalitative mål, hvis der er særlige fællestræk mellem klassernes sociogrammer (fx om der er en stærk opdeling mellem kønnene, eller om der på klasseniveau generelt er flere relationer på tværs af flere elever).
2. Andel del består i at sammenligne de overordnede beskrivelser af de sociale relationer i de to grupper. Denne sammenligning foretages for hvert delelement i beskrivelserne, således at det højeste, laveste og gennemsnitlige antal relationer pr. elev i indsatsklasserne fx sammenlignes med det højeste, laveste og gennemsnitlige antal relationer pr. elev i kontrolklasserne.

### **Oplevelse af læringsmiljøet**

Undersøgelsen af indsatsens virkning på elevernes oplevelse af undervisningen foretages ved at sammenligne oplevelsen af undervisningen hos elever i indsatsklasser med oplevelsen i kontrolklasser. Sammenligningerne foretages på en række forskelle områder som fx elevernes oplevelse af mestring, samarbejde og relation til læreren. Ved at foretage sammenligninger på en række forskellige mål for elevernes oplevelse af læringsmiljøet er det muligt at give en samlet vurdering af, hvordan indsatsen har virket på elevernes oplevelse af undervisningen.

Sammenligningerne er baseret på spørgeskemadata indsamlet i de indsats- og kontrolklasser, der også bidrager til undersøgelsen af de sociale relationer. Spørgeskemaet er besvaret elektronisk på en tablet med oplæsning af spørgsmålene ved hjælp af programmet *Klassetrivsel*. Data er analyseret ved at sammenligne svarfordelingerne i de forskellige relevante grupper (fx indsats- og kontrolpopulationerne).

### **Dataindsamling**

Undersøgelsen er gennemført blandt eleverne i 19 klasser, heraf 9 kontrolklasser og 10 indsatsklasser. Indsats- og kontrolklasserne er fordelt på 5 skoler, der er udvalgt, fordi indsatsen her er blandt de mest velimplementerede og virkningsfulde i hele projektpopulationen (ifølge implementeringsanalysen). En projektmedarbejder fra VIVE har været til stede på skolerne for at gennemføre undersøgelsen i hver af de 19 klasser i perioden maj til juni 2019.

Data er indsamlet ved hjælp af et spørgeskema, der er vedlagt som Bilag 3. Spørgeskemaet indeholder 17 spørgsmål fordelt på følgende emner:

- Sociale relationer
- SFO og fritid
- Generel trivsel og tryghed i undervisningen
- Samarbejde
- Niveau og mestring
- Lærer-elev-relation.

Emnerne afspejler de områder, hvor det vurderes, at indsatsen potentielt kan have en virkning. I formuleringen af spørgsmålene og svarkategorierne er der lagt vægt på, at sproget er målrettet aldersgruppen. I konstruktionen af spørgsmål har det desuden været væsentligt, at elevernes besvarelser ikke skulle bibringe dem en dårlig følelse – der er fx ikke spurgt til mobning eller drillerier. I udvælgelsen af spørgsmål og emner har der desuden været lagt vægt på, at spørgsmålene skulle supplere og ikke overlappende med spørgsmålene i den nationale trivselsmåling. Spørgsmålene i VIVEs undersøgelse vægter i højere grad de relationelle aspekter af læringsmiljøet end trivselsundersøgelsens mere individuelle fokus (om end begge undersøgelser indeholder både individuelle og relationelle aspekter).

I undersøgelsespopulationen indgår der 494 elever, hvoraf der er 50 elever med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder. VIVE har modtaget svar fra 441 elever, heraf 43 med ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, hvilket giver en svarprocent på henholdsvis 89 % og 86 % for eleverne samlet og for eleverne med ADHD, ASF og lignende vanskeligheder særskilt. I både indsats- og kontrolgruppen er der elever fra alle relevante klassetrin (0.-3. årgang).

## 5.5 Effektevalueringens metoder

Effektmålingen gennemføres ved to metoder. Den første metode, vi anvender, er OLS (eller mindste kvadraters metode på dansk):

$$y_{it} = \alpha + \beta_1 \text{mestring}_i + X_{it}\gamma + \epsilon_i$$

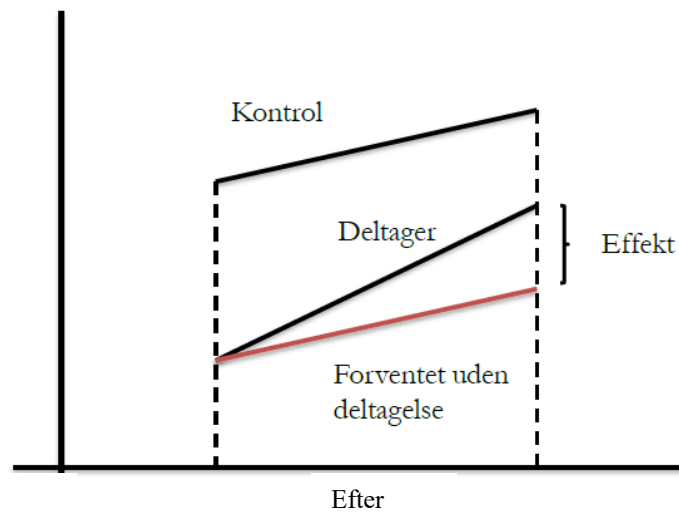
Denne metode estimerer effekten af mestringsforløbene på en række udfald,  $y_{it}$ , målt i skoleåret 2018/2019, hvor der samtidig kontrolleres for elevernes og forældrenes baggrundskarakteristika.  $X_{it}$ .  $\beta_1$  er vores variabel af interesse, som giver os effekten af mestringsforløbene på det ønskede udfald, fx elevernes fravær.

Den anden metode, vi anvender, er difference-in-difference-metoden, når det på baggrund af det indsamlede data er muligt.

$$y_{it} = \alpha + \beta_1 \text{mestring}_i + \beta_2 t + \beta_3 \text{mestring}_i \cdot t + X_{it}\gamma + \epsilon_i$$

Denne metode indebærer, at man følger udviklingen i to forskellige grupper over tid, hvilket i dette tilfælde er indsatsklasserne og kontrolklasserne. Difference-in-difference-metoden måler effekten af mestringsforløbene som forskellen mellem udviklingen for de to grupper fra skoleåret 2017/2018 til 2018/2019. Fordelen ved denne metode er, at den tillader, at indsats- og kontrolgruppe kan have forskelligt udgangspunkt. Figur 5.1 nedenfor illustrerer metoden. Den øverste sorte linje er udviklingen for kontrolklasserne i fx elevernes fravær fra før starten på indsatsen og til efter starten af deltagelse. Den røde linje illustrerer, hvordan udviklingen i indsatsklasserne ville have været uden deltagelse i indsatsen. Denne linje er parallel med den øverste sorte linje, hvilket skyldes, at kontrolklasserne netop er udvalgt, så de forventeligt ville have samme udvikling (dette kaldes parallel trend-antagelsen). Som følge af deltagelse i indsatsen følger indsatsklasserne imidlertid ikke den røde linje, men derimod den nederste sorte linje, som viser en mere positiv udvikling over tid end den røde linje. Herefter kan vi måle effekten af indsatsen som forskellen mellem den nederste sorte linje og den røde linje som angivet i Figur 5.1.

**Figur 5.2** Illustration af princippet bag difference-in-difference-estimation



Note: Y-aksen repræsenterer en outcome-ændring, mens x-aksen repræsenterer tid.

Effektanalysen baseres på følgende 5 datakilder, som beskrives nærmere nedenfor:

- Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)
- De nationale test i dansk og matematik
- De nationale trivselsmålinger
- Fraværdata
- Registerdata.

#### *Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)*

Den første datakilde er såkaldte impact-spørgsmål, der indgår som et supplement til det udvidede Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). SDQ er et standardiseret spørgeskema, der giver mulighed for at vurdere børns psykiske trivsel og funktion. Det udvidede SDQ består af 25 spørgsmål til psykologiske egenskaber samt supplerende impact-spørgsmål, der omhandler, i hvilken grad barnet er påvirket af sine vanskeligheder. Vi anvender i analysen 5 impact-spørgsmål fra SDQ for børn i alderen 4-10 år. Spørgsmålene er besvaret af klassernes lærer for de elever, som læreren vurderer har ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder ud fra en beskrivelse af karakteristika associeret med disse diagnoser, de modtager sammen med spørgsmålene. Da klasserne er randomiserede i henholdsvis kontrol- og indsatsklasser, er variationen i selve udfyldningen kun af mindre betydning. Forskellige måder at vurdere eleverne udjævnes, så længe de er tilfældigt fordelt.

De 5 spørgsmål, som lærerne er blevet stillet, og som indgår i analyserne, er følgende:

- Synes du samlet set, at eleven har vanskeligheder på et eller flere af følgende områder: følelser, koncentration, adfærd eller samspil med andre mennesker?
- Gør vanskelighederne barnet ked af det eller ulykkelig?
- Påvirker vanskelighederne barnets dagligdag i forhold til jævnaldrende?
- Påvirker vanskelighederne barnets dagligdag i forhold til læring?
- Er vanskelighederne en belastning for dig eller børnegruppen som helhed?

Svarmulighederne til det første spørgsmål er *nej, ja, mindre vanskeligheder, ja, tydelige vanskeligheder* og *ja, alvorlige vanskeligheder*. Svarmulighederne til de resterende fire spørgsmål er *slet ikke, kun lidt, ret meget* og *virkelig meget*. Svarmulighederne er hver tilknyttet en talværdi fra 0-3. Jo højere talværdi, jo flere vanskeligheder. Svarene til spørgsmålene er blevet indsamlet ad to omgange, først i perioden fra oktober 2018 til marts 2019 og igen efter indsatsen i juni til august 2019. Der er således ca. et halvt år imellem de to indsamlinger, hvilket kan betyde, at effekten af indsatsen endnu ikke kan afspejles i lærernes oplevelse af elevernes vanskeligheder. Første indsamlingsperiode har dog strakt sig over en længere periode, hvilket kan være med til at gøre det samlede billede af den første måling mudret, da klasserne ikke har været lige langt i implementeringsprocessen. Dette har alene en potentiel påvirkning af difference-in-difference-målingen, som anvender begge målinger, mens tværnsnitanalysen alene anvender den sene måling, som er foregået over en væsentlig kortere periode. VIVE vurderer dog, at den analyse, hvor begge målepunkter inddrages, fortsat tilføjer værdifuld viden, fordi målingerne giver viden om udviklingen over tid, og fordi vi benytter muligheden for at kontrollere for baggrundsvariable.

Det er VIVE, der har stået for indsamlingen af spørgsmålene elektronisk via skolernes ressourcpersoner. Spørgsmålene er udviklet til at blive besvaret af pædagogisk personale.

#### *De nationale test (DNT)*

Den anden datakilde er de obligatoriske test i dansk læsning og matematik, som vi anvender til at måle resultatet på elevernes læring. De nationale test blev indført i 2010, bl.a. som et pædagogisk værktøj til lærerne som grundlag for tilrettelæggelse af undervisningen. Der findes i alt 10 obligatoriske nationale test fordelt på forskellige fag og klassetrin. I denne rapport indgår elever fra 0.-3. klassetrin. Disse testes i dansk (læsning) i 2. klasse og i matematik i 3. klasse. Data fra de nationale test har en kompleks struktur, idet data er opdelt på flere niveauer. Der er således tale om:

- (i) mere end én måling for hvert fag (såkaldte profilområder). Dansk læsning består af profilområderne "tekstforståelse", "sprogforståelse" og "afkodning". Matematik af profilområderne, "tal og algebra", "geometri" og "matematik i anvendelse".
- (ii) et hierarkisk forhold mellem de enkelte profilområder. For eksempel er tekstforståelse den mest overordnede kompetence, mens sprogforståelse og afkodning udgør delelementer af tekstforståelse (se nedenfor).
- (iii) adaptive test, dvs. at hver elev får en unik tilpasset rute gennem testsystemet i modsætning til såkaldte lineære test, hvor alle elever får de samme opgaver.

I anvendelsen af de nationale test omregner vi resultaterne fra den kriteriebaserede skala, som elevernes resultater præsenteres på, til standardiserede værdier (hvor den værdi, der indgår i beregningen, angiver, hvor mange standardafvigelser eleven ligger fra gennemsnittet). Den kriteriebaserede skala er nærmere beskrevet i nedenstående boks.



### Den kriteriebaserede skala

Ved kriteriebaseret scoring omregnes elevernes resultater kort fortalt til en forventet (Rasch)-score til en række udvalgte opgaver. Givet scoren kategoriseres elevens dygtighed derpå ud fra skalaen:

1. Ikke tilstrækkelig præstation
2. Mangelfuld præstation
3. Jævn præstation
4. God præstation
5. Rigtig god præstation
6. Fremragende præstation.

### Nationale trivselsmålinger

Den tredje kilde er data fra de årlige trivselsmålinger (den nationale trivselsindikator). Den nationale trivselsmåling blev for første gang foretaget i foråret 2015 og består af 20 spørgsmål til eleverne i 0.-3. klasse. I forhold til data fra de nationale test er data fra de nationale trivselsmålinger mere detaljerede og inkluderer elevvurderinger i de tidlige årgange. Der spørges bl.a. til elevernes psykosomatiske symptomer og mobbeproblematikker.

Til måling af elevernes trivsel har vi dannet en række indeks. Tabel 5.2 viser de dannede indeks. Disse indeks er dannet på baggrund af en faktoranalyse tidligere gennemført af VIVE (Ladekjær et al., 2019). Disse indeks benævner vi Indeks 1-3.

**Tabel 5.2** Trivselsindeks for 0.-3. klasse

	Spørgsmål	Variabel
<b>Indeks 1</b>	Er du glad for din skole?	Q1
	Er du glad for din klasse?	Q 2
	Er du glad for dine lærere?	Q 5
	Kan du koncentrere dig i timerne?	Q 9
	Er lærerne gode til at hjælpe dig i skolen?	Q 12
	Er timerne kedelige?	Q 16
	Lærer du noget spændende i skolen?	Q 17
	Er jeres klasselokale rart at være i?	Q 19
<b>Indeks 2</b>	Føler du dig alene i skolen?	Q 3
	Har du ondt i maven, når du er i skole?	Q 6
	Har du ondt i hovedet, når du er i skole?	Q 7
	Er der nogen, der driller dig, så du bliver ked af det?	Q 13
	Er du bange for, at de andre børn griner ad dig i skolen?	Q 14
	Er det svært at høre, hvad læreren siger i timerne?	Q 18
<b>Indeks 3</b>	Kan du lide pauserne i skolen?	Q 4
	Er du god til at løse dine problemer?	Q 8
	Er I gode til at hjælpe hinanden i klassen?	Q 10
	Tror du, at de andre børn i klassen kan lide dig?	Q 11
	Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i timerne?	Q 15
<b>Udelades</b>	Er toiletterne på skolen rene?	Q 20

Anm.: Faktoranalyse gennemført af VIVE i Ladekjær et al. (2019).

Svarskalaerne til spørgsmålene går fra 1, som angiver den mindst positive svarkategori, hvilket betyder mindre trivsel, til 3, som angiver den mest positive svarkategori, hvilket betyder mest trivsel. Med andre ord, jo højere talværdi, jo højere trivsel. Spørgsmål som eleven ikke har ønsket at svare på, er kodet som missing (manglende svar) uden en talværdi.

#### *Fraværdata*

Den fjerde datakilde, vi anvender, er fraværdata fra STIL. Det er skolerne selv, der én gang årligt efter skoleårets afslutning skal indberette elevernes fravær. Fraværet opgøres på månedsbasis for hver enkelt elev opgjort som antal dage eleven er fraværende. Fraværet er inddelt i 3 kategorier: Sygdomsfravær, som er antal dage med fravær på grund af sygdom eller lignende, lovligt fravær, som er antal dage med fravær med skolens tilladelse, og endelig ulovligt fravær, som er antal dage med ulovligt fravær, dvs. ikke med skolens tilladelse.

#### *Registerdata*

For at opnå den mest troværdige analyse af konsekvenserne af projekt "Plads til forskellighed – Inkluderende fællesskaber" er det nødvendigt at fjerne den heterogenitet, som individuelle og familiemæssige forhold medfører. Dette gøres for det første ved at opsætte et randomiseret forsøg. Derudover bliver der i den kvantitative effektundersøgelse kontrolleret for en lang række baggrundskarakteristika for at kontrollere for eventuelt tilbageværende heterogenitet. Undersøgelsen suppleres således med registerdata fra Danmarks Statistik. Konkret udvides data med elevernes alder, køn, oprindelsesland, bopælskommune, forældres uddannelsesniveau, familietype (bopælsforhold) og forældrenes arbejdsmarkedsstatus (lønindkomst og oplysninger om offentlig forsørgelse) samt både elevens og forældres sundhedsoplysninger i form af antal sygesikringsydelser.

Registerdata anvendes fra 2017 og løbende gennem projektperioden.

## Litteratur

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N. & Montgomery, C.D. (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge.
- Dyssegaard, C.B. & Egelund, N. (2015). *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion 2013–2015. En kvalitativ analyse*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C.B. & Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P.G. & Qvortrup, L. (2017a). *Fagligt lavt præsterende elever: Hvem får støtte?* Aarhus: Nationalt center for skoleforskning, Aarhus Universitetsforlag.
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P.G. & Qvortrup, L. (2017b). *Portræt af elever med særlige behov. Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- EVA (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finansministeriet et al. (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering og styring*. København: Finansministeriet.
- Finansministeriet (2011). *Aftaler om den kommunale og regionale økonomi for 2012*. København: Finansministeriet.
- Fisker, T.B. (2014). *Den sårbare inklusion: diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ladekjær, E., Højbjerg, R.J., Jensen, S.V., Jensen, J.M. & Faurschou, E. (2019). *Ekstern evaluering af Projekt Udvikling af Udeskole*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet - Den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Nielsen, C.P. & Rangvid, B.S. (2016). *Inklusion i folkeskolen: Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI.
- Social- og Indenrigsministeriet (2019). *Konvention om rettigheder for personer med handicap*. København: Det Centrale Handicapråd.
- Styrelsen for IT og Læring (2016). *Elevernes fravær i folkeskolen hænger sammen med deres trivsel*. Lokaliseret d. 28. januar 2020 på:

<https://www.stil.dk/aktuelt/uvu/udd/folke/2016/mar/160317%20elevers%20fravaer%20i%20folkeskolen%20haenger%20sammen%20med%20deres%20trivsel>

Undervisningsministeriet (2012). Lov nr. 379 af 28/04/2012.  *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagerreglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.).*

## Bilag 1 Bilagstabeller

### Balancetest

Bilagstabel 1.1 viser resultatet af en balancetest mellem eleverne i indsatsklasserne og kontrolklasserne. VIVE har gennemført balancetest både for eleverne, som af deres lærere i enten midten eller slutningen af skoleåret blev vurderet til at være i målgruppen for indsatsen, dvs. som enten havde ADHD, ASF eller lignende vanskeligheder, og for alle eleverne som en samlet enhed.

**Bilagstabel 1.1** Gennemsnit for indsats- og kontrolelever.

	Elever med ASF, ADHD e.l. vanskeligheder		Alle elever	
	Indsats (forskul til kontrol)	P-værdi	Indsats (forskul til kontrol)	P-værdi
Dreng	0,767 (+0,001)	0,990	0,494 (+0,019)	0,435
Alder i år	6,958 (+0,274)	0,088*	6,786 (+0,202)	0,000***
Dansk oprindelse	0,958 (+0,007)	0,805	0,920 (-0,009)	0,518
Antal søskende	1,108 (+0,054)	0,644	1,279 (+0,015)	0,698
ADHD	0,783 (-0,167)	0,008***	-	-
ASF	0,333 (0,109)	0,114	-	-
Forældrene bor sammen	0,650 (-0,010)	0,878	0,745 (+0,025)	0,219
Ingen kompetencegivende uddannelse (mor)	0,300 (-0,021)	0,746	0,215 (+0,006)	0,778
Erhvervsuddannelse (mor)	0,375 (-0,026)	0,702	0,340 (-0,023)	0,298
Videregående uddannelse (mor)	0,317 (+0,021)	0,758	0,439 (+0,012)	0,607
Ingen kompetencegivende uddannelse (far)	0,342 (-0,016)	0,811	0,275 (-0,014)	0,509
Erhvervsuddannelse (far)	0,442 (-0,035)	0,622	0,457 (+0,004)	0,860
Videregående uddannelse (far)	0,182 (0,061)	0,292	0,258 (+0,009)	0,679
Indkomst i kr. (mor)	232.945,1 (-8812,43)	0,543	243.677,5 (+1749,55)	0,691
Indkomst i kr. (far)	232.390,0 (+1041,90)	0,945	249.133,7 (+5793,72)	0,275
Alder i år (mor)	35,981 (+1,610)	0,056*	36,860 (+0,318)	0,176

	Elever med ASF, ADHD e.l. vanskeligheder		Alle elever	
Alder i år (far)	37,533 (+1,978)	0,035**	39,275 (+0,409)	0,133
Antal uger på offentlige ydelser (mor)	22,325 (-1,139)	0,724	16,029 (-0,028)	0,977
Antal uger på offentlige ydelser (far)	13,875 (-3,166)	0,281	8,397 (-0,462)	0,558
Antal sygesikringsydelser (elev)	9,817 (-2,200)	0,398	6,425 (-0,542)	0,204
Antal sygesikringsydelser (mor)	17,933 (0,229)	0,917	18,256 (+0,454)	0,578
Antal sygesikringsydelser (far)	13,358 (-3,207)	0,133	11,899 (-0,341)	0,627
N i alt	206		1.779	

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \*  $p < 0.10$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*\*\*  $p < 0.01$

Note: Baggrundskarakteristika for elever og forældre er målt i 2017 (året før indsatsen). Tallet i kolonne 1 og 3, som ikke er i parentes, angiver gennemsnittet for indsatsgruppen, og tallet i parentes er, hvad man skal lægge til/fra for at få gennemsnittet for kontrolgruppen. Variablene dreng, dansk oprindelse, ADHD, ASF, om forældrene bor sammen og uddannelsesvariable er dummy variable, dvs. de er målt i andele fra 0 til 1, altså andelen af drenge, andelen med dansk oprindelse osv. Andelen med ASF og ADHD er baseret på svar fra både første og anden indsamling af data i skoleåret 2018/2019. Indkomst er den ækvivalerede disponible indkomst, der er korrigeret for familiestørrelse. Der er ikke lavet balancetest på ADHD og ASF for den samlede population af elever, fordi vi kun har de oplysninger på elever med disse vanskeligheder.

## Bilagstabel 1.2 Gennemsnit på impact-spørgsmål fra SDQ i første måling.

	Indsatsklasser	Kontrolklasser	Forskel	P-værdi	N i alt
Graden af elevens samlede vanskeligheder	2,228 (0,059)	2,013 (0,078)	-0,216 (0,096)	0,026**	196
Graden af hvor ulykkelig vanskelighederne gør eleven	1,410 (0,082)	1,223 (0,090)	-0,185 (0,123)	0,135	199
Graden af påvirkningen af vanskeligheder i forhold til jævnaldrene	1,763 (0,078)	1,530 (0,092)	-0,232 (0,121)	0,056*	200
Graden af påvirkningen af vanskeligheder i forhold til læring	2,110 (0,069)	1,659 (0,090)	-0,452 (0,112)	0,000***	200
Graden af belastning for læreren eller klassen som helhed	1,754 (0,079)	1,604 (0,098)	0,151 (0,125)	0,229	200

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \*  $p < 0.10$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*\*\*  $p < 0.01$

Note: Tabellen viser gennemsnit for svarene på impact-spørgsmålene fra SDQ, som lærerne har udfyldt for de elever, som de vurderer, har ADHD eller ASF ved den første måling i 2018. Svorskalaerne på hvert enkelt spørgsmål går fra 0 til 3, hvor et højere tal betyder flere vanskeligheder. At antallet af observationer er forskelligt er, fordi lærerne ikke altid har svaret på alle 5 spørgsmål.

## Bilag 2 Trivselsspørgsmål

**Bilagstabel 2.1** Effekt af mestringsforløbene på elevernes trivsel (hvert enkelt spørgsmål fra trivselsmålingen). Regressionsanalyse af tværsnitsdata for 2018/2019.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammeraterne	Klassen som helhed
Q1: Er du glad for din skole?	0,087 (0,080)	-0,007 (0,028)	-0,006 (0,029)
R <sup>2</sup>	0,107	0,038	0,035
N i alt	173	1.545	1.718
Q2: Er du glad for din klasse?	0,084 (0,085)	0,015 (0,028)	0,020 (0,029)
R <sup>2</sup>	0,056	0,040	0,028
N i alt	172	1.532	1.704
Q3: Føler du dig alene i skolen?	0,017 (0,120)	-0,033 (0,035)	-0,033 (0,034)
R <sup>2</sup>	0,106	0,043	0,031
N i alt	172	1.521	1.693
Q4: Kan du lide pauserne i skolen?	0,109 (0,106)	-0,004 (0,036)	0,008 (0,031)
R <sup>2</sup>	0,126	0,021	0,018
N i alt	176	1.549	1.725
Q5: Er du glad for dine lærere?	0,042 (0,078)	0,027 (0,033)	0,026 (0,034)
R <sup>2</sup>	0,126	0,041	0,045
N i alt	174	1.524	1.698
Q6: Har du ondt i maven, når du er i skole?	-0,031 (0,099)	0,028 (0,042)	0,027 (0,044)
R <sup>2</sup>	0,126	0,042	0,038
N i alt	177	1531	1708
Q7: Har du ondt i hovedet, når du er i skole?	0,036 (0,113)	-0,030 (0,053)	-0,022 (0,055)
R <sup>2</sup>	0,169	0,039	0,029
N i alt	176	1.528	1.704
Q8: Er du god til at løse dine problemer?	-0,042 (0,142)	-0,045 (0,047)	-0,052 (0,048)
R <sup>2</sup>	0,107	0,023	0,027
N i alt	169	1.492	1.661
Q9: Kan du koncentrere dig i timerne?	0,057 (0,104)	0,008 (0,052)	0,006 (0,047)
R <sup>2</sup>	0,145	0,043	0,046
N i alt	173	1528	1701
Q10: Er I gode til at hjælpe hinanden i klassen?	0,086 (0,079)	-0,028 (0,052)	-0,017 (0,050)
R <sup>2</sup>	0,111	0,039	0,036
N i alt	174	1.516	1.690

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammer- raterne	Klassen som helhed
Q11: Tror du, at de andre børn i klassen kan lide dig?	0,021 (0,119)	-0,010 (0,028)	-0,017 (0,309)
R <sup>2</sup>	0,083	0,023	0,018
N i alt	169	1.472	1.641
Q12: Er lærerne gode til at hjælpe dig i skolen?	0,064 (0,116)	-0,001 (0,048)	0,007 (0,049)
R <sup>2</sup>	0,155	0,031	0,029
N i alt	173	1.529	1.702
Q13: Er der nogen, der driller dig, så du bliver ked af det?	0,110 (0,079)	-0,007 (0,036)	-0,000 (0,037)
R <sup>2</sup>	0,211	0,053	0,057
N i alt	171	1.496	1.667
Q14: Er du bange for, at de andre børn griner ad dig i skolen?	0,071 (0,138)	-0,045 (0,043)	-0,040 (0,047)
R <sup>2</sup>	0,174	0,049	0,045
N i alt	174	1.501	1.675
Q15: Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i timerne?	-0,028 (0,129)	-0,010 (0,075)	-0,021 (0,071)
R <sup>2</sup>	0,105	0,039	0,037
N i alt	171	1.510	1.681
Q16: Er timerne kedelige?	0,024 (0,085)	-0,028 (0,067)	-0,023 (0,061)
R <sup>2</sup>	0,168	0,068	0,070
N i alt	173	1.529	1.702
Q17: Lærer du noget spændende i skolen?	0,091 (0,109)	-0,007 (0,055)	-0,001 (0,056)
R <sup>2</sup>	0,175	0,059	0,060
N i alt	178	1.543	1.721
Q18: Er det svært at høre, hvad læreren siger i timerne?	0,119 (0,135)	0,023 (0,054)	0,029 (0,053)
R <sup>2</sup>	0,051	0,013	0,012
N i alt	173	1.538	1.711
Q19: Er jeres klasselokale rart at være i?	0,061 (0,109)	-0,004 (0,048)	0,005 (0,045)
R <sup>2</sup>	0,082	0,032	0,027
N i alt	175	1.531	1.706
Q20: Er toiletterne på skolen rene?	0,044 (0,110)	-0,043 (0,691)	-0,038 (0,072)
R <sup>2</sup>	0,127	0,035	0,034
N i alt	179	1.532	1.711

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01. Antallet af observationer varierer fra spørgsmål til spørgsmål. Dette skyldes, at det ikke er alle elever, der har svaret på alle spørgsmål. Hvis ikke barnet har svaret på spørgsmålet, indgår svaret ikke.

Note: Der kontrolleres for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældre karakteristika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveau). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.



**Bilagstabel 2.2** Effekt af mestringsforløbene på elevernes trivsel (hvert enkelt spørgsmål fra trivselsmålingen) i 1.-3. klasse. Udvikling fra 2017/2018 til 2018/2019. Difference-in-difference-analyse.

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammeraterne	Klassen som helhed
Q1: Er du glad for din skole?	0,164 (0,127)	0,028 (0,036)	0,038 (0,040)
R <sup>2</sup>	0,137	0,027	0,027
N i alt	295	2.441	2.736
Q2: Er du glad for din klasse?	0,138 (0,099)	-0,010 (0,039)	0,005 (0,030)
R <sup>2</sup>	0,093	0,029	0,022
N i alt	290	2.425	2.715
Q3: Føler du dig alene i skolen?	0,016 (0,153)	0,001 (0,045)	0,000 (0,043)
R <sup>2</sup>	0,084	0,040	0,033
N i alt	290	2.403	2.693
Q4: Kan du lide pauserne i skolen?	0,062 (0,119)	0,076 (0,056)	0,070 (0,051)
R <sup>2</sup>	0,104	0,019	0,014
N i alt	299	2.446	2.745
Q5: Er du glad for dine lærere?	0,128 (0,104)	0,037 (0,035)	0,043 (0,036)
R <sup>2</sup>	0,138	0,048	0,048
N i alt	294	2.409	2.703
Q6: Har du ondt i maven, når du er i skole?	0,038 (0,075)	0,097* (0,048)	0,087* (0,043)
R <sup>2</sup>	0,123	0,0276	0,026
N i alt	299	2.425	2.724
Q7: Har du ondt i hovedet, når du er i skole?	0,188 (0,140)	0,030 (0,053)	0,043 (0,054)
R <sup>2</sup>	0,114	0,029	0,024
N i alt	295	2.434	2.729
Q8: Er du god til at løse dine problemer?	0,001 (0,160)	-0,010 (0,071)	-0,013 (0,065)
R <sup>2</sup>	0,099	0,022	0,022
N i alt	284	2.360	2.644
Q9: Kan du koncentrere dig i timerne?	0,050 (0,135)	-0,004 (0,065)	0,006 (0,057)
R <sup>2</sup>	0,092	0,036	0,038
N i alt	296	2.418	2.714
Q10: Er I gode til at hjælpe hinanden i klassen?	0,113 (0,131)	0,021 (0,056)	0,028 (0,052)
R <sup>2</sup>	0,137	0,025	0,023
N i alt	297	2.402	2.699
Q11: Tror du, at de andre børn i klassen kan lide dig?	0,034 (0,121)	0,018 (0,045)	0,017 (0,047)
R <sup>2</sup>	0,114	0,021	0,017
N i alt	290	2.340	2.630

	Elever med ADHD, ASF e.l. vanskeligheder	Klassekammer- raterne	Klassen som helhed
Q12: Er lærerne gode til at hjælpe dig i skolen?	0,066 (0,152)	0,016 (0,047)	0,018 (0,046)
R <sup>2</sup>	0,135	0,024	0,020
N i alt	296	2.422	2.718
Q13: Er der nogen, der driller dig, så du bliver ked af det?	0,077 (0,122)	0,056 (0,040)	0,057 (0,045)
R <sup>2</sup>	0,134	0,040	0,035
N i alt	288	2.386	2.674
Q14: Er du bange for, at de andre børn griner ad dig i skolen?	0,134 (0,135)	0,024 (0,041)	0,032 (0,040)
R <sup>2</sup>	0,156	0,042	0,041
N i alt	295	2.378	2.673
Q15: Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i timerne?	-0,009 (0,201)	-0,072 (0,093)	-0,068 (0,089)
R <sup>2</sup>	0,122	0,034	0,034
N i alt	293	2.399	2.692
Q16: Er timerne kedelige?	0,206 (0,151)	-0,062 (0,059)	-0,034 (0,053)
R <sup>2</sup>	0,109	0,067	0,063
N i alt	296	2.426	2.722
Q17: Lærer du noget spændende i skolen?	0,115 (0,119)	-0,005 (0,056)	-0,002 (0,045)
R <sup>2</sup>	0,186	0,040	0,044
N i alt	301	2437	2738
Q18: Er det svært at høre, hvad læreren siger i timerne?	0,320* (0,152)	0,017 (0,073)	0,051 (0,071)
R <sup>2</sup>	0,065	0,015	0,013
N i alt	295	2431	2726
Q19: Er jeres klasselokale rart at være i?	0,010 (0,124)	0,008 (0,079)	0,008 (0,070)
R <sup>2</sup>	0,057	0,025	0,023
N i alt	296	2.412	2.708
Q20: Er toiletterne på skolen rene?	0,059 (0,124)	-0,017 (0,086)	-0,006 (0,078)
R <sup>2</sup>	0,087	0,036	0,035
N i alt	301	2.429	2.730

Anm.: Standardafvigelse i parentes. \* p < 0.10, \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01. Forskel i antal observationer skyldes, at ikke alle børn har svaret på alle spørgsmål. Hvis ikke barnet har svaret på spørgsmålet, indgår svaret ikke. Antallet af observationer er højere end i tværsnitsanalyserne, fordi vi har paneldata og således den samme person mere end én gang (elever-år-observationer).

Note: Der kontrolleres for elevkarakteristika (alder, køn, oprindelsesland, antal søskende og sygesikringsydelse) og forældrekaraktistika (alder, om forældrene bor sammen, indkomst, antal uger på offentlige ydelser i 2017, sygesikringsydelse i 2017 og uddannelsesniveaue). Standardafvigelsen er klyngekorrigeret på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og Danmarks Statistik.

## Bilag 3 Elevsurvey

### Spørgsmål til survey

SGS står for sociogramspørgsmål. Her kan eleverne vælge op til 3 af deres klassekammerater ved hjælp af billeder, men de er ikke tvunget til at vælge nogen.

#### **Sociale relationer (gensidighed og fortrolighed)**

1. Hvem er du mest sammen med i frikvartererne? (SGS)
2. Hvem er god til at tale med dig og hjælpe dig, hvis du har problemer? (SGS)

#### **SFO og fritid**

3. Hvem er du mest sammen med i SFO? (SGS)
4. Har du altid nogen at lege med i SFO?  
Ja, for det meste / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke / Går ikke i SFO
5. Hvem er du mest sammen med, når du har fri? (SGS)

#### **Generel trivsel og tryghed i undervisningen**

6. Har du det godt i timerne?  
Ja, meget / Ja, lidt / Nej / Ved ikke
7. Ved du, hvad du skal i timerne?  
Ja, for det meste / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke

#### **Samarbejde**

8. Hvordan kan du bedst lide at arbejde i timerne?  
I grupper / Sammen med én anden / Alene
9. Kan du lide at arbejde sammen med andre i klassen?  
Ja, for det meste / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke
10. Hvem vil du helst arbejde sammen med? (SGS)
11. Hvem hjælper dig, hvis der er noget, du ikke kan finde ud af i timerne? (SGS)

#### **Niveau og mestring**

12. Hvordan passer det, du lærer i timerne, til dig?  
Det passer fint / Det er for svært / Det er for nemt / Ved ikke
13. Følger du med i undervisningen?  
Ja, for det meste / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke
14. Hjælper du de andre i klassen, hvis der er noget, de ikke kan finde ud af?  
Ja, tit / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke

#### **Lærer-elev-relation**

15. Kan dine lærere lide dig?  
Ja / Ja, nogle af dem / Nej / Ved ikke
16. Får du skæld ud i timerne?  
Ja, tit / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke
17. Roser din lærer dig, når du har gjort noget godt?  
Ja, tit / Ja, nogle gange / Nej / Ved ikke

**VIDEN**  
**VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD