

INKLUSIONSINDSATSER I FOLKESKOLEN

RESULTATER FRA TO LODTRÆKNINGSFORSØG



16:06

MARIA KEILOW
METTE FRIIS-HANSEN
SOFIE HENZE-PEDERSEN
SIGNE RAVN

16:06

INKLUSIONSINDSATSER I FOLKESKOLEN

RESULTATER FRA TO LODTRÆKNINGSFORSØG

MARIA KEILOW
METTE FRIIS-HANSEN
SOFIE HENZE-PEDERSEN
SIGNE RAVN

KØBENHAVN 2016

SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

INKLUSIONSINDSATSER I FOLKESKOLEN. RESULTATER FRA TO
LODTRÆKNINGSFORSØG

Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for skole og uddannelse

Undersøgelsens følgegruppe:

Peder Haug, Høgskulen i Volda, Norge

Jaap Scheerens, Department of Educational Organization and Management, University of Twente,
Holland

Mads Meier Jæger, Københavns Universitet og SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Paul Bingley, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7119-361-9

e-ISBN: 978-87-7119-362-6

Layout: Hedda Bank

Forsidefoto: Colourbox

Oplag: 300

Tryk: Rosendahls a/s

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Hertuf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

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

INDHOLD

	FORORD	5
	SAMMENFATNING	7
1	OM UNDERSØGELSEN	19
	Baggrund for afprøvningen af indsatser i Inklusionspanelet	19
	Indsatserne	22
	Rekruttering og dataindsamling	26
	Lodtrækningsforsøgene	27
	Målgruppe for indsatserne	30
	Statistisk metode	32
2	DATA	35
	Udfaldsmål	35
	Baggrundskarakteristika	39
	Bortfald	41

3	RESULTATER	43
	Skalaer for udfaldsmål	43
	Effekten af den elevrettede indsats: Mestringsredskabet MinMestring	44
	Effekten af den lærerrettede indsats: Opkvalificeringskursus med fokus på inklusion	51
	Opsummering af analysens resultater	59
4	SKOLERNES ERFARINGER MED OPKVALIFICERINGSKURSET	65
	Formål med den kvalitative undersøgelse	65
	Kursets gennemførelse, struktur og indhold	66
	Kursets indflydelse på den lokale undervisningspraksis	70
	'Det gode opkvalificeringskursus i inklusion', ifølge lærerne selv	80
5	TOLKNING OG DISKUSSION AF RESULTATERNE	85
	Diskussion af resultaterne	85
	Erfaringer på baggrund af undersøgelsen	88
	Perspektivering	92
	BILAG	95
	Bilag 1 Beskrivelse af indsatserne i lodtrækningsforsøgene	95
	Bilag 2 Metodisk tilgang i de kvalitative interview	101
	Bilag 3 Bortfaldsanalyse	104
	Bilag 4 Resultater af det frivillige opkvalificeringskursus	107
	Bilag 5 Beskrivelse af de anvendte test og spørgeskemaer	108
	LITTERATUR	111
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2015	117

FORORD

Den politiske ambition om øget inklusion indebærer, at flere elever med særlige behov skal inkluderes i den almindelige undervisning i folkeskolen frem for at modtage undervisning i f.eks. specialskoler eller specialklasser. Projektet *Inklusionspanelet* blev i den forbindelse igangsat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i 2013 som et følgeforskningsprojekt med det formål at følge danske folkeskolars arbejde med inklusion. I perioden 2014-2016 følger projektet elever på 5. til 9. klassetrin, fordelt på mere end 400 skoleklasser fra hele Danmark. Denne rapport præsenterer en effektevaluering af to inklusionsindsatser, der afprøves i projektet.

En del af projektets formål har været at undersøge effekten af en lærerrettet og en elevrettet indsats gennem to lodtrækningsforsøg, hvor indsatsen fordeles ved lodtrækning til én gruppe af lærere og disses elever, mens en anden kontrolgruppe ikke modtager indsatsen: I det ene forsøg tilbydes et kursusforløb til lærerne, hvorigennem de opkvalificeres til at håndtere særlige behov eller svære læringssituationer hos elever. I det andet forsøg tilbydes lærerne et pædagogisk mestringsredskab til selvevaluering, møntet på eleverne – forløbet har til hensigt at gøre eleverne bedre i stand til at håndtere en skoledag med mange udfordringer og følge deres egen progression, idet redskabet er særligt målrettet udfordrin-

ger forbundet med ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eller lignende vanskeligheder.

Undervisere fra professionshøjskolen Metropol og VIA University College har udviklet, tilrettelagt og gennemført undervisningen på det lærerrettede opkvalificeringskursus samt udviklet og udarbejdet det pædagogiske redskab til det elevrettede forløb med mestringsredskabet. Efterfølgende har forskere fra SFI udarbejdet evalueringsdesignet for lodtrækningsforsøgene samt foretaget effektevalueringen af indsatserne.

Denne rapport præsenterer resultaterne fra effektevalueringen af både den lærerrettede og den elevrettede indsats. Desuden præsenteres pointerne fra et supplerende kvalitativt interviewstudie blandt deltagende lærere og skoleledelsesrepræsentanter.

Vi vil gerne takke de skoler, lærere og elever, der har deltaget i de to lodtrækningsforsøg og indsatser samt gennemført de test og spørgeskemaer, som har været nødvendige for at evaluere indsatserne.

Effektevalueringen er gennemført under ledelse af professor Anders Holm og – i den afsluttende fase – af seniorforsker Beatrice Schindler Rangvid. Bidrag til rapporten er udarbejdet af Mette Friis-Hansen, Sofie Henze-Pedersen, Signe Ravn og Maria Keilow, der også har samlet og redigeret rapporten. Et udkast af rapporten er læst og kommenteret af Carsten Obel, professor ved Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet. Vi takker for de nyttige kommentarer.

Projektet er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

København, marts 2016

AGI CSONKA

SAMMENFATNING

FORMÅL MED PROJEKTET

Der er sat en ambitiøs politisk dagsorden om omstilling til øget inklusion i folkeskolen i Danmark, hvilket indebærer, at flere elever med særlige behov fremover skal inkluderes i den almindelige undervisning i folkeskolen. Omstillingen til øget inklusion fordrer, at skolens personale er udrustet med de nødvendige didaktiske og pædagogiske kompetencer til at håndtere elever med forskellige udfordringer og særlige behov.

Følgeforskningsprojektet *Inklusionspanelet* er igangsat i 2013 og løber frem til slutningen af 2016. Projektet skal først og fremmest sikre en omfattende viden om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og skal således levere viden om elevernes egne oplevelser af inklusion – både elever med og uden særlige behov (Lynggaard & Lausten, 2014).

TO LODTRÆKNINGSFORSØG

Som en del af Inklusionspanelet har forskere fra SFI foretaget en evaluering af to skolerettede indsatser, der begge er udviklet af professionshøjskolen Metropol og VIA University College. Indsatserne har haft til formål at støtte lærernes arbejde med inklusion og derigennem forbedre elevernes adfærdsmæssige og faglige udvikling. For at evaluere indsatser-

ne har SFI gennemført to lodtrækningsforsøg (randomiserede, kontrollerede forsøg). I det ene forsøg evalueres effekten af en *lærerrettet indsats*, hvor lærerne tilbydes et opkvalificeringskursus med fokus på inklusion. I det andet forsøg evalueres en *elevrettet indsats*, møntet på at inddrage eleverne selv. Indsatsen tager afsæt i det pædagogiske selvevalueringsredskab *MinMestring*, som lærerne anvender i hele klassen, men som er særligt målrettet elever med ADHD. Indsatsen evalueres i klasser med en eller flere elever med ADHD eller lignende vanskeligheder. Igennem rapporten anvendes betegnelserne lærerrettet henholdsvis elevrettet indsats om de to former for indsatser, der afprøves – og hvor det er relevant refereres der desuden til indsatsernes indhold (henholdsvis opkvalificeringskurset til lærerne og mestringsredskabet møntet på eleverne).

I begge lodtrækningsforsøg modtager én gruppe af elever indsatsen, mens en kontrolgruppe af elever ikke modtager nogen indsats, hvorefter elevernes faglige og adfærdsmæssige udvikling sammenlignes.

Denne rapport præsenterer evalueringsresultaterne fra lodtrækningsforsøgene samt hovedpointerne fra en mindre interviewundersøgelse, foretaget blandt lærere og skoleledere i forbindelse med projektet.

RESULTATER

Hensigten med den elevrettede indsats med selvevalueringsredskabet har først og fremmest været, at forbedre elevernes koncentration og, desuden, øge deres arbejdsindsats i skolen. Den lærerrettede indsats med et opkvalificeringskursus har derimod primært fokuseret på at forbedre elevernes faglige præstationer og dernæst at mindske mistrivsel.

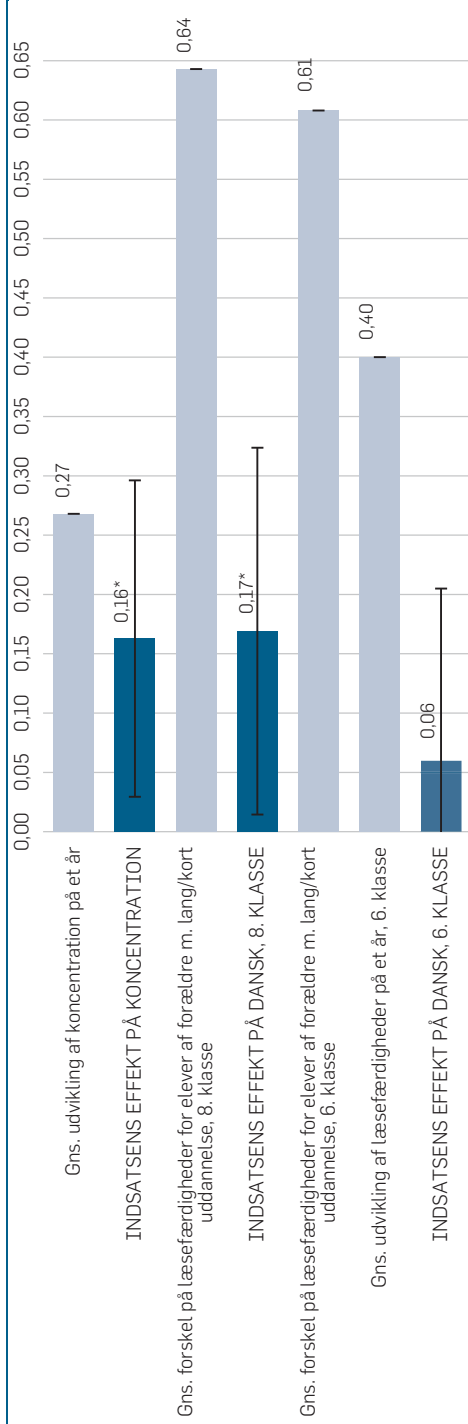
Vi har derfor evalueret de to inklusionsindsatser effekt på elevernes koncentrationsevner, deres adfærds- og trivselsmæssige udvikling (hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer) og deres faglige udvikling (præstationer i de nationale test i dansk og matematik). Evalueringen fokuserer på de gennemsnitlige effekter af den lærerrettede og den elevrettede indsats blandt alle deltagende elever samt effekterne af indsatserne, specifikt blandt elever med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder. Størrelsen på effekterne skal ses i forhold til det arbejde og de indsatser, som i øvrigt foregår omkring inklusion på skolerne, dvs. effekter *ud over* sådanne generelle initiativer.

Figur 1 og 2 illustrerer resultaterne for den elevrettede henholdsvis lærerrettede indsats for lodtrækningsforsøgenes primære mål, at forbedre elevernes koncentration og faglige præstationer.

FIGUR 1

Effekter af elevrettet indsats på elevernes koncentration og faglige præstationer i dansk.

Standardiserede effektstørrelser og konfidensinterval.

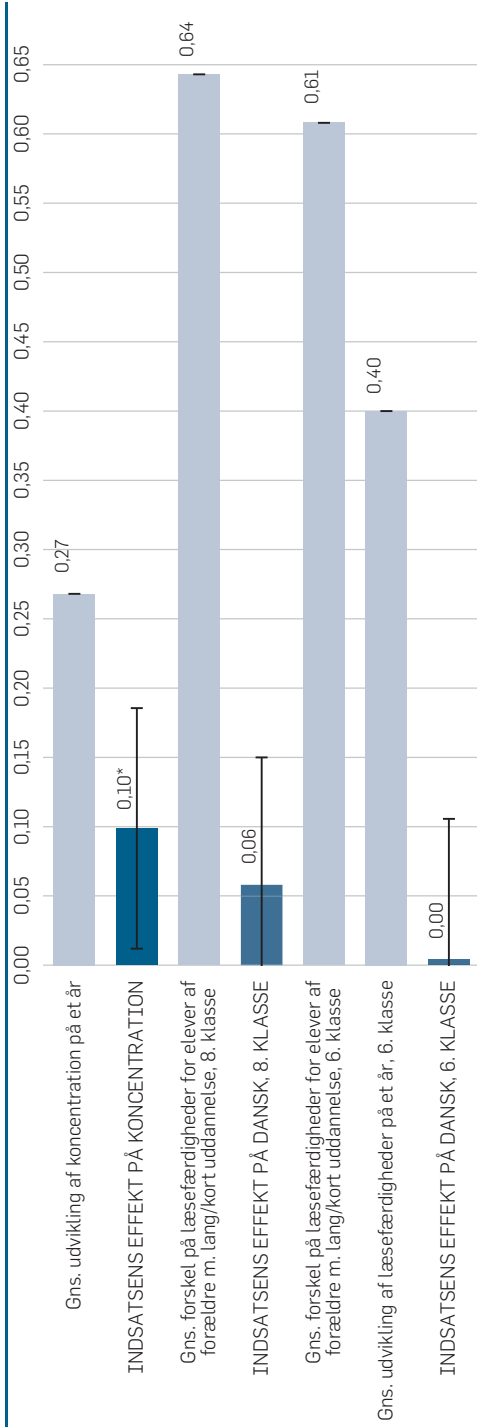


Ann.: Signifikansniveau: * $p < 0,05$. Estimatene (de mørkeblå søjler) er standardiserede effektstørrelser fra DID-modeller med kontrolvariable. I markerer 95-procents-konfidensinterval. Den gennemsnitlige udvikling af elevernes koncentrationsydelse på et år er udregnet vha. normscore for børns koncentrationsydelse, når de er 13;00-14;11 år og 15;00-16;11 år (Brickenkamp, 2006). For elever af forældre med kort/lang uddannelse indikerer 'lang uddannelse', at den forælder, der har længst uddannelse, har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, mens 'kort uddannelse' indikerer, at den forælder, der har længst uddannelse, har fuldført grundskole, gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Forskelle er beregnet vha. standardiserede totalscorer på det pågældende klassetrin for Inklusionspanelets stikprøve. Gennemsnitlig udvikling af læsefærdigheder på et år er beregnet af Calmar m.fl. (2014) vha. standardiserede testscore fra henholdsvis den frivillige og den obligatoriske test i dansk på 6. klassetrin.

Kilde: Egne beregninger, Brickenkamp, 2006 og Calmar m.fl., 2014.

FIGUR 2

Effekter af lærerrettet indsats på elevernes koncentration og faglige præstationer i dansk. Standardiserede effekttørrelser og konfidensinterval.



Anm.: Signifikansniveau: * $p < 0,05$. Estimaterne (de mørkeblå søjler) er standardiserede effekttørrelser fra DID-modeller med kontrolvariable. I markerer 95-procents-konfidensinterval. Den gennemsnitlige udvikling af elevernes koncentrationsydelse på et år er udregnet vha. normscore for børns koncentrationsydelse, når de er 13;00-14;11 år og 15;00-16;11 år (Brokenkamp, 2006). For elever af forældre med kort/lang uddannelse indikerer 'lang uddannelse', at den forælder, der har længst uddannelse, har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, mens 'kort uddannelse' indikerer, at den forælder, der har længst uddannelse, har fuldført grundskole, gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Forskelle er beregnet vha. standardiserede totalscorer på det pågældende klassetrin for Inklusionspanelets stikprøve. Gennemsnitlig udvikling af læsefærdigheder på et år er beregnet af Calmar m.fl. (2014) vha. standardiserede testscorer fra henholdsvis den frivillige og den obligatoriske test i dansk på 6. klassetrin.

Kilde: Egne beregninger, Brokenkamp, 2006 og Calmar m.fl., 2014.

Figur 1 og 2 viser effekterne i forsøgene med henholdsvis den elevrettede og den lærerrettede indsats på de primære mål koncentration og faglige præstationer i dansk. I graferne vises også 95-procentskonfidensinterval for effekterne¹. Desuden vises effektstørrelserne med mål for elevers gennemsnitlige udvikling af koncentrationsevner og danskfærdigheder og den gennemsnitlige forskel i danskpræstationer for elever af forældre med henholdsvis en længere eller korterevarende uddannelse.

Effekten af den elevrettede indsats (i figur 1) på elevernes koncentrationsydelse er 0,16 standardafvigelser, hvilket svarer til ca. 60 pct. af den almindelige gennemsnitlige udvikling af elevers koncentrationsevner over et år, når eleven er i alderen 13 til 14 år². En anden måde at sige det på er, at effekten udgør et ”løft” af elevens koncentrationsevner, der svarer til elevens udvikling på syv måneder. Dette løft af elevernes koncentrationsevne, som indsatsen giver, sker i tillæg til elevernes ordinære udvikling fra baselinemålingen inden indsatsen til eftermålingen ti måneder efter. Tilsvarende modsvarer effekten af den lærerrettede indsats på 0,10 standardafvigelser (figur 2) en udvikling af elevernes koncentrationsydelse på godt fire måneder.

Ser vi på elevernes faglige udvikling, viser figur 1 en statistisk sikker effekt af den elevrettede indsats på de ældste elevers præstationer i dansk i 8. klasse på 0,17 standardafvigelser. Størrelsen på denne effekt kan sammenlignes med forskellen på elevernes præstationer i dansk i 8. klasse, hvis deres forældre har en længere eller korterevarende uddannelse. Denne gennemsnitlige forskel mellem faglige præstationer i disse to grupper af elever er 0,64 standardafvigelser. Således modsvarer effekten af den elevrettede indsats et fagligt løft, der størrelsesmæssigt svarer til ca. en fjerdedel af denne forskel³. At mindske et fagligt skel mellem elever med svag eller stærk socioøkonomisk baggrund har imidlertid ikke været indsatsens specifikke formål.

1. Konfidensintervallet angiver det interval, inden for hvilket man med 95-procents-sandsynlighed kan sige, at effektens størrelse ligger.

2. Til at beregne elevens almindelige gennemsnitlige udvikling af koncentrationsydelsen på et år er anvendt standardiserede tyske normscorer for børns koncentrationsydelse, når de er henholdsvis 13;00-14;11 år og 15;00-16;11 år (Brickenkamp, 2006).

3. Konkret skelnes der her således, at 'lang uddannelse' indikerer, at den af elevens forældre, der har længst uddannelse, har en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Mens 'kort uddannelse' indikerer, at den forælder, der har længst uddannelse, har fuldført grundskole, gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Forskelle imellem disse to elevgrupper er dernæst beregnet for Inklusionspanelets stikprøve ved hjælp af standardiserede totalscorer på det pågældende klassetrin.

Et andet relevant sammenligningsgrundlag med hensyn til elevernes faglige præstationer er elevernes udvikling af danskfærdigheder. I den forbindelse præsenterer Calmar m.fl. et relevant mål i studiet af effekterne af to-lærerordninger (Andersen m.fl., 2014; Calmar m.fl., 2014): Til sammenligning af effekten af ekstra voksne i klassen anvendes de deltagende 6. klasseelevers totalscorer i de frivillige nationale test i dansk i efteråret 2012 til de obligatoriske nationale test i dansk i foråret 2013. Forskellen mellem disse to målinger udgør elevernes gennemsnitlige udvikling, og omregnet til en standardiseret skala finder vi, at et års udvikling af danskfærdigheder svarer til 0,40 standardafvigelser blandt elever i 6. klasse⁴. At det elevrettede mestringsredskab har en effekt på de ældste elevers danskpræstationer i 8. klasse på 0,17 standardafvigelser svarer altså til lidt under halvdelen af den gennemsnitlige udvikling af læsefærdigheder på et år blandt eleverne i to-lærerforsøget, eller et fagligt løft svarende til ca. fem måneders udvikling. Både nærværende forsøg og to-lærerforsøget er gennemført i klasser med en eller flere elever med særlige behov (i dette tilfælde ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder).

Begge indsatser var rettet særligt mod at mindske udfordringer, relateret til ADHD. For at undersøge, om elever med ADHD har særlig gavn af indsatserne, deles stikprøven op i en gruppe af elever med og uden ADHD-lignende udfordringer. Denne analyse viser, at mestringsredskabet og opkvalificeringskurset med statistisk sikkerhed gavner elever uden nogen ADHD-lignende udfordringer i form af forbedrede koncentrationsevner. Derimod kan vi *ikke* med statistisk sikkerhed fastslå, om elever *med* ADHD har et positivt udbytte af indsatserne på de anvendte mål. Når man sammenligner effekterne for gruppen af elever med og uden ADHD, peger effekterne imidlertid i positiv retning for begge grupper og er på samme størrelsesmæssige niveau. Det tyder på, at gruppen af elever med ADHD er for lille til at fastslå en effekt. Det vil dog kræve nye forsøg at komme dette nærmere.

Udbyttet af både den lærerrettede og den elevrettede indsats, der indgik i lodtrækningsforsøgene, centrerer sig således om en robust effekt på koncentration – og her er det primært elever uden ADHD eller ADHD-lignende udfordringer, der har gavn af indsatsen. Derimod synes elevernes øvrige målte adfærd, trivsel og faglige præstationer ikke at forbedres markant af indsatserne.

4. Dette er beregnet i klasser, hvori der er elever med særlige behov, som får støtte.

Mestringsredskabet i den elevrettede indsats forventedes som nævnt primært at højne elevernes koncentrationsevner, hvad der da også gør sig gældende. Dernæst var målet for dette forløb at fremme elevernes faglige indsats samt trivsel i form af deres oplevelse af at være involveret og inkluderet. Hvad angår elevernes faglige udvikling, ser vi en forbedring af de ældste elevers danskpræstationer. For de yngre elevers præstationer i dansk og matematik ser vi imidlertid ingen effekter af indsatsen, ligesom vi heller ikke kan konstatere nogen ændringer af elevernes adfærd eller trivsel.

Forventningen om, at opkvalificeringskurset til lærerne særligt ville gavne elevernes faglige præstationer og sekundært reducere mistrivsel kan ikke bekræftes i analyserne. Opkvalificeringskurset ser således ikke ud til at fremme lærernes arbejde med inklusion på en måde, der kan måles på elevernes faglige og adfærdsmæssige udvikling ud over effekten på elevernes koncentration.

Effektevalueringen af det lærerrettede opkvalificeringskursus er suppleret med en interviewundersøgelse blandt 16 af de lærere, der deltog i opkvalificeringskurset, samt fire skoleledere. Denne undersøgelse kan bidrage med nuancer i form af et indblik i lærernes holdninger til opkvalificeringskursets indhold samt det udbytte eller de barrierer, de mente var forbundet med implementeringen af det lærte i forløbet. De adspurgte lærere fandt opkvalificeringskurset højest relevant i lyset af de udfordringer, som omstillingen til øget inklusion indebærer for dem i deres hverdag og undervisningspraksis. Interviewene viser, at kurset primært gav lærerne en øget opmærksomhed og selvtillid i deres arbejde med inklusion, men at kurset ikke bidrog med egentlig nye redskaber. Hvad angik lærernes oplevelser af kursets indhold samt implementeringsmæssige udfordringer for udnyttelsen af kurset giver interviewene anledning til at fremhæve følgende aspekter som væsentlige: At finde tilstrækkelig tid og ressourcer til at udføre hjemmeopgaverne mellem kursusgangene var en stor udfordring for lærerne, ligesom de ønskede mere opbakning fra ledelsen. Ligeledes efterspurgte de et længere kursus, f.eks. i form af en opfølgende undervisningsdag. Endelig ønskede lærerne, at opkvalificeringskursets indhold tilbød et bredere perspektiv på både inklusionsbegrebet og de udfordringer, som elever med særlige behov ofte står overfor. Det vil sige, at de ønskede et andet omdrejningspunkt for kurset end de udfordringer og behov, der knytter sig til specifikke diagnoser. Samlet set peger interviewundersøgelsen således på en række

parametre, som kan bidrage til at forklare, at lærernes udbytte af opkvalificeringskurset ikke resulterer i en forbedring af elevernes faglige præstationer.

PERSPEKTIVER

Lærernes arbejde med omstillingen til øget inklusion sker i en tid, hvor der både foregår lokale og politiske initiativer og forskningsbaserede, systematiske afprøvninger af indsatser, alt sammen med det formål at støtte lærerne i dette arbejde. I denne rapport har vi målt effekterne af de to indsatser, som professionshøjskolen Metropol og VIA University College har udviklet specifikt til lodtrækningsforsøgene i Inklusionspanelet. Effekterne måles i forhold til det inklusionsarbejde, der i forvejen foregår på skolerne. Analyserne viser, at målrettede indsatser kan være virkningsfulde i lærernes arbejde med inklusion – idet særligt mestringsredskabet, ifølge vore analyser, ser ud til at fremme elevernes koncentrationsevner. Undersøgelsen peger imidlertid også på en række udfordringer, forbundet med inklusionsarbejdet generelt og med igangsættelsen af sådanne inklusionsfremmende indsatser.

En almindelig udfordring i lodtrækningsforsøg af denne type, som også ses i dette studie, er, at vi ofte har en begrænset viden om indsatsernes implementering. I dette tilfælde om, hvordan og i hvilket omfang det egentlige arbejde med inklusion foregår i klasseværelserne. Sådanne forhold kunne med fordel indgå som en del af analyserne med henblik på at opnå større viden om, hvordan og i hvilket omfang en indsats implementeres i hverdagen samt hvilke udfordringer og barrierer, der kan være forbundet hermed. For opkvalificeringskursets vedkommende er det ligeledes relevant at lytte til lærernes og skoleledelsens synspunkter i den kvalitative undersøgelse om disse aspekter. Her fremfører lærerne, at de havde ønsket en ekstra undervisningsdag, en endnu større opbakning fra ledelsen omkring indsatsen, samt et bredere fokus i undervisningstemaerne på kurset, som i højere grad var baseret på elevernes særlige behov på tværs af afgrænsede diagnosekategorier.

Vi har ikke samme viden om implementeringen af det elevrettede forløb med mestringsredskabet som for det lærerrettede forløb med opkvalificeringskurset. Lærernes svar i spørgeskemaerne og deres anvendelse af den tilbudte implementeringsstøtte indikerer imidlertid, at der er en meget stor grad af variation med hensyn til, i hvor høj grad redskabet MinMestring blev taget i brug. Her skal det nævnes, at der i den elevret-

tede indsats ikke var samme grad af undervisning og opfølgning for lærerne undervejs, som det var tilfældet i den lærerrettede indsats. Det medførte et større eget ansvar hos den enkelte lærer for at gennemføre denne indsats blandt vedkommendes elever.

Hvad angår udfordringerne, giver analysen og de opfølgende interview anledning til at se nærmere på forhold omkring indsatsernes form, indhold og temaer samt den praktiske gennemførelse af lodtrækningsforsøgene. Det er således uklart, præcist hvordan indholdet i opkvalificeringskurset er forskningsbaseret, og denne forskningsmæssige forankring kan skærpes. For begge indsatser vil det desuden være oplagt at anvende analysens resultater til at udvikle en decideret forandringsteori med henblik på i højere grad at målrette indsatserne mod de udfaldsmål, man sigter imod at præge, dvs. elevernes læring, trivsel og koncentration.

Forskning viser, at koncentrationsvanskeligheder forringer tilegnelsen af både færdigheder og kundskaber markant (Breslau m.fl., 2009; DeVoe m.fl., 2005; Farrington & Ttofi, 2009), og at d2-testens mål for koncentration er relateret til læringsmål (Fernandez-Castillo & Gutierrez-Rojas, 2009). For elevernes faglige udvikling er det således muligt, at effekter først manifesterer sig i elevernes faglige præstationer, når lærerne har arbejdet med det lærte i længere tid, end projektet endnu har varet. Om dette er tilfældet, vil kunne undersøges nærmere ved at følge elevernes videre faglige udvikling, f.eks. gennem deres præstationer på senere klassetrin i de nationale test eller afgangsprøverne i 9. klasse.

Effektevalueringen viser de stærkeste effekter af den elevrettede indsats med mestringsredskabet. I den forbindelse viser internationale studier, at selvmonitoreringsindsatser, som er sammenlignelige med den elevrettede indsats i dette forsøg, gavner elevernes adfærd og faglige præstationer (se f.eks. Harris m.fl., 2005). Imidlertid indebærer sådanne indsatser typisk en tættere kobling til fagenes faglige indhold og mål. Dette aspekt kunne med fordel udvikles yderligere under redskabet MinMestring i form af en stærkere kobling af selvmonitoreringsredskabet med nogle fagdidaktiske overvejelser hos lærerne. På den måde ville indsatsen i højere grad kunne øge elevernes faglige indsats og dermed også gavne deres faglige udvikling på længere sigt. På baggrund af viden fra internationale studier kunne man også med fordel give en nøjere instruktion i anvendelsen af det pædagogiske redskab til selvevaluering, ligesom det er væsentligt at overveje, hvordan redskabet bedst indgår i lærernes undervisningspraksis og integreres i elevernes hverdag.

Der gennemføres desuden yderligere to opfølgende datamålinger i Inklusionspanelet ud over de målinger, der anvendes i denne rapport, inden projektet afsluttes endeligt. Det er oplagt at anvende disse data til at teste robustheden af denne analyses fund nøjere samt at følge elevernes videre udvikling. Alt i alt rummer projektet således en række positive indikatorer samt muligheder, som det er værd at videreudvikle med henblik på at fremme lærernes arbejde med inklusion gennem indsatser i folkeskolen.

DATAGRUNDLAG

Inklusionspanelet består af en panelbaseret dataindsamling, der følger danske folkeskoleelevers faglige udvikling og trivsel fra 2014-2016. Projektet følger fulde årgange af elever, der gik i 5. og 7. klasse i skoleåret 2013-2014. Det vil sige elever, fordelt på mere end 400 klasser fra 169 skoler.

I lodtrækningsforsøget for det lærerrettede opkvalificeringskursus indgår 8.634 elever i stikprøven ved baselinemålingen. Stikprøven for forsøget med mestringsredskabet består af 2.023 elever – at den er mindre skyldes, at vi til dette forsøg kun inkluderede klasser med én eller flere elever med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder.

Gennem Inklusionspanelet gennemføres løbende dataindsamlinger blandt de deltagende elever, lærere og skoleledere. Der indsamles både test af eleverne samt spørgeskemaer blandt elever, lærere og skoleledere. Som datagrundlag for analyserne i denne rapport anvendes data fra de første tre dataindsamlinger, som er gennemført på analysetidspunktet. Indsatserne i de to lodtrækningsforsøg evalueres således ved hjælp af statistiske analyser med henblik på at undersøge, om der er positive forbedringer af elevernes koncentration, hyperaktivitet, emotionelle problemer, adfærdsmæssige problemer og faglige præstationer i dansk læsning og matematik. Til at teste dette anvendes en række standardiserede og validerede måleinstrumenter: Elevernes koncentrationsevne er blevet målt ved hjælp af *Opmærksomheds- og koncentrationstesten d2*. Testen er afviklet og derefter indsendt til projektet af elevernes lærere. Elevernes hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer er målt gennem elevernes egne besvarelser af det standardiserede instrument *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*. Endelig måles elevernes faglige præstationer med deres testscorer i de obligatoriske nationale test i

dansk læsning for 4., 6. og 8. klassestrin og matematik for 3. og 6. klassestrin.

Disse data suppleres med oplysninger om elevernes baggrundskarakteristika fra Danmarks Statistik. Desuden anvendes en række spørgeskemabaserede oplysninger om elevernes lærere og deres klasse (lærernes køn og undervisningserfaring, klassestørrelse mv.).

De kvantitative analyser suppleres af en mindre interviewundersøgelse, baseret på fire semistrukturerede fokusgruppeinterview med hver 2-6 lærere (i alt 16 lærere), der havde deltaget i den lærerrettede indsats, og fire individuelle semistrukturerede interview med skoleledere fra deltagende skoler. Interviewene undersøger lærernes og skoleledelsens oplevelser af og holdninger til det opkvalificerende kursus i inklusion samt betydningen af kurset for skoleledelsens og lærernes igangværende og fortsatte arbejde med inklusion.

LÆSEVEJLEDNING TIL RAPPORTEN

Den resterende del af rapporten disponeres som følger. Kapitel 1 redegør for en række forhold omkring undersøgelsen. Først beskrives den forskningsmæssige baggrund og politiske kontekst for projektet samt formålet med undersøgelsen. Desuden beskrives de indsatser, der afprøves, dataindsamlingen og det forskningsmæssige design, der anvendes i effektevalueringen. Kapitel 2 præsenterer dernæst de data, der anvendes i undersøgelsen, herunder særligt de udfaldsmål, som effekterne af indsatserne måles på. Desuden vurderes bortfaldet. I kapitel 3 præsenteres undersøgelsens resultater. Her udfoldes det, om den elevrettede indsats med mestringsredskabet og den lærerrettede indsats med et opkvalificeringskursus i inklusion gavner eleverne. Til slut i kapitlet opsummeres analysens hovedkonklusioner. Kapitel 4 beskriver hovedpointerne fra en supplerende interviewundersøgelse blandt et mindre antal lærere og skoleledere på de skoler, som modtog opkvalificeringskurset (den lærerrettede indsats). Endelig indeholder kapitel 5 en diskussion af undersøgelsens samlede fund samt en afsluttende perspektivering.

OM UNDERSØGELSEN

BAGGRUND FOR AFPRØVNINGEN AF INDSATSER I INKLUSIONSPANELET

Der er fra politisk side sat en ambitiøs dagsorden for omstilling til øget inklusion i folkeskolen i Danmark – en omstilling, der indebærer, at flere elever med særlige behov skal inkluderes i den almindelige undervisning i folkeskolen frem for at modtage undervisning i segregerede undervisningstilbud som f.eks. specialskoler eller specialklasser (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012).

Som led i opfyldelsen af den politiske målsætning om øget inklusion blev specialundervisning afgrænset ved en lovændring til at være undervisning i segregerede tilbud som specialskoler og specialklasser samt støtteundervisning i den almindelige undervisning i folkeskolen, hvor eleven får mindst ni ugentlige støttetimer. I forlængelse af denne lovændring fastlagde regeringen og kommunerne en række konkrete målsætninger for en succesfuld omstilling til øget inklusion⁵. De tre vigtigste målsætninger er: Andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, øges. Konkret er målet her, at andelen af elever i den almin-

5. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside www.uvm.dk.

delige undervisning i folkeskolen i 2015 er forøget fra 94,4 til 96 pct. af det samlede elevtal (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012)⁶. Elevernes faglige resultater skal desuden forbedres, således at andelen af elever, der får karakteren 2 eller derunder i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse skal reduceres frem mod 2018. Endelig skal elevernes trivsel fastholdes i takt med omstillingen til øget inklusion.

Der foregår et stort arbejde rundt om på de danske folkeskoler som følge af de politiske aftaler og målsætninger vedrørende omstillingen til øget inklusion. Mange skoler iværksætter selv i stigende grad en række tiltag for at fremme elevernes sociale og faglige inklusion og deltagelse i klassen. Det gøres eksempelvis ved at kvalificere lærerne til at håndtere de udfordringer, der er forbundet med inklusionen af elever med særlige behov i almenundervisningen. Undersøgelser viser i den forbindelse, at mange lærere efterspørger mere kompetenceudvikling i form af både kendskab til og strategier for arbejdet med inklusion af elever med særlige behov, eksempelvis udadreagerende adfærd og ADHD m.m. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011; Dyssegård, Larsen & Tiftikci, 2013).

Ud over nærværende undersøgelse er der de seneste år foretaget en del systematiske afprøvninger af indsatser til at løfte det faglige niveau samt trivslen både for elever, der af forskellige årsager har særlige udfordringer, og for de øvrige elever i klassen. Flere af sådanne indsatser fokuserer på betydningen af lærerens rolle og evaluerer eksempelvis opkvalificering målrettet lærerens kompetencer. Eksempelvis redegør Keilow m.fl. (2015) for et dansk lodtrækningsforsøg, der undersøger effekten af en inkluderende klasseledelsesindsats. Studiet finder, at et opkvalificerende klasseledelseskursus blandt lærere i indskolingen medfører forbedret koncentration blandt elever i 2. klasse – en effekt, der modsvarer elevernes normale aldersmæssige progression for koncentrationsevner på et halvt skoleår. Studiet finder ligeledes, at elevernes læsefærdigheder forbedres med hvad der svarer til et kvart års skolegang. Et andet dansk lodtrækningsforsøg evaluerer effekten af forskellige to-lærerordninger og finder, at flere af sådanne ordninger (faglige vejledere, læreruddannede eller ikke-læreruddannede ressourcepersoner) gavner elevernes faglige færdigheder og trivsel (Andersen m.fl., 2014; Calmar m.fl., 2014). Sådanne ordninger kan gavne både elever, der inkluderes i almenundervisningen, og deres klassekammerater. Dog varierer effekterne over typen af

6. I skoleåret 2014-2015 er andelen nået op på 95,2 pct. Dette svarer til, at antallet af elever uden for folkeskolens normalklasser er reduceret med ca. 6.800 elever siden skoleåret 2010-2011.

ordning og afhænger af det egentlige behov i den enkelte klasse og skole (ibid.).

Andre undersøgelser vedrørende inklusion ser i stedet på elevernes egen aktive rolle med henblik på at opnå inkluderende klassefællesskaber. Eksempelvis var formålet med projektet *ERIS – Elevers Rolle i det Inkluderende Skolemiljø* at udvikle og afprøve nye inklusionsindsatser med udgangspunkt i elevernes egne roller. Indsatserne blev afprøvet på otte danske skoler, og man fandt, at metoder, der på forskellig måde tildeler elever en aktiv rolle med hensyn til at skabe inkluderende læringsmiljøer, gavner elevernes læring og trivsel (Amilon, 2015).

I den internationale forskning vedrørende afprøvning af elevrettede indsatser har især mestringsforløb været udsat for talrige kvantitative effektevalueringer (se f.eks. Chitiyo m.fl., 2011; Miranda, Presentación & Soriano, 2002). Mange af disse internationale studier benytter et evalueringsdesign, der, ligesom i nærværende projekt, undersøger effekten af en indsats på elevernes faglige præstationer og adfærd ved brug af lodtrækningsforsøg og gentagne datamålinger før og efter leveringen af indsatser.

Fælles for flere af disse internationale studier er et fokus på at fremme undervisningsmiljøet i klassen gennem forskellige adfærdsregulerende initiativer, eksempelvis belønning af ønsket adfærd, eller psykosociale adfærdsterapeutiske initiativer til at reducere uadædagerende adfærd eller adfærdsmæssige problemer (se f.eks. Chitiyo m.fl., 2011; Gonzales, 2004; Harris m.fl., 2005; Quinn m.fl., 1999; Wilson & Lipsey, 2007). Sådanne studier finder positive effekter af indsatserne på elevernes faglige præstationer og skolefaglige arbejdsindsats. Imidlertid indebærer mestringsforløbene i flere af sådanne internationale studier ofte et element af coaching eller adfærdsterapi, som ikke er indeholdt i indsatserne i Inklusionspanelet.

Der er også eksempler fra den internationale forskning på afprøvninger af indsatser, der – som den lærerrettede indsats her – fokuserer på at opkvalificere lærere til at håndtere elever med særlige behov. Således undersøger Tymms & Merrell (2006) effekten af en indsats, der, ud over screening af elever for ADHD, tilbyder lærere strategier for undervisning og ledelse af elever med ADHD eller ADHD-lignende adfærd. Studiet finder positive effekter af indsatserne på elevernes læsefærdigheder.

Inklusionspanelet skal ses i denne kontekst, hvori der både foregår et stort lokalt arbejde på skolerne, en række politiske initiativer samt

forskellige forsknings- og følgeforskningsprojekter vedrørende inklusion. Inklusionspanelets formål har, i lyset heraf, været at bidrage med viden om elevernes faglige og adfærdsmæssige udvikling i et inkluderende læringsmiljø. Undersøgelsen består af en panelbaseret dataindsamling, der følger den faglige udvikling og trivsel blandt elever fra godt 400 folkeskoleklasser i årene 2014-2016. Det gælder både elever fra segregerede undervisningstilbud, der bliver inkluderet i den almindelige undervisning i denne periode, og deres klassekammerater. Eleverne er fordelt på fulde årgange på 5. og 7. klassetrin på 169 skoler. Under projektet gennemføres to årlige dataindsamlinger, idet der både indsamles spørgeskemaer blandt de deltagende elever, deres lærere og deres skoleledere. Desuden gennemføres en koncentrationstest blandt eleverne som en del af flere dataindsamlinger (i denne rapport anvendes to målinger heraf).

Som en del af projektet er der foretaget en systematisk afprøvning af to indsats, udviklet til Inklusionspanelet af professionshøjskolen Metropol og VIA University College⁷ med det formål at støtte lærernes arbejde med inklusion: Et lærerrettet forløb, hvor indsatsen er et opkvalificeringskursus, og et elevrettet forløb, hvor indsatsen er et pædagogisk mestringsredskab til selvevaluering. For at evaluere disse skolerettede inklusionsindsatser er der gennemført to lodtrækningsforsøg (randomiserede, kontrollerede forsøg eller RCT). I begge forsøg modtager én gruppe af elever indsatsen, mens en anden gruppe elever i en kontrolgruppe ikke modtager indsatsen. Forsøgene gennemføres uafhængigt af hinanden, idet den lærerrettede indsats fordeles ved lodtrækning mellem skolerne i den fulde stikprøve, mens den elevrettede indsats tildeles ved lodtrækning blandt klasser i en stikprøve, der er en delmængde af den samlede stikprøve af elever⁸. I analyserne testes det, om indsatserne gavner elevernes koncentration, faglige præstationer i dansk og matematik, hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer.

INDSATSERNE

Den lærerrettede og den elevrettede indsats er begge udviklet særligt til forsøgene i Inklusionspanelet af undervisere og konsulenter fra Metropol

7. I det følgende anvendes blot betegnelserne 'Metropol' og 'VIA' for disse to institutioner.

8. For 95 elever (4 klasser) overlapper indsatsene hinanden, således at eleverne har modtaget både den lærerrettede og den elevrettede indsats. Supplerende analyser viser imidlertid, at dette overlap ikke påvirker konklusionerne om effekterne af hver indsats.

og VIA. Dette afsnit præsenterer kort rammerne for indsatserne med udgangspunkt i de foreliggende projektbeskrivelser og undervisningsmaterialer fra Metropol og VIA (2014; 2013). Desuden beskrives kort de forventede effekter af indsatserne, baseret på Metropols og VIA's redegørelser. Bilag 1 indeholder en lidt længere beskrivelse af selve indholdet i indsatserne. For en uddybning af de overvejelser, der ligger til grund for indsatsernes konkrete form og indhold, samt den teoretiske og empiriske baggrund for udviklingen af indsatserne henvises til Metropol og VIA.

I nogle skolerettede forsøg tilbydes eleverne i kontrolgruppen en alternativ indsats – en placeboindsats (se f.eks. Keilow m.fl., 2015). Dét er imidlertid *ikke* tilfældet i forsøgene her. Derimod må effekterne af indsatserne, der beskrives i det følgende, sammenholdes med 'treatment as usual', dvs. hvad der ellers foregår af inklusionsfremmende initiativer rundt om på skolerne.

LÆRERRETTET OPKVALIFICERINGSKURSUS I INKLUSION

I den lærerrettede indsats tilbydes de deltagende lærere et opkvalificerende kursus med henblik på at udvikle lærernes kompetencer og viden inden for inklusion. Kurset kan ses som en form for efteruddannelse, der gerne skulle bygge videre på eksisterende viden hos de deltagende lærere. Omdrejningspunktet for kurset har, ifølge Metropol og VIA, været at formidle forskningsbaseret viden til lærerne om, hvordan man skaber inkluderende læringsmiljøer med særligt fokus på at inkludere elever med ADHD og ADHD-lignende vanskeligheder. Desuden har det været formålet at undervise lærerne i anvendelsen af didaktiske redskaber og strategier i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af deres undervisning, særligt for elever i denne målgruppe (Metropol & VIA, 2013).

Ifølge Metropol og VIA sigter opkvalificeringsforløbet blandt lærerne mod at gavne elevernes faglige udbytte og læring og desuden mod at mindske eventuel mistriivsel (ibid.). Det forventes, at målet nås ved – gennem kurset – at give lærerne en viden, der gør dem bedre i stand til at kende og forstå elevernes udfordringer og særlige behov, samt ved at give dem analyseredskaber, der fremadrettet kan støtte lærerne i deres arbejde med elevernes faglige og sociale udvikling (ibid.).

På baggrund af Metropol og VIA's antagelser forud for udviklingen af kurset forventes det, at den lærerrettede indsats primært vil højne elevernes faglige præstationer, som vi her måler ved hjælp af de nationale testscorer i dansk og matematik. Desuden forventes indsatsen at

sænke elevernes mistrivsel – en effekt, der muligvis vil afspejles i elevernes psykosociale udfordringer, som måles i form af deres hyperaktivitet, adfærdsmæssige problemer og emotionelle problemer.

Boks 1.1 redegør for formålet, målgruppen samt de praktiske forhold omkring det lærerrettede opkvalificeringskursus. Indholdet af kursets undervisningsgange beskrives i bilagstabel B1 i bilag 1.

BOKS 1.1

Lærerrettet opkvalificeringskursus med fokus på inklusion.

Formål

Formålet er at give lærerne indsigt i, hvad der særligt kendetegner vilkårene for elever i vanskelige læringsituationer, som f.eks. elever med ADHD eller ADHD-lignende udfordringer. Desuden er målet, at deltagerne opnår forskningsbaseret viden om ADHD i relation til læring og trivsel samt pædagogiske redskaber til, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres vha. praksisrettede strategier og redskaber i relation til elever med særlige behov.

Fagområde og klassetrin

Kompetenceudvikling som indsats er ikke rettet mod et specifikt klassetrin eller fagområde. I Inklusionspanelet gives indsatsen til lærere på 5. og 7. klassetrin.

Oplæring og undervisningsmateriale

Metropol og VIA har i samarbejde udviklet materialerne samt tilrettelagt og gennemført kurserne. Metropol har gennemført kurserne med deltagere fra skoler, placeret i den østlige del af Danmark. VIA har gennemført kurserne med deltagere fra skoler, placeret i den vestlige del af Danmark. Kursusmaterialerne er omdelt til kursisterne i form af undervisernes slides, redskaber i undervisningen, hjemmeopgaver samt diverse litteraturhenvisninger. Deltagerne har haft adgang til en fælles kommunikations- og videndelingsplatform, hvor de har registreret deres eksperimenter og refleksioner og har kunnet modtage implementeringsstøtte fra underviserne.

Varighed, frekvens, intensitet og støtte

Det samlede antal undervisningssessioner er 22 timer, fordelt på tre undervisningsdage (fra kl. 9 til 16.20) med en måneds mellemrum i perioden februar til april 2014. Skolen fik kurset betalt samt vikardækning for læreren.

Tildeling af indsats

Skolerne blev udvalgt ved lodtrækning til at modtage indsatsen. Alle lærere fra samme skole deltog i opkvalificeringsforløbet, hvis skolen blev udtrukket til at være i indsatsgruppen.

Kilde: Løsningsbeskrivelse (Metropol & VIA, 2013). Kursets indhold beskrives nærmere i bilag 1.

ELEVRETTET FORLØB MED REDSKABET MINMESTRING

Det pædagogiske redskab, der udgør den elevrettede indsats i lodtrækningsforsøget, kaldes *MinMestring*. Det består af et undervisningsmateriale i form af en række skemaer, der anvendes af eleverne i samarbejde med lærerne til at udvikle og følge egne sociale og faglige mål. Tanken er, at redskabet kan skabe struktur og gennemsigtighed i undervisningssituationer og i elevernes egen læreproces (Metropol & VIA, 2013).

Udviklingen af redskabet MinMestring til den elevrettede indsats i lodtrækningsforsøget relaterer sig, ifølge Metropol og VIA, til den internationale forskning om mestringsforløb samt til eksisterende viden

om, at brugen af selvregistrering blandt elever gavner deres koncentration, arbejdsindsats samt deres deltagelse i og udbytte af undervisningen (Hattie, 2009; se desuden Metropol & VIA, 2014; 2013 for en uddybning).

Redskabets formål og rammerne for dets implementering og anvendelse beskrives i boks 1.2. I bilag 1 uddybes indholdet yderligere.

BOKS 1.2

Elevrettet forløb med redskabet *MinMestring*.

Formål

Redskabet *MinMestrings* overordnede formål er at understøtte elevernes refleksioner over og udvikling af egen indsats, både socialt og fagligt. Med mestring forstås (her), at eleverne udvikler kompetencer til og får mulighed for at reflektere over og blive bevidste om egne ressourcer og udfordringer, både fagligt og socialt (Hattie, 2014). Forskningen peger på, at selvregistrering kan øge elevernes refleksioner over egen indsats og dermed have betydning for deres adfærd og faglige kunnen (Dyssegaard & Larsen, 2013). Hensigten med *MinMestring* er at etablere et systematisk redskab, som understøtter inklusion af alle elever i undervisningen.

Fagområde og klassetrin

MinMestring er udviklet til elever i 6. og 8. klasser, svarende til klassetrinnet for eleverne, da indsatsen blev givet. Materialet kan anvendes i alle fag og i arbejdet med forskellige opgaver, både individuelt og i grupper.

Oplæring og undervisningsmateriale

Metropol og VIA har i samarbejde udviklet redskabet *MinMestring*, der findes i en papirversion og en elektronisk version, og som består af forskellige skemaer til registrering af læring. De udvalgte lærere blev inviteret til et kick-off-seminar. Seminaret varede ca. fire timer, og her blev materialet udleveret, redskabet præsenteret og indholdet af hjemmesiden *Minmestring.dk* gennemgået. Det var endvidere muligt at stille spørgsmål til konsulenterne om brugen af redskabet. Lærere, der ikke deltog i kick-off-seminaret, modtog materialerne til *MinMestring* med posten umiddelbart efter seminaret.

Varighed, frekvens, intensitet og støtte

Lærerne blev ikke undervist i brugen af *MinMestring*, men blev introduceret til det ved et kick-off-seminar hos enten Metropol eller VIA. Lærerne blev bedt om at tage redskabet i brug fra oktober 2014. I perioden fra oktober til december 2014 ydede underviserne fra Metropol og VIA implementeringsstøtte til lærere, der ønskede det. Der var sat en ramme på seks timers rådgivning via mail per lærer. For at sikre de bedste muligheder for en god implementering af *MinMestring* modtog hver lærer en kompensation på 4.200 kr. til dækning af ca. 15 arbejdstimer til, at klasselæreren kunne sætte sig ind i materialet og deltage i informationsmødet.

Tildeling af indsats

Klasser blev udvalgt ved lodtrækning til at modtage indsatsen.

Kilde: Undervisningsmateriale og løsningsbeskrivelse (Metropol & VIA, 2014; 2013) samt oplysninger fra www.minmestring.dk.

Redskabet *MinMestring* er udviklet med henblik på primært at forbedre elevernes koncentration og dernæst at øge deres arbejdsindsats (Metropol & VIA, 2013). Vi vil således forvente, at indsatsen primært har positive målbare effekter på elevernes koncentrationsevner. I fald elevernes arbejdsindsats også øges mærkbart igennem forløbet med *mestringsindsatsen*, vil vi i tillæg hertil forvente at se forbedrede faglige præstationer hos eleverne som en afledt effekt efter en vis periode. Endelig fremhæ-

ver Metropol og VIA, at indsatsen vil føre til, at eleverne oplever sig bedre involverede og inkluderede (ibid.), hvilket dog ikke måles her.

REKRUTTERING OG DATAINDSAMLING

I efteråret 2013 blev 400 skoler inviteret til at deltage i Inklusionspanelet. Halvdelen af skolerne var tilfældigt udvalgt af hensyn til repræsentativitet og generaliserbarhed, og den anden halvdel blev udtrukket med en overrepræsentation (oversampling) af kommuner med en lav *segregeringsgrad*⁹. Segregeringsgraden er et udtryk for, hvor stor en andel af det samlede antal elever, der modtager specialundervisning uden for en normalklasse. I alt gav 169 skoler tilsagn om deltagelse i Inklusionspanelet; heraf 66 skoler fra kommuner med lav segregeringsgrad og 103 simpelt tilfældigt udvalgte skoler¹⁰. Bruttostikprøven bestod af i alt 433 klasser.

Skolerne blev på forhånd givet nogle overordnede rammer og retningslinjer for deres deltagelse i forsøget. Følgende krav blev stillet til de skoler, der indvilgede i at deltage i panelundersøgelsen:

- Deltagelse med hele årgange af 5. klassetrin, 7. klassetrin eller begge klassetrin.
- Deltagelse i hele perioden 2014-2016 – gennemførelse af fem målinger (spørgeskemaer og test).
- Deltagelse i et lærerrettet opkvalificeringskursus i foråret 2014 for udvalgte lærere eller et elevrettet forløb med et mestringsredskab i efteråret 2014 for udvalgte lærere og disses klasser.

I løbet af Inklusionspanelets projektperiode gennemføres der i alt fem datamålinger – en baselinemåling i januar 2014, før indsatserne i forsøgene blev givet, og fire opfølgende datamålinger i henholdsvis november 2014, maj 2015, november 2015 og endelig i april 2016¹¹.

9.<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-omspecialundervisning>.

10. Vi har anvendt de oplysninger om kommunernes ukorrigerede segregeringsgrad, som offentliggøres af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, fordi projektets formål er at maksimere antallet af elever, inkluderet i normalundervisningen, i stikprøven.

11. Ved projektets start var der planlagt seks målinger, men grundet en forlænget rekrutteringsperiode og en senere baselinemåling valgte forskergruppen i samråd med Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling at aflyse den dataindsamling, der var planlagt til maj 2014. Årsagen var, at

Figur 1.1 viser en tidslinje over de tre første dataindsamlinger, der anvendes i denne rapport, og de to næste indsamlinger samt de indsatser, der evalueres i rapporten.

FIGUR 1.1

Oversigt over indsatser og dataindsamlinger i Inklusionspanelet.

Indsatser													
Lærerettede indsatser:													
Opkvalificeringskursus													
Elevrettede indsatser:													
Mestringsredskab													
Dataindsamlinger													
	Baselinemåling									1. opfølgning			
											2. opfølgning		
												3. opfølgning	
												4. opfølgning	
Måned	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
År	2014						2015						2016

Anm.: Parentes markerer de dataindsamlinger i Inklusionspanelet, hvis data ikke anvendes i denne rapport.

Varigheden af den elevrettede indsats kan ikke bestemmes nøjagtigt, eftersom lærerne fik udleveret materialer til redskabet MinMestring og derefter selv forestod implementering og anvendelse af redskabet.

Kilde: Egen figur.

Baselinemålingen blev gennemført i januar 2014, hvor de deltagende elever gik i henholdsvis 5. og 7. klasse. Første og anden opfølgning (november 2014 og maj 2015), hvor eleverne gik i 6. og 8. klasse, anvendes som eftermålinger. Afviklingen af test og besvarelse af spørgeskemaer blandt eleverne blev varetaget af de deltagende elevers lærere. Også lærerne og skolelederne på de deltagende skoler besvarede spørgeskemaer ved hver dataindsamling.

LODTRÆKNINGSFORSØGENE

Opgaven for den systematiske afprøvning af indsatserne i dette projekt er at påvise, om indsatserne i de to forsøg fører til målbare forandringer blandt eleverne på de involverede skoler. Altså at foretage en effektmåling. Udfordringen er således at give et troværdigt bud på, om målene med indsatsen er opfyldt for de elever, der har været involveret i indsatsen. Dette indebærer en kvantificering af, om det gik eleverne bedre i

de to første målinger skulle gennemføres med kun fire måneders mellemrum, imod oprindeligt seks måneder. Derfor gennemføres muligvis en ekstra sjette datamåling i efteråret 2016.

forhold til, hvis eleverne ikke havde været udsat for indsatsen. Her benytter vi elevernes koncentration, adfærd og faglige præstationer som *udfaldsmål* for at undersøge dette. Med udfaldsmål (på engelsk: ‘outcomes’) menes altså de mål, vi anvender til at evaluere, hvorvidt indsatserne har en statistisk signifikant effekt.

For at kunne vurdere effekten af indsatsen er det afgørende at finde en passende kontrolgruppe af skoler og elever, der ikke modtager den indsats, vi ønsker at evaluere. Projektet udføres derfor som et lodtrækningsforsøg (også kaldet et RCT eller et randomiseret, kontrolleret forsøg). Når vi ønsker at evaluere effekten af en social indsats, som i dette tilfælde to skolerettede indsats, er en af de største metodiske udfordringer, at vi ikke ved, hvordan eleverne ville have klaret sig *uden* indsatsen: Vi kan ikke måle udfaldet for samme elev, både med og uden indsatsen – vi kender med andre ord ikke den ‘kontrafaktiske’ situation. For at løse dette problem kan man udføre lodtrækningsforsøg, hvor grupper af personer tilbydes en indsats, der da fordeles ved lodtrækning. Lodtrækningen sikrer, at den gruppe, der modtager en indsats (*indsatsgruppen*), og den gruppe, der ikke modtager nogen indsats (*kontrolgruppen*), har en lige-lig fordeling af væsentlige baggrundskarakteristika. Eksempelvis bør lodtrækningsforsøget sikre, at elevernes forældres uddannelsesnivea u forde-ler sig ens mellem grupperne, ligesom elevernes ikke-kognitive og faglige kompetencer bør være sammenlignelige i udgangspunktet (før indsatsen gives). Dette design optimerer således muligheden for at drage kvalificerede konklusioner om virkningen af indsatsen ved at sammenligne forskellen på gruppernes udfaldsmål – dvs. koncentration, adfærd og faglige præstationer – efter indsatsen (Shadish, Cook & Campbell, 2002).

Før indsatserne gennemføres, foretages en baselinemåling af elevernes udfaldsmål. Når vi fordele den pågældende indsats ved lodtrækning, kan vi dernæst følge og sammenligne udviklingen for indsatsgrup-pens henholdsvis kontrolgruppens elever, hvorved forsøget kan påvise effekter af indsatsen på elevens udfaldsmål: Finder vi forskelle på elevernes udfaldsmål efter den pågældende indsats er gennemført, skyldes disse forskelle indsatsen og kan betegnes som effekten heraf.

Der foregår som allerede nævnt mange indsats og initiativer vedrørende inklusion i de danske folkeskoler i det hele taget. En konsekvens heraf er, at når vi evaluerer de indsats, der indgår i lodtræknings-

forsøgene, måler vi nødvendigvis effekten af indsatsen relativt til skoler-nes generelle praksis, som også kan betegnes 'treatment as usual'¹².

Lodtrækningen i forsøgene er foretaget lidt forskelligt for henholdsvis det lærerrettede opkvalificeringskursus og det elevrettede forløb med mestringsredskabet: Inden lodtrækningen mellem skoler til indsats-henholdsvis kontrolgrupper til forsøget med opkvalificeringsforløbet blev foretaget, blev de deltagende skoler stratificeret, dvs. rangordnet og grupperet. Skolerne er stratificeret efter deres gennemsnitlige 9. klasses eksamenskarakterer i afgangsprøverne i dansk i 2012/2013, således at skolerne blev koblet sammen, to og to, i forhold til dette gennemsnit. Denne fremgangsmåde kaldes også et parret kontrolgruppedesign. Der-efter blev det ønskede antal skoler udtrukket tilfældigt blandt parrene til at modtage opkvalificeringskurset. For de skoler, der blev udtrukket, blev alle de lærere, hvis elever deltog i Inklusionspanelet, således tilbudt at deltage i kurset.

Lodtrækningen for forløbet med mestringsredskabet er foretaget på en mindre stikprøve end den totale, idet der først er udvalgt en række klasser med elever med ADHD eller lignende vanskeligheder. Denne fremgangsmåde skyldes, at mestringsredskabet er udviklet særligt til at fremme inklusion af elever med ADHD (Metropol & VIA, 2013). Stik-prøven for dette forsøg er derfor defineret ud fra kravet om, at mindst én elev i klassen opfylder de følgende kriterier¹³:

1. Kommer fra et specialtilbud ifølge elevens udsagn i baseline-spørgeskemaet.
2. Scorer 7-10 på SDQ-skalaen for hyperaktivitet i baselinemålin-gen. Scorer i dette område anses for at indikere hyperaktiv ad-færd uden for normalområdet¹⁴.

12. I et lodtrækningsforsøg til måling af effekten af et klasseledelseskursus anvendes i stedet et de-sign med et placebokursus, der blev tildelt kontrolgruppen (se Keilow m.fl., 2015). I forsøgene i Inklusionspanelet er der imidlertid ikke blevet tildelt en sådan placeboindsats.

13. Da stikprøven blev dannet, var oplysningerne fra det Psykiatriske Centralregister om, hvorvidt eleverne havde en ADHD-diagnose, endnu ikke tilgængelige for projektet, hvad der er grunden til, at disse kriterier blev anvendt. I de videre analyser anvendes information om diagnoser.

14. Selvom scorerne fra SDQ oftest anvendes som kontinuerte skalaer, er der foretaget en kategori-sering, der inddeler skalaen i scorer henholdsvis inden for normalområdet, 'borderline'-scorer, og scorer uden for normalområdet'. For domænet hyperaktivitet defineres denne kategorisering som følger: 0-5 point = 'normalområdet', 6 point = 'borderline', 7-10 point = 'uden for normal-området' (se <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/c0.py>).

Ud fra disse kriterier er der dannet en bruttostikprøve til dette forsøg, bestående af 104 skoleklasser med i alt 2.266 elever – dette svarer til 22 pct. af eleverne i den fulde bruttostikprøve. Lodtrækningen for den elevrettede indsats med mestringsredskabet er dernæst foregået på en tilsvarende måde som for opkvalificeringsforløbet, blot er det her de deltagende *klasser* i stikprøven, der er blevet koblet parvis på baggrund af karaktergennemsnit og derefter trukket lod imellem.

Når skoler, lærere og elever er tilfældigt udvalgt fra populationen af skoler, lærere og elever i Danmark til at deltage i Inklusionspanelet, vil lodtrækningsforsøget fortælle, hvilken effekt opkvalificeringskurset vil have, hvis det udbredes til skoler generelt i Danmark. I det omfang Inklusionspanelet er repræsentativt, er resultaterne fra indsatsstudierne derfor generaliserbare (Torgerson & Torgerson, 2008). Da mestringsredskabet tilbydes blandt klasser med en større andel elever med ADHD-lignende vanskeligheder end gennemsnittet, kan resultaterne fra dette forsøg ikke på samme måde generaliseres. Men man kan forvente lignende resultater i klasser, der er sammenlignelige med dem, der indgår i lodtrækningsforsøget.

MÅLGRUPPE FOR INDSATSERNE

En del af de udfordringer, lærerne møder i deres daglige arbejde med inklusion, relaterer sig til ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder hos eleverne. Derfor blev det besluttet, forud for igangsættelsen af selve Inklusionspanelet, at både den lærerrettede og den elevrettede indsats skulle rette sig særligt mod at tackle disse vanskeligheder (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013).

Selvom indsatserne fokuserer særligt på elever med ADHD-relaterede udfordringer, gives den elevrettede indsats imidlertid til *alle* elever i klassen. Ligesom den viden, lærerne får fra opkvalificeringskurset, forventes at gavne ikke kun elever med særlige udfordringer, men også klassen som helhed (Metropol & VIA, 2013).

I analyserne i denne rapport evaluerer vi først de gennemsnitlige effekter af hver indsats på alle elever. Dernæst undersøger vi, om effekterne for de elever, der umiddelbart er i målgruppen for inklusionsindsatsen, adskiller sig fra effekten blandt de øvrige elever i klassen. Med andre ord ser vi på, om elever med ADHD eller lignende vanskeligheder har et

større udbytte af indsatserne, fagligt og socialt, end deres klassekammerater. Derfor definerer vi en subgruppe af elever ud fra disse kriterier:

1. Elever, der har en ADHD-diagnose ifølge oplysninger fra det Psykiatriske Centralregister.
2. Elever, der har en baselinescore på SDQ-skalaen for hyperaktivitet på 7-10 point (dvs. uden for normalområdet).

Elever, der opfylder ét af eller begge disse kriterier, inkluderes i subgruppen. Oplysningerne om elevernes score for hyperaktivitet på SDQ-skalaen hentes fra den første dataindsamling i Inklusionspanelet (baselinemålingen). Ved hjælp af diagnoseoplysninger fra det Psykiatriske Centralregister identificerer vi elever med diagnosen 'hyperkinetisk forstyrrelse', som er den officielle betegnelse i WHO's klassificeringssystem (*the World Health Organizations International Classification of Diseases*), der anvendes i Danmark, og som i daglig tale benævnes ADHD¹⁵.

Figur 1.2 viser fordelingen af scorer på SDQ-skalaen for hyperaktivitet i baselinemålingen for elever med og uden en ADHD-diagnose.

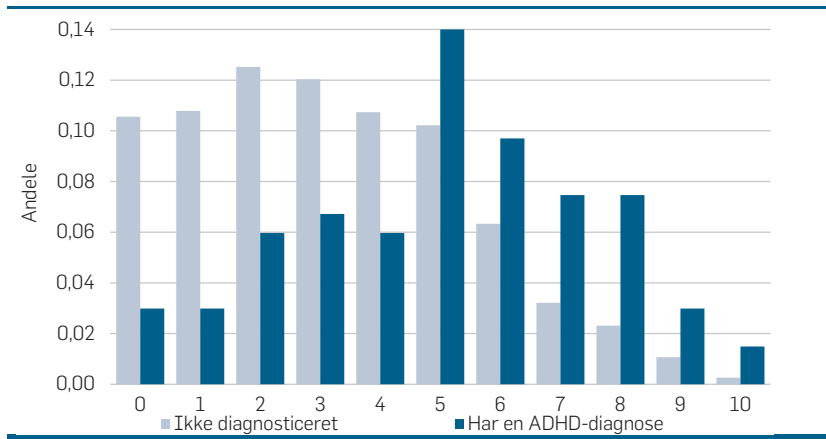
I stikprøven til forsøget med det lærerrettede opkvalificeringsforløb opfylder 819 elever kriterierne for ADHD-subgruppen. Det modsvarer 8,1 pct. af eleverne. I stikprøven til det andet forsøg med mestringsredskabet er der tilsvarende 216 elever i subgruppen, svarende her til 9,7 pct.¹⁶. Antallet af elever med ADHD eller lignende udfordringer er i begge forsøg meget lille, hvilket øger den statistiske usikkerhed omkring resultaterne. Derfor bør man udtale sig med større forsigtighed om effekterne for denne gruppe af elever. Dette gælder særligt for analyserne med de nationale testscorer som udfaldsmål, hvor der, grundet de klassetrin, testene gennemføres på, er færre elever i analysestikprøverne. ADHD-subgruppens størrelse er imidlertid forventelig, givet kriterierne for gruppen. Omtrent tre pct. af danske børn i skolealderen skønnes at have ADHD (Christoffersen & Hammen, 2011; Daley m.fl., 2014; Damm & Thomasen, 2012; Pottegård m.fl., 2015; Sundhedsstyrelsen, 2014; Thomsen & Damm, 2011). Da vores inklusionskriterier for subgruppen er bredere end egentlige diagnoser, opnår vi en større andel elever.

15. Diagnoser givet af privatpraktiserende psykologer eller psykiatere figurerer ikke i registret.

16. At den procentvise andel af elever med ADHD-lignende vanskeligheder er større i stikprøven for forsøget med mestringsredskabet skyldes, at denne stikprøve blev udtrukket blandt klasser med flere elever end gennemsnittet med netop ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder.

FIGUR 1.2

Fordeling af scorer på SDQ-skalaen for hyperaktivitet i baselinemålingen for hele stikprøven, fordelt på elever med og uden en ADHD-diagnose. Scorer og procent.



Anm.: Korrelationen mellem variabelen for ADHD-diagnose og hyperaktivitetsscorer er 0,084.

Kilde: Egne beregninger.

STATISTISK METODE

Dette afsnit redegør for de statistiske metoder, der anvendes til at foretage den kvantitative evaluering af effekten af henholdsvis den lærerrettede og den elevrettede indsats. Er man ikke interesseret i sådanne tekniske detaljer, kan afsnittet springes over.

For hvert af disse to forsøg estimeres to typer regressionsmodeller. Første model sammenligner alene udfaldsmålene for eleverne i kontrol- henholdsvis indsatsgruppen efter den pågældende indsats. Dernæst sammenlignes elevernes udvikling fra baselinemålingen til de opfølgende målinger i en model, der også tager højde for forskelle i udgangspunktet mellem elever, klasser og skoler, og som kontrollerer for en række relevante baggrundskarakteristika. I alle tilfælde estimeres de gennemsnitlige effekter af indsatsen – 'average treatment effects' (ATE). Effekterne, vi estimerer, er desuden 'intention to treat', dvs. at vi baserer vores resultater på oplysninger om, hvilke lærere der ved lodtrækning fik tildelt henholdsvis indsatsen eller indgik i kontrolgruppen¹⁷.

17. Vi har foretaget supplerende analyser, hvor vi på forskellig vis tager højde for lærernes deltagelse på opkvalificeringskurset, men finder ingen væsensforskelle fra 'intention to treat'-resultaterne.

Hvis randomiseringen er lykkedes, vil de to modeltyper vise relativt enslydende estimater for effekten af indsatsen. Når vi tager højde for variationen i udgangspunktet mellem de deltagende elever, klasser og skoler og for baggrundskaraktistika, der kan påvirke effekten af indsatsen, får vi imidlertid et mere nøjagtigt estimat for den egentlige effekt på elevernes udvikling. Vi øger med andre ord resultaternes statistiske præcision (signifikans). Derudover er det vigtigt at tage højde for variationen mellem klasser og skoler, fordi indsatserne ikke blev randomiseret blandt de enkelte elever på tværs af klasser (individuel randomisering), men derimod på klasseniveau (opkvalificeringskurset) eller skoleniveau (mestringsredskabet) (klyngerandomisering). I forsøgene vil variationen som følge af indsatsen derfor opstå mellem klasser eller skoler. Vi tager højde for det forhold i de statistiske modeller som beskrevet nedenfor.

Vi designer analysen sådan, at vi først estimerer en lineær regressionsmodel (OLS), der viser den ”rå” effekt på udfaldsmålet i den opfølgende datamåling. Det gør vi uden at tage højde for baggrundskaraktistika eller for variationen mellem elever, klasser og skoler i udgangspunktet, fordi disse forhold i princippet sikres af lodtrækningsdesignet. For imidlertid at styrke designet estimerer vi dernæst en difference-in-differences-model (DiD-model), som tager højde for, at de deltagende elever er indlejret i skoler og i klasser. Vi estimerer således modellen med tre niveauer, der kan adskille den del af variationen i udfaldsmålet, der skyldes forskelle mellem eleverne, fra forskelle mellem klasser og forskelle mellem skoler (Angrist & Pischke, 2009; Wooldridge, 2002). I difference-in-differences-metoden sammenlignes den gennemsnitlige udvikling for en indsats- og en kontrolgruppe med eller uden en given indsats. Metoden kræver minimum to datamålinger af det udfaldsmål, man er interesseret i. I analyserne i denne rapport har vi to eller tre tilgængelige datamålinger, afhængigt af det pågældende udfaldsmål¹⁸.

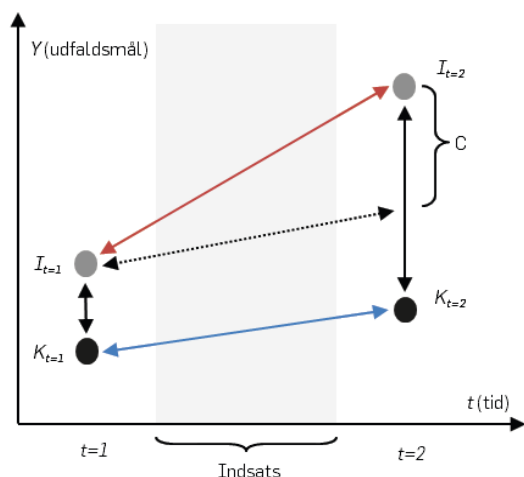
Figur 1.3 illustrerer tanken bag DiD-modellen. Den lodrette akse i figuren viser udfaldsmålet Y_{it} , f.eks. faglig præstation i matematik, for et givent individ i til tiden t , angivet på den vandrette akse. Imellem $t=1$, tidspunktet for baselinedatamålingen, og $t=2$, tidspunktet for eftermålingen, tildeles ved lodtrækning en indsats til indsatsgruppen (I), mens kontrolgruppen (K) blot modtager ’treatment as usual’. I og med at der foregår mange indsatser og initiativer omkring inklusion på skolerne, udgør

18. For hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer findes tre datamålinger. For koncentrationsevner og de nationale test i dansk og matematik er der to datamålinger.

evalueringen af de her afprøvede indsatser en vurdering af deres nytte-virkning ud over disse øvrige inklusionsfremmende initiativer blandt skolerne. Bogstavet C angiver den forskel, der er for udviklingen af eleverne i kontrolgruppen, sammenlignet med eleverne i indsatsgruppen som følge af den indsats, vi evaluerer. Dette skrives som $C = (I_{t=2} - K_{t=2}) - (I_{t=1} - K_{t=1})$. C er dermed et mål for effekten af indsatsen. For de udfaldsmål (hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer), der anvender to opfølgende målinger, estimeres effekten af indsatsen (C) både for første og anden opfølgende måling.

FIGUR 1.3

Grafisk eksempel på differences-in-differences-modellen.



Kilde: Egen figur.

Fordelen ved DiD-metoden er, at den tager højde for en række observerbare og ikke-observerbare faktorer før og efter indsatsen. Den centrale antagelse er, at indsats- henholdsvis kontrolgruppen følger parallelle udviklingsspor, hvad der også er antagelsen bag lodtrækningsforsøget i det hele taget. Det vil sige, at vi ville se samme udvikling for begge grupper, hvis ikke indsatsen var implementeret (illustreret med den stiplede streg for indsatsgruppen i figuren). I analyserne anvender vi DiD-modellerne som en ekstra sikkerhed for vores resultater, og vi tolker derfor primært på estimaterne fra disse foretrukne modeller.

DATA

UDFALDSMÅL

I løbet af Inklusionspanelet gennemfører de deltagende elever en række test og spørgeskemaer for at vi som forskere kan følge deres trivsel og faglige udvikling. For at måle, om indsatserne i lodtrækningsforsøgene gavner eleverne, anvender vi en række af disse test som elevernes udfaldsmål i analyserne. Test og spørgeskemaer beskrives nærmere i bilag 5, mens der her blot følger en kort redegørelse for de anvendte udfaldsmål i analyserne.

Elevernes evne til at koncentrere sig måles med *Opmærksomheds- og koncentrationstesten d2* (Brickenkamp, 2006; 2002). d2-testen er anvendt i et nyligt dansk lodtrækningsforsøg med afprøvning af en klasseledelsesindsats, hvor testen har vist sig at fungere godt blandt skoleelever til måling af effekter af skolerettede indsatser (se Keilow m.fl., 2015)¹⁹. d2-testen er simpel at udføre, og lærerne kan afvikle testen blandt deres egne elever. Eleverne skal under tidspres identificere og overstrege alle 'd2'-tegn – dvs. bogstavet d med to streger enten under eller over d'et eller en kombination.

19. I forsøget med klasseledelse viser testen sig at fungere godt blandt elever i 2. klasse og opefter.

Analyserne i dette projekt anvender testens mål for elevens såkaldte *koncentrationsydelse*, der er det mest centrale udtryk for elevens koncentrationsevne²⁰, og udgøres af antallet af korrekt overstregede relevante d2-tegn minus falsk-positive tegn – dvs. antallet af forkert overstregede tegn (Brickenkamp, 2002; Friis-Hansen, 2014). En høj score (op til omtrent 300 point) indikerer gode evner til at koncentrere sig og fastholde opmærksomheden.

Flere studier viser, at elevernes koncentrationsevner generelt relaterer sig til deres faglige præstationer (Breslau m.fl., 2009; DeVoe m.fl., 2005; Farrington & Ttofi, 2009), mens også målene fra d2-testen af koncentrationens ydelse viser sig at hænge sammen med elevernes læring (Fernández-Castillo & Gutierrez-Rojas, 2009).

Elevernes adfærd vurderes ved hjælp af elevernes egen udfyldelse af *The Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Goodman, 2001; 1999; 1997). Til analyserne i dette projekt anvendes tre ud af de fem domæner fra SDQ-spørgeskemaet: henholdsvis *hyperaktivitet*, *adfærdsmæssige problemer* og *emotionelle problemer*²¹. For hver af de tre skalaer kan eleven score fra 0-10 point, idet en høj score er ensbetydende med, at eleven har anseelige vanskeligheder inden for det pågældende domæne. Bemærk derfor også, at en forbedring af elevens adfærd som følge af indsatsen modsvarer en negativ difference mellem før- og eftermålingen.

For at måle, om indsatserne gavner elevernes faglige progression, anvender vi resultater fra de obligatoriske nationale test i dansk læsning (herefter blot 'dansk') og matematik, som er tilgængelige via Danmarks Statistiks registre. Alle danske folkeskoleelever testes i matematik på 3. og 6. klassetrin og i dansk på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Testene i dansk dækker over profilmråderne *sprogforståelse*, *afkodning* og *tekstforståelse*, mens testene i matematik dækker områderne *tal og algebra*, *geometri* og *matematik i anvendelse*. Den enkelte elev får i hver test en score fra 1-100 for hvert område samt en totalscore, der er et gennemsnit af de tre enkeltscorer (Nielsen, 2010). I analyserne anvender vi totalscoren og benytter som udfaldsmål differencen mellem elevens totalscore fra baselinemålingen og scoren fra første opfølgning efter indsatsen.

20. I bilag 5 gennemgås testens øvrige mulige udfaldsmål.

21. Skalaerne for kammeratskabsproblemer og prosocial adfærd samt den såkaldte belastningsscore fra SDQ-spørgeskemaet måtte udelades i de tre dataindsamlinger, der benyttes i analyserne. Lignende lodtrækningsforsøg på skoleområdet finder imidlertid, at lærerrettede indsatser kan have en gavnlig effekt på, i hvor høj grad eleven belastes af eventuelle vanskeligheder (belastningsscoren) snarere end at reducere elevens vanskeligheder (se Keilow m.fl., 2015).

Fordi eleverne gennemfører de nationale test på bestemte klassetrin i løbet af deres skoletid, varierer størrelsen på vores tilgængelige stikprøve for analyserne af disse test som følge af de deltagende elevers klassetrin – i Inklusionspanelet deltager elever, som gik i 5. eller 7. klasse i skoleåret 2013/2014. Tabel 2.1 viser en skematisk oversigt over de nationale test, vi derfor har til rådighed, på hvert klassetrin²².

TABEL 2.1

Oversigt over de gennemførte nationale test for elever i stikprøven. Fordelt på datamålinger.

	Test i dansk			Test i matematik	
	4. klasse	6. klasse	8. klasse	3. klasse	6. klasse
Elever i 5. klasse i 2013/2014	Baseline	1. opfølgning		Baseline	1. opfølgning
Elever i 7. klasse i 2013/2014		Baseline	1. opfølgning		

Anm.: Baselinemålingen for matematik (testen for 3.klasse) er fra 2012, mens baselinemålingerne for dansk (testen for henholdsvis 4. og 6. klasse) er fra 2013.

Kilde: Egen oversigt.

SAMMENLIGNING MED INTERNATIONALE TESTNORMER

For at vurdere elevernes udgangspunkt før indsatserne gives, kan man sammenligne elevernes gennemsnitlige baselinescorer for de valgte udfaldsmål med internationale normer for de standardiserede test, der anvendes i forsøget. Netop denne mulighed udgør en væsentlig fordel ved at anvende internationalt anerkendte og validerede test og måleinstrumenter. Sammenligningen kan give en idé om, hvorvidt elevernes adfærd og faglige niveau i udgangspunktet er, som man ville forvente for en lignende alderssvarende gruppe af elever. Denne viden bidrager til at understøtte, at gruppen af elever, vi udtaler os om, når vi evaluerer indsatserne, er repræsentativ for populationen af elever, frem for eksempelvis at være særligt fagligt dygtige eller det modsatte.

Tabel 2.2 viser en oversigt over elevernes gennemsnitlige baselinescorer i de anvendte test i stikprøverne for hvert forsøg samt udvalgte internationale normscorer for samme test. For de nationale test i matematik og dansk sammenlignes med landsgennemsnittene for hele kohorten af elever i de pågældende år, hvor Inklusionspanelets deltagere gennemførte testene.

22. Bemærk, at de tilgængelige data ikke har at gøre med bortfald i elevernes gennemførelse af de nationale test, men derimod med hvilke klassetrin, eleverne går på, i løbet af Inklusionspanelet.

TABEL 2.2

Elevernes udfaldsmål ved baselinemålingen, særskilt for forsøg og normscorer.
Gennemsnit og standardafvigelser.

	Lærerrettet indsats: Opkvalificeringskursus		Elevrettet indsats: Mestringsredskab		Normscorer	
	Gns.	Std.afv.	Gns.	Std.afv.	Gns.	Std.afv.
d2 koncentrationsydelse	151,54	32,83	149,85	30,29	144-46 ¹	-
SDQ hyperaktivitet	3,23	2,92	3,48	2,32	3,8 ²	2,2
SDQ adfærdsproblemer	1,35	1,51	1,54	1,64	2,2 ²	1,7
SDQ emotionelle problemer	2,65	2,24	2,78	2,25	2,8 ²	2,1
Nationale test dansk 4. klasse ⁴	55,09	24,53	55,29	24,74	55,56 ³	24,82
Nationale test dansk 6. klasse ⁵	58,69	24,67	55,83	25,67	57,44 ³	35,30
Nationale test matematik 3. klasse ⁶	52,03	25,31	52,82	26,12	51,74 ³	25,26

Anm.: Gennemsnit opgjort i point (gns.) og standardafvigelser (std.afv.). Elevernes aldersgennemsnit for begge forsøgsstikprøver er 14 år.

1. Tyske normscorer for aldersgruppen 13;0-14;11 år ($N=461$) (Brickenkamp, 2006).
2. Britiske normer vist her er for selvrapporterede SDQ-scorer i aldersgruppen 11-15-årige ($N=4.228$) (Meltzer m.fl., 2000). Bemærk, at en høj score modsvarer betydelige vanskeligheder inden for det pågældende domæne.
3. Egne beregninger af de totale landsgennemsnit for alle elever, der gennemførte de pågældende nationale test i de respektive år ($N=52.881-54.413$).
4. Gennemsnit er beregnet for elever, der gik i 5. klasse ved projektstart og gennemførte testen for dansk 4. klasse i 2013 ($n=1.152$ for den elevrettede indsats og $n=4.551$ for den lærerrettede indsats).
5. Gennemsnit er beregnet for elever, der gik i 7. klasse ved projektstart og gennemførte testen for dansk 6. klasse i 2013 ($n=934$ for den elevrettede indsats og $n=1.152$ for den lærerrettede indsats).
6. Gennemsnit er beregnet for elever, der gik i 5. klasse ved projektstart og gennemførte testen for matematik 3. klasse i 2012 ($n=1.152$ for den elevrettede indsats og $n=4.551$ for den lærerrettede indsats).

Kilde: Egne beregninger samt Brickenkamp, 2006 og Meltzer m.fl., 2000.

Af tabel 2.2 fremgår det, at eleverne i stikprøven for opkvalificeringsforsøget klarer sig en smule bedre end eleverne i stikprøven for mestringsredskabet på alle udfaldsmål undtagen de nationale test i dansk på 4. klassetrin og matematik på 3. klassetrin. Denne lille forskel skyldes, at stikprøven til mestringsredskabet udgøres af klasser med flere elever med ADHD eller lignende vanskeligheder end gennemsnittet. Med andre ord medfører forsøgets design, at der her er tale om et selekteret sample.

Hvad angår normscorerne, er elevernes koncentrationsydelse i begge forsøgsstikprøver højere end de tyske normer, hvilket måske skyldes, at eleverne i Inklusionspanelet er en anelse ældre (14 år i gennemsnit) end de tyske elever (13-14 år)²³. Elevernes baselinescorer på de

23. Der eksisterer både amerikanske, franske, tyske og danske normværdier for d2-testen. De amerikanske normtal dækker imidlertid kun collestuderende (Brickenkamp, 2002) og børn fra 7-12 år (Culbertson & Sari, 1997; Goldstein m.fl., 2001). De amerikanske studier synes desuden dårligt dokumenterede (Wassenberg m.fl., 2008a; 2008b) og udgør derfor ikke et optimalt sammenligningsgrundlag. Derimod kan de franske og tyske normer i aldersintervallet 9-60 år anvendes (Brickenkamp, 2006; 2002), mens de danske normer kun er indsamlet i aldersintervallet 19-77 år for en meget lille stikprøve. Her vises derfor de tyske normer.

tre SDQ-skalaer er lavere end de britiske normer (svarende til færre vanskeligheder hos eleverne i Inklusionspanelet), særligt for adfærdsmæssige problemer²⁴. Endelig har eleverne i stikprøverne et gennemsnitligt fagligt niveau i dansk og matematik, svarende til deres årganges landsgennemsnit i de nationale test i disse fag.

Samlet set er de deltagende elevers adfærd, koncentration og faglige præstationer sammenlignelige med relevante normer og landsgennemsnit for tilsvarende aldersgrupper eller klassetrin.

BAGGRUNDSKARAKTERISTIKA

I det følgende præsenteres udvalgte baggrundskarakteristika for eleverne samt deres klasse- og lærerkarakteristika. Tabel 2.3 viser antal observationer, gennemsnit og standardafvigelser for de inkluderede variable i hvert lodtrækningsforsøg. For de kontinuerte variable angives også minimum- og maksimumværdier.

Eleverne er i gennemsnit ca. 14 år, og 1 pct. er diagnosticeret med ADHD, ifølge registrene. Der er henholdsvis 51 og 53 pct. drenge i forsøget med opkvalificeringsforløbet og forsøget med mestringsredskabet. Tilsvarende er henholdsvis 34 og 35 pct. af elevernes forældre skilt, 10 og 11 pct. har en indvandrerbaggrund, 12 og 13 pct. af mødrene er på passiv forsørgelse, mens 9 pct. af fædrene er på passiv forsørgelse i begge stikprøver. Hvad angår forældrenes uddannelsesbaggrund, er der en tendens til, at lidt flere forældre har længere uddannelser i stikprøven for opkvalificeringsforløbet, mens flere forældre omvendt har kortere uddannelser i stikprøven for mestringsredskabet. Forældrenes gennemsnitlige indkomst (deres årlige disponible indkomst i året, før forsøget startede) er 240.000-270.000 kr. i stikprøven for mestringsredskabet og 249.000-288.000 kr. i opkvalificeringsstikprøven.

Hvad angår lærer- og klassekarakteristika, er den gennemsnitlige klassestørrelse på 22 elever i begge stikprøver. Der er 24 pct. mandlige lærere i opkvalificeringsstikprøven mod 27 pct. i mestringsstikprøven. De fleste lærere har 4-10 års erfaring (henholdsvis 35 pct. i opkvalificeringsstikprøven og 39 pct. i mestringsstikprøven). I mestringsstikprøven inkluderes også information om, hvor mange timer læreren har anvendt på forløbet med mestringsredskabet; i gennemsnit ca. 14,5 timer.

24. Desværre findes der endnu ingen danske normer for de selvrapporterede SDQ-skalaer.

TABEL 2.3

Elev-, klasse- og lærerkarakteristika, særskilt for forsøg. Antal observationer, gennemsnit (minimum og maksimumværdier ved kontinuerte variable) og standardafvigelse.

	Lærerrettet indsats: Opkvalificeringskursus			Elevrettet indsats: Mestringsredskab		
	<i>N</i>	Gns. [min; max]	Std.anv.	<i>N</i>	Gns. [min; max]	Std.afv.
<i>Elevkarakteristika</i>						
Alder (år)	10.127	14,19 [8;17]	1,10	2.266	14,10 [12;17]	1,10
Dreng	10.127	0,51	0,50	2.266	0,53	0,50
Diagnosticeret med ADHD	10.127	0,01	0,11	2.266	0,01	0,12
Forældre er skilt	10.015	0,34	0,47	2.232	0,35	0,48
Indvandrer eller efterkommer	10.015	0,10	0,30	2.232	0,11	0,31
<i>Mors uddannelse:</i>						
Grundskole (<i>ref.</i>)	9.699	0,16	0,37	2.159	0,17	0,38
Gymnasial	9.699	0,06	0,24	2.159	0,05	0,22
Erhvervsfaglig	9.699	0,37	0,48	2.159	0,41	0,49
Kort videregående	9.699	0,05	0,21	2.159	0,05	0,22
Mellemlang videregående	9.699	0,27	0,44	2.159	0,25	0,44
Lang videregående	9.699	0,09	0,29	2.159	0,07	0,25
<i>Fars uddannelse:</i>						
Grundskole (<i>ref.</i>)	9.401	0,18	0,39	2.089	0,21	0,41
Gymnasial	9.401	0,05	0,21	2.089	0,04	0,20
Erhvervsfaglig	9.401	0,44	0,50	2.089	0,45	0,50
Kort videregående	9.401	0,09	0,29	2.089	0,09	0,29
Mellemlang videregående	9.401	0,14	0,34	2.089	0,12	0,33
Lang videregående	9.401	0,10	0,30	2.089	0,08	0,28
Mors årlige indkomst	9.896	249.114	105.089	2.205	239.708	89.320
Fars årlige indkomst	9.588	287.619	228.110	2.125	269.505	204.470
Mor er på passiv forsørgelse	9.589	0,12	0,32	2.279	0,13	0,34
Far er på passiv forsørgelse	9.896	0,09	0,29	2.193	0,09	0,29
<i>Klasse- og lærerkarakteristika</i>						
Klassestørrelse (antal elever)	9.025	22,34 [3;32]	3,64	2.085	22,06 [6;30]	3,95
Mandlig lærer	6.612	0,24	0,43	1.493	0,27	0,45
<i>Lærernes undervisningserfaring:</i>						
0-1 år (<i>ref.</i>)	6.612	0,02	0,14	1.493	0,00	0,00
1-3 år	6.612	0,07	0,25	1.493	0,11	0,32
4-10 år	6.612	0,35	0,48	1.493	0,39	0,49
11-20 år	6.612	0,27	0,44	1.493	0,25	0,44
> 20 år	6.612	0,29	0,45	1.493	0,24	0,43
Antal timer anvendt på mestringsforløbet	-	-	-	374	14,47 [1;75]	19,07

Anm.: For dummyvariable angiver gennemsnitsmålene andelen af den totale stikprøvestørrelse med pågældende karakteristikum. For de kontinuerte variable alder, klassestørrelse og antal timer anvendt på mestringsforløbet angives gennemsnit. Dummyvariable inkluderes desuden i analyserne for manglende information på de anvendte variable.

Kilde: Egne beregninger.

De viste karakteristika i tabel 2.3 anvendes til vurdering af undersøgelsens bortfald (næste afsnit) og sammenligning af kontrol- og indsats-

gruppen (kapitel 3). Desuden inkluderes variablerne i de statistiske analyser for at kontrollere for deres eventuelle indflydelse på resultaterne.

BORTFALD

I lodtrækningsforsøg er det vigtigt at minimere andelen af personer, der ikke deltager i forsøget, det vil sige undersøgelsens *bortfald*. Men selvom man søger at undgå bortfald for at sikre repræsentativiteten i stikprøven på bedste vis, er det ikke realistisk, at alle deltager. Årsager til bortfald kan være, at eleven er fraværende på testdagen, har skiftet skole, ikke er i stand til at gennemføre testen, eller der kan være ressourcemæssige eller andre årsager til, at en skole eller klasse ikke har mulighed for at foretage de planlagte test eller besvare de fremsendte spørgeskemaer.

Tabel 2.4 viser andelen af elevbesvarelser i de tre dataindsamlinger, anvendt til evaluering af lodtrækningsforsøgene i Inklusionspanelet.

TABEL 2.4

Oversigt over besvarelser for elever. Særskilt for forsøg, kontrol- og indsatsgruppe og datamålinger. Antal og procent.

	Bruttostikprøve		Baseline		1. opfølgning		2. opfølgning		Total
	<i>n</i>	Pct.	<i>n</i>	Pct.	<i>n</i>	Pct.	<i>n</i>	Pct.	Pct.
<i>Læreretted indsats</i>									
Indsatsgruppe	1.598	15,78	1.447	14,29	1.235	12,20	841	8,30	11,60
Kontrolgruppe	8.529	84,22	7.187	70,97	6.523	64,41	4.704	46,45	60,61
Total	10.127	100,00	8.634	85,26	7.758	76,61	5.545	54,75	72,21
<i>Elevretted indsats</i>									
Indsatsgruppe	1.026	45,28	931	41,09	765	33,76	504	22,24	32,36
Kontrolgruppe	1.240	54,72	1.092	48,19	1.054	46,51	741	32,70	42,47
Total	2.266	100,00	2.023	89,28	1.819	80,27	1.245	54,94	74,83

Anm.: Bruttostikprøve angiver det totale antal elever i undersøgelsen. Andelen af elevbesvarelser angives ud fra antal elever, der gennemførte d2-testen og/eller udfyldte SDQ i pågældende dataindsamling.

Kilde: Egne beregninger.

Af tabel 2.4 fremgår det, at 85 pct. af eleverne deltog i baselinemålingen før opkvalificeringskurset. Dernæst falder andelen til 77 pct. ved første opfølgning og 55 pct. ved anden opfølgning. I gennemsnit deltager 72 pct. af eleverne hen over datamålingerne. For forsøget med mestringsredskabet deltog 89 pct. af eleverne i stikprøven ved baselinemålingen, 80 pct. ved første opfølgning og 55 pct. ved anden opfølgning. Gennem-

snittet er her 75 pct. Sammenlignet med tilsvarende undersøgelser er besvarelsesprocenterne rimelige, og de lever op til den forventede svarprocent blandt elever på 60 pct. forud for projektet (SFI, 2013). Bortfaldet i anden opfølgning influerer ikke på analyserne for elevernes koncentration og faglige præstationer, da disse analyser kun anvender data fra baseline og første opfølgning. Det er således kun i analyserne af elevernes adfærd (SDQ), at data fra alle tre dataindsamlinger anvendes. En række robusthedstjek i forbindelse med de statistiske analyser for SDQ viser imidlertid, at dette bortfald ikke påvirker resultaterne.

Jo større og mere systematisk bortfaldet i en undersøgelse er, desto sværere er det at udlede egentlige årsagssammenhænge mellem en indsats og udfaldsmålene. Hvis bortfaldet f.eks. er forskelligt med hensyn til elevernes socioøkonomiske familiebaggrund, således at socialt dårligt stillede elever oftere undlader at deltage i datamålingerne, kan en sådan systematisk skævhed (selektionsbias) i stikprøven påvirke resultaterne.

Da vores stikprøvedesign bygger på registerudtræk, kan vi foretage en bortfaldsanalyse for at vurdere validiteten af de indsamlede data i forhold til selektionsbias og dermed kvalificere konklusionerne vedrørende analysernes resultater. Bortfaldsanalysen vises i bilag 3. Samlet set finder vi, at eleverne i bortfaldet ikke adskiller sig systematisk fra de elever, der deltager i datamålingerne, på de anvendte karakteristika. Bortfaldet anses derfor ikke for at påvirke resultaterne.

RESULTATER

Dette kapitel præsenterer resultaterne fra de to lodtrækningsforsøg, idet vi evaluerer effekterne af først den elevrettede indsats med mestringsredskabet og siden den lærerrettede indsats med opkvalificeringskurset. Effekter måles i begge tilfælde på elevernes koncentrationsevner, adfærd og faglige præstationer. Sidst i kapitlet opsummeres analysens fund.

SKALAER FOR UDFALDSMÅL

Udfaldsmålene vises i alle de følgende tabeller i dette kapitel som point på de respektive skalaer for udfaldsmålene: Hyperaktivitet, emotionelle og adfærdsmæssige problemer vurderes på skalaer fra 0-10 point, koncentrationssydelsen varierer fra 0 til ca. 300 point, og de nationale testscore for dansk og matematik måles fra 1-100 point. En ét-points ændring på én skala kan derfor ikke sammenlignes direkte med en tilsvarende ændring på de øvrige skalaer. For at kunne sammenligne effektestimaterne på tværs af udfaldsmålenes forskellige skalaer refererer vi i teksten *også* til effekternes størrelse, målt som ændringer i standardafvigelser (std.afv.). Denne standardisering er udregnet som det pågældende effektestimater divideret med udfaldsmålets standardafvigelse ved baselinemålingen og

kan sammenlignes både på tværs af forsøg og på tværs af analyserne af hvert udfaldsmål.

Vores foretrukne model, som vi primært baserer vores evaluering på, er den fuldt specificerede differences-in-differences-model (DiD)²⁵. I alle analyser er der tale om 'intention to treat'-effekter, idet vi i hvert forsøg baserer vores resultater på viden om, hvilke lærere eller elever der henholdsvis blev tildelt indsatsen eller indgik i kontrolgruppen. Desuden præsenteres først og fremmest gennemsnitlige effekter af indsatserne ('average treatment effects'), da vi er interesserede i, om der er en generel effekt af indsatsen. Desuden vises effekter af indsatserne på subgruppen af elever med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder.

EFFEKTEN AF DEN ELEVRETTEDE INDSATS: MESTRINGSREDSKABET MINMESTRING

I det følgende evalueres effekten af det pædagogiske redskab MinMestring. Redskabet består af et undervisningsmateriale i form af en række skemaer til selvudfyldelse. Materialet anvendes således, at eleverne sammen med deres lærer sætter en række sociale og faglige mål og derefter følger deres egen progression med henblik på at nå disse mål og delmål.

SAMMENLIGNING AF INDSATSGRUPPEN OG KONTROLGRUPPEN
Lodtrækningsforsøg hviler på antagelsen om, at elever i indsats- henholdsvis kontrolgruppen i udgangspunktet er sammenlignelige. Hvis vi vil kunne tolke effekterne af indsatsen på elevernes udfaldsmål som årsagssammenhænge, er det en væsentlig forudsætning, at vi undersøger den såkaldte *balancering* (sammenlignelighed) mellem forsøgets kontrol- henholdsvis indsatsgruppe forud for indsatsen. Det gør vi i det følgende ved at sammenligne de to gruppers gennemsnitlige scorer for de valgte udfaldsmål ved baseline samt elevernes baggrundskarakteristika og ved at teste signifikansen af eventuelle forskelle ved hjælp af t-test.

Tabel 3.1 viser elevernes udfaldsmål i baseline for de to grupper, og tabel 3.2 viser elevernes baggrundskarakteristika. Det gælder for begge tabeller, at tallene i kolonnen yderst til højre angiver, om der er signifikante forskelle på gennemsnittet i indsats- og kontrolgruppen. Signifi-

25. Jævnfør afsnittet i kapitel 2 om undersøgelsens statistiske design.

kansen angives ved p -værdien, udregnet ved t-test på klasseniveau, fordi lodtrækningen er foretaget på klasseniveau i dette forsøg.

Det fremgår af tabel 3.1 og 3.2, at indsatsgruppen og kontrolgruppen ikke adskiller sig signifikant fra hinanden på et 5-procents-signifikansniveau – hverken for udfaldsmålene eller for elevernes baggrundskarakteristika. Lodtrækningen er med andre ord succesfuld i dette forsøg i forhold til at sikre, at eleverne i gennemsnit er ens for de to grupper i denne stikprøve. Tilsvarende test er foretaget for klasse- og lærer karakteristika: Der er ingen signifikante forskelle på disse parametre.

TABEL 3.1

Ikke-standardiserede udfaldsmål ved baseline, særskilt for kontrol- og indsatsgruppe. Gennemsnit, standardafvigelser, forskel og p -værdi.

	Kontrolgruppe		Indsatsgruppe		Forskel	
	Gns.	Std.afv.	Gns.	Std.afv.	Δ	p -værdi
d2 koncentrationsydelse	151,22	29,97	148,33	30,59	2,89	0,38
SDQ hyperaktivitet	3,46	2,37	3,51	2,26	-0,05	0,72
SDQ adfærdsproblemer	1,51	1,62	1,57	1,67	-0,07	0,42
SDQ emotionelle problemer	2,81	2,27	2,74	2,23	0,07	0,56
Nationale test dansk 4. klasse ¹	56,26	24,25	54,06	24,81	2,21	0,26
Nationale test dansk 6. klasse ²	56,65	25,47	54,87	25,90	1,78	0,51
Nationale test matematik 3. klasse ¹	51,46	26,10	52,48	25,83	-1,03	0,71

Anm.: * $p < 0,05$. Gennemsnit opgjort i point (gns.), standardafvigelser (std.afv.), forskellen mellem de to gruppers gennemsnit (Δ) og signifikansen (p -værdi), udregnet ved t-test på klasseniveau.

1. Beregnet for elever i 5. klasse ved projektstart, der gennemførte testen for dansk i 4. klasse i 2013 og matematik i 3. klasse i 2012 ($n = 1.152$).
2. Beregnet for elever i 7. klasse ved projektstart, der gennemførte testen for dansk 6. klasse i 2013 ($n = 934$).

Kilde: Egne beregninger.

TABEL 3.2

Baggrundskarakteristika ved baseline, særskilt for kontrol- og indsatsgruppe.
Gennemsnit, standardafvigelser, forskel og p -værdi.

	Kontrolgruppe		Indsatsgruppe		Forskel	
	Gns.	Std.afv.	Gns.	Std.afv.	Δ	p -værdi
Alder	14,10	1,11	14,09	1,09	0,01	0,97
Dreng	0,52	0,50	0,53	0,50	-0,01	0,68
Diagnosticeret med ADHD	0,02	0,13	0,01	0,09	0,01	0,08
Forældre er skilt	0,35	0,48	0,35	0,48	0,00	0,97
Indvandrer eller efterkommer	0,11	0,31	0,11	0,31	-0,00	0,90
<i>Mors uddannelse:</i>						
Grundskole	0,16	0,37	0,18	0,38	-0,01	0,55
Gymnasial	0,06	0,23	0,05	0,22	0,01	0,64
Erhvervsfaglig	0,40	0,49	0,42	0,49	-0,02	0,45
Kort videregående	0,05	0,21	0,05	0,22	-0,01	0,49
Mellemlang videregående	0,26	0,44	0,24	0,43	0,02	0,39
Lang videregående	0,07	0,26	0,06	0,24	0,01	0,47
<i>Fars uddannelse:</i>						
Grundskole	0,20	0,40	0,22	0,41	-0,01	0,61
Gymnasial	0,05	0,22	0,04	0,19	0,01	0,11
Erhvervsfaglig	0,44	0,50	0,47	0,50	-0,03	0,29
Kort videregående	0,08	0,28	0,10	0,31	-0,02	0,14
Mellemlang videregående	0,13	0,33	0,11	0,32	0,01	0,49
Lang videregående	0,10	0,30	0,07	0,25	0,03	0,07
Mors årlige indkomst	242.395	91.242	236.209	86.916	6.186	0,36
Fars årlige indkomst	269.135	207.643	270.128	200.710	-993	0,94
Mor er på passiv forsørgelse	0,13	0,33	0,14	0,35	-0,02	0,47
Far er på passiv forsørgelse	0,09	0,29	0,10	0,30	-0,01	0,56

Anm.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Gennemsnit (gns.), standardafvigelser (std.afv.), forskellen mellem de to gruppers gennemsnit (Δ) og signifikansen (p -værdi), udregnet ved t-test på klasseniveau.

Kilde: Egne beregninger.

RESULTATER AF FORLØBET MED MESTRINGSREDSKABET

Dette afsnit præsenterer de gennemsnitlige effekter af den elevrettede indsats med mestringsredskabet på elevernes koncentration, adfærd og faglige præstationer. For effekterne på koncentration er der imidlertid ikke tale om en egentlig eftermåling, men derimod om en måling cirka midtvejs i forløbet. Dette skyldes, at mestringsindsatsen blev udskudt og således blot var påbegyndt måneden før, den første opfølgende dataindsamling fandt sted. Den første opfølgende måling af elevernes hyperaktivitet, adfærdsmæssige problemer og emotionelle problemer er ligeledes en form for midtvejsmåling; dog har vi for disse udfaldsmål også en anden opfølgende måling til rådighed.

Tabel 3.3 opsummerer resultaterne af det elevrettede forløb med mestringsredskabet og viser de gennemsnitlige effekter af indsatsen på udfaldsmålene for hele stikprøven i forsøget. I første kolonne (1) præsenteres estimater fra lineære regressionsmodeller uden kontrolvariable.

Dernæst vises, i anden kolonne (2), estimater fra DiD-modeller, der tager højde for variation mellem elever, klasser og skoler, kontrolleret for elev-, klasse- og lærerkarakteristika.

I DiD-modellen inkluderes også en kontrolvariabel for, hvor mange timer læreren vurderer, at han eller hun har anvendt på mestringsforløbet. Det viser sig imidlertid, at dette aspekt ingen indflydelse har på effekten af indsatsen.

Af tabel 3.3 ser vi en signifikant effekt af indsatsen på elevernes koncentrationsydelse i DiD-modellen (2): Elevernes koncentration forbedres med 4,93 point (svarende til 0,16 standardafvigelser). For de øvrige målte adfærdsmål – hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer – er ingen resultater signifikante. Og i de fleste tilfælde er estimaterne tæt på nul. For de faglige præstationer ser vi ingen effekter på matematik, men en positiv og signifikant effekt på dansk hos de ældste elever. Her ser vi en forbedret testscore i dansk i 8. klasse på 4,34 point (0,17 standardafvigelser) som følge af indsatsen. Effekten af indsatsen på testscoren i dansk i 6. klasse er ikke statistisk signifikant, hvad der kan indikere en usikkerhed med hensyn til, hvorvidt indsatsen har en reel effekt på elevernes faglige præstationer i dansk, eller om der blot er tale om en spuriøs sammenhæng.

Samlet set finder vi, at indsatsen med mestringsredskabet primært forbedrer elevernes koncentration, at der er tegn på, at de ældste elevers faglige præstationer i dansk forbedres, og at de øvrige udfaldsmål er uforandrede.

TABEL 3.3

Effekten af forløbet med mestringsredskabet, særskilt for ikke-standardiserede udfaldsmål og modelspecifikationer. Regressionskoefficienter og standardfejl.

	(1) OLS	(2) DiD m. kontrol
<i>Koncentrationsydelse</i>		
1. opfølgning	3,47 (1,79)	4,93 * (2,06)
Antal elever	1.657	1.760
<i>Hyperaktivitet</i>		
1. opfølgning	0,08 (0,12)	0,03 (0,10)
2. opfølgning	-0,05 (0,14)	-0,11 (0,12)
Antal elever	1.242-1.748	2.236
<i>Adfærdsmæssige problemer</i>		
1. opfølgning	0,04 (0,08)	-0,02 (0,08)
2. opfølgning	0,02 (0,09)	-0,04 (0,09)
Antal elever	1.245-1.748	2.237
<i>Emotionelle problemer</i>		
1. opfølgning	0,15 (0,11)	0,15 (0,10)
2. opfølgning	-0,09 (0,14)	0,01 (0,12)
Antal elever	1.243-1.748	2.237
<i>Nationale test dansk 6. klasse</i>		
1. opfølgning	-0,46 (1,38)	1,48 (1,83)
Antal elever	1.181	1.150
<i>Nationale test matematik 6. klasse</i>		
1. opfølgning	-2,31 (1,38)	-3,39 (1,88)
Antal elever	1.170	1.135
<i>Nationale test dansk 8. klasse</i>		
1. opfølgning	2,51 (1,53)	4,34 * (2,02)
Antal elever	937	910
Kontrol for elev-, klasse- og skolevariation		✓
Kontrol for baggrundskarakteristika		✓

Anm.: Signifikansniveauer: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Baggrundskarakteristika inkluderer elevens alder, køn, om eleven er indvander eller efterkommer, om eleven er diagnosticeret med ADHD, om forældrene er skilt, forældrenes uddannelsesniveau, forældrenes indkomst, om forældrene er på passiv forsørgelse, lærerens køn og antal års undervisningserfaring, klassestørrelse samt antal timer anvendt på mestringsforløbet. Desuden inkluderes dummyer for manglende information på kontrolvariablene. (1) OLS-regressionsmodel uden kontrolvariable, (2) differences-in-differences-model med kontrolvariable.

Kilde: Egne beregninger.

RESULTATER FOR ELEVER MED ADHD

Forløbet med mestringsredskabet er udviklet med særligt fokus på at udvikle elevernes mestring af de vanskeligheder, som er typiske for elever med ADHD i et undervisnings- og inklusionsøjemed (Metropol & VIA, 2013). Derfor er det relevant at foretage en evaluering af udbyttet blandt disse elever af indsatsen i forhold til udbyttet blandt elever uden disse udfordringer²⁶.

Analysen præsenteres i tabel 3.4 i form af estimater fra den foretrukne modelspecifikation: DiD-modeller med kontrolvariable. Estimaterne for nationale test i dansk og matematik indgår ikke, da stikprøvestørrelserne er for små til, at resultaterne meningsfuldt kan beregnes. Der er færre end 50 elever i henholdsvis kontrol- og indsatsgruppen, og estimaterne for disse udfaldsmål vil dermed være for usikre, statistisk set.

Effekten af mestringsindsatsen på elevernes koncentrationsevne er signifikant for elevgruppen uden ADHD-lignende udfordringer: Estimatet er på 4,50, hvilket svarer til 0,15 standardafvigelse. For elever med ADHD er estimatet 6,82, svarende til 0,23 standardafvigelse, men resultatet her er ikke signifikant på det almindeligt gældende 5 pct. signifikansniveau. De to estimater er imidlertid af samme størrelsesorden. Det er derfor muligt, at vi med en større stikprøve af elever med ADHD, end vi her har til rådighed, ville have fundet signifikante effekter for elever med ADHD-vanskeligheder. Men det vil kræve nye forsøg at undersøge dette. Ud over effekten på elevernes koncentrationsevne er der ingen øvrige signifikante resultater, hverken for subgruppen af elever med ADHD eller deres klassekammerater.

Samlet set finder vi således ingen statistisk sikker effekt af forløbet med mestringsredskabet på udfaldsmålene for elever med ADHD, der udgjorde indsatsens primære målgruppe. Derimod finder vi en signifikant forbedring af koncentrationsevnen blandt elever uden ADHD. At størrelsen på estimaterne for koncentrationsevne for de to elevgrupper er næsten ens og begge positive kunne imidlertid tyde på, at elever med ADHD også kan have gavn af indsatsen med hensyn til at forbedre deres koncentration. Dog kan vi ikke konstatere dette med nogen form for statistisk sikkerhed i dette forsøg. Stikprøvestørrelsen for ADHD-

26. Subgruppen består, som beskrevet i kapitel 2, af elever, der, ifølge Det Psykiatriske Centralregister, har en ADHD-diagnose, og/eller elever, der scorer 7-10 point på SDQ-skalaen for hyperaktivitet i baselinemålingen, dvs. har en hyperaktiv adfærd, der er uden for normalområdet.

subgruppen kan have været for lille til, at vi kan identificere en effekt for denne gruppe.

TABEL 3.4

Effekt af forløbet med mestringsredskabet, særskilt for ikke-standardiserede udfaldsmål¹ og elever med og uden ADHD/ADHD-lignende vanskeligheder. Regressionskoefficienter og standardfejl.

	Elever uden ADHD	Elever med ADHD
<i>Koncentrationsydelse</i>		
1. opfølgning	4,50 *	6,82
	(2,15)	(6,67)
Antal elever	1.593	167
<i>Hyperaktivitet</i>		
1. opfølgning	0,05	-0,20
	(0,10)	(0,34)
2. opfølgning	-0,13	0,08
	(0,12)	(0,39)
Antal elever	2.022	214
<i>Adfærdsmæssige problemer</i>		
1. opfølgning	0,01	-0,22
	(0,08)	(0,30)
2. opfølgning	0,03	-0,64
	(0,09)	(0,35)
Antal elever	2.023	214
<i>Emotionelle problemer</i>		
1. opfølgning	0,13	0,21
	(0,11)	(0,35)
2. opfølgning	0,05	-0,47
	(0,12)	(0,41)
Antal elever	2.023	214
Kontrol for elev-, klasse- og skolevariation	✓	✓
Kontrol for baggrundskarakteristika	✓	✓

Anm.: Signifikansniveauer: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Estimer fra differences-in-differences-model med kontrolvariable. Baggrundskarakteristika inkluderer elevens alder, køn, om eleven er indvandrer eller efterkommer, om eleven er diagnosticeret med ADHD, om forældrene er skilt, forældrenes uddannelsesniveau, forældrenes indkomst, om forældrene er på passiv forsørgelse, lærerens køn og antal års undervisningserfaring, klassestørrelse samt antal timer anvendt på mestringsforløbet. Desuden inkluderes dummyer for manglende information på kontrolvariablene. Elever med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder defineres som elever, der, ifølge registrene, har en ADHD-diagnose og/eller scorer 7-10 på SDQ-skalaen for hyperaktivitet i baselinemålingen.

1. Estimer for nationale testscore indgår ikke, da stikprøverne er for små til, at valide resultater kan beregnes.

Kilde: Egne beregninger.

EFFEKTEN AF DEN LÆRERRETTEDE INDSATS: OPKVALIFICERINGSKURSUS MED FOKUS PÅ INKLUSION

I det følgende evalueres den indsats, som var rettet mod lærerne, og som indebar et opkvalificerende kursus i inklusion. Kurset havde til hensigt at bibringe lærerne indsigt i samt redskaber til håndtering af elever med særlige behov som eksempelvis ADHD eller ADHD-lignende adfærd.

SAMMENLIGNING AF INDSATSGRUPPEN OG KONTROLGRUPPEN

Også her er det en væsentlig forudsætning for at kunne tolke effekterne af opkvalificeringskurset at undersøge balanceringen i forsøgets kontrolhenholdsvis indsatsgruppe. Det vil sige, om eleverne i de to grupper i udgangspunktet har de samme gennemsnitlige karakteristika. Tabel 3.5 sammenligner først elevernes udfaldsmål ved baselinemålingen i de to grupper. De to kolonner yderst til højre i tabellen angiver forskelle på gennemsnittet i indsats- henholdsvis kontrolgruppen, og om disse forskelle er signifikante. Signifikansen angives ved p -værdien, udregnet ved t -test på skoleniveau, da lodtrækningen for tildeling af indsatsen er foretaget blandt skoler i dette forsøg.

Tabel 3.5 viser ingen signifikante forskelle på elevernes koncentration eller nationale testscorer i indsats- henholdsvis kontrolgruppen. Eleverne har således i gennemsnit samme faglige niveau og koncentrationssevner i baselinemålingen. For hyperaktivitet er der heller ingen forskel, men for adfærdsmæssige og emotionelle problemer scorer eleverne i gennemsnit lavere i indsatsgruppen end i kontrolgruppen. Forskellene er signifikante, men små. En lav score på skalaen er ensbetydende med få problemer: Eleverne i indsatsgruppen har altså i gennemsnit færre emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder end eleverne i kontrolgruppen.

Lodtrækningen sikrer i princippet, at grupperne i gennemsnit er ens. At der alligevel opstår enkelte forskelle, skyldes statistisk tilfældighed. Yderligere test viser dog, at der ingen signifikant forskel er på baselineniveauet for adfærdsmæssige og emotionelle problemer de to grupper imellem, når vi alene ser på de elever, der deltog i mindst den første opfølgende datamåling. I de følgende analyser, hvor vi anvender flere målinger for eleverne, er balanceringen således lykkedes med hensyn til baselinenudfaldsmålene.

TABEL 3.5

Ikke-standardiserede udfaldsmål ved baseline, særskilt for kontrol- og indsatsgruppe. Gennemsnit, standardafvigelser, forskel og p -værdi.

	Kontrolgruppe		Indsatsgruppe		Forskel	
	Gns.	Std.afv.	Gns.	Std.afv.	Δ	p -værdi
d2 koncentrationsydelse	151,46	33,63	151,96	28,43	-0,49	0,86
SDQ hyperaktivitet	3,25	2,30	3,17	2,25	0,07	0,53
SDQ adfærdsproblemer	1,39	1,52	1,20	1,45	0,19	0,01*
SDQ emotionelle problemer	2,67	2,25	2,54	2,17	0,13	0,03*
Nationale test dansk 4. klasse ¹	54,86	24,65	56,52	23,73	-1,67	0,48
Nationale test dansk 6. klasse ²	58,54	24,88	59,38	23,67	-0,83	0,18
Nationale test matematik 3. klasse ¹	51,49	25,38	55,15	25,05	-3,66	0,60

Anm.: * $p < 0,05$. Gennemsnit, opgjort i point (gns.), standardafvigelser (std.afv.), forskellen mellem de to gruppers gennemsnit (Δ) og signifikansen, givet ved p -værdien, udregnet ved t-test på skoleniveau.

1. Beregnet for elever i 5. klasse ved projektstart, der gennemførte testen for dansk i 4. klasse i 2013 og matematik i 3. klasse i 2012 ($n=4.551$).
2. Beregnet for elever i 7. klasse ved projektstart, der gennemførte testen for dansk i 6. klasse i 2013 ($n=1.152$).

Kilde: Egne beregninger.

Tabel 3.6 viser den tilsvarende sammenligning af elevernes baggrundskarakteristika. Her ser vi, at der ikke er signifikante forskelle på indsatsgruppen og kontrolgruppen. Lodtrækningen er med andre ord succesfuld i forhold til at sikre, at elevernes gennemsnitlige baggrundskarakteristika i udgangspunktet er ens for de to grupper²⁷.

27. Tilsvarende test er foretaget for klasse- og lærerkarakteristika og viser ingen signifikante forskelle.

TABEL 3.6

Baggrundskaraktistika ved baseline, særskilt for kontrol- og indsatsgruppe.
Gennemsnit, standardafvigelser, forskel og p -værdi.

	Kontrolgruppe		Indsatsgruppe		Forskel	
	Gns.	Std.afv.	Gns.	Std.afv.	Δ	p -værdi
Alder	14,17	1,10	14,25	1,11	-0,08	0,69
Dreng	0,51	0,50	0,50	0,50	0,00	0,82
Diagnosticeret med ADHD	0,01	0,12	0,01	0,11	0,00	0,47
Forældre er skilt	0,34	0,47	0,32	0,47	0,02	0,46
Indvandrer eller efterkommer	0,10	0,30	0,09	0,29	0,01	0,70
<i>Mors uddannelse:</i>						
Grundskole	0,16	0,37	0,16	0,37	0,00	0,96
Gymnasial	0,06	0,24	0,06	0,23	0,01	0,49
Erhvervsfaglig	0,37	0,48	0,39	0,49	-0,02	0,28
Kort videregående	0,05	0,21	0,05	0,22	-0,01	0,96
Mellemlang videregående	0,27	0,44	0,26	0,44	0,00	0,89
Lang videregående	0,09	0,29	0,07	0,26	0,02	0,22
<i>Fars uddannelse:</i>						
Grundskole	0,18	0,39	0,19	0,39	-0,00	0,78
Gymnasial	0,05	0,21	0,05	0,22	-0,00	0,79
Erhvervsfaglig	0,43	0,50	0,45	0,50	-0,01	0,52
Kort videregående	0,09	0,29	0,09	0,29	-0,00	0,59
Mellemlang videregående	0,14	0,35	0,13	0,33	0,01	0,34
Lang videregående	0,11	0,35	0,13	0,09	0,02	0,40
Mors årlige indkomst	249.890	107.009	245.182	94.150	4.708	0,55
Fars årlige indkomst	288.143	232.161	284.639	205.263	3.504	0,80
Mor er på passiv forsørgelse	0,12	0,33	0,12	0,32	0,00	0,74
Far er på passiv forsørgelse	0,09	0,29	0,08	0,27	0,01	0,10

Anm.: * $p < 0,05$. Gennemsnit (gns.), standardafvigelser (std.afv.), forskellen mellem de to gruppers gennemsnit (Δ) og signifikansen (p -værdi), udregnet ved t-test på skoleniveau.

Kilde: Egne beregninger.

RESULTATER AF OPKVALIFICERINGSKURSET

Tabel 3.7 præsenterer effekterne af den lærerrettede opkvalificeringsindsats, fordelt på udfaldsmål og modelspecifikationer.

I første kolonne (1) præsenteres estimater fra lineære OLS-regressionsmodeller uden kontrolvariable. Næste kolonne (2) præsenterer estimater fra differences-in-differences-modeller, der sammenligner elevernes udvikling og tager højde for variation mellem elever, klasser og skoler. Estimaterne i kolonne 2 er desuden kontrolleret for en række elev-, klasse- og lærerkaraktistika. For hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer er effekterne af indsatsen beregnet i forbindelse med både første og anden opfølgende måling efter baselinemålingen (i november 2014 og maj 2015). For de øvrige udfaldsmål er der kun en enkelt opfølgende måling til rådighed (i november 2014 for koncentrationstesten og i foråret 2015 for de nationale test).

TABEL 3.7

Effekten af opkvalificeringsforløbet, særskilt for ikke-standardiserede udfaldsmål og modelspecifikationer. Regressionskoefficienter og standardfejl.

	(1) OLS	(2) DiD m. kontrol
<i>Koncentrationsydelse</i>		
1. opfølgning	5,92 *** (1,24)	3,24 * (1,45)
Antal elever	6.872	7.306
<i>Hyperaktivitet</i>		
1. opfølgning	-0,14 (0,08)	-0,11 (0,07)
2. opfølgning	-0,03 (0,09)	-0,01 (0,07)
Antal elever	5.473-7.214	9.681
<i>Adfærdsmæssige problemer</i>		
1. opfølgning	-0,07 (0,05)	0,10 * (0,05)
2. opfølgning	-0,16 ** (0,06)	0,05 (0,05)
Antal elever	5.479-7.215	9.695
<i>Emotionelle problemer</i>		
1. opfølgning	-0,11 (0,07)	0,01 (0,06)
2. opfølgning	-0,16 (0,09)	0,05 (0,07)
Antal elever	5.476-7.214	9.694
<i>Nationale test dansk 6. klasse</i>		
1. opfølgning	1,83 (0,97)	0,11 (1,27)
Antal elever	4.715	4.622
<i>Nationale test matematik 6. klasse</i>		
1. opfølgning	4,58 *** (0,97)	0,90 (1,29)
Antal elever	4.678	4.577
<i>Nationale test dansk 8. klasse</i>		
1. opfølgning	2,56 ** (0,89)	1,43 (1,16)
Antal elever	4.616	4.513
Kontrol for elev-, klasse- og skolevariation		✓
Kontrol for baggrundskarakteristika		✓

Anm.: Signifikansniveauer: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Baggrundskarakteristika inkluderer elevens alder, køn, om eleven er indvander eller efterkommer, om eleven er diagnosticeret med ADHD, om forældrene er skilt, forældrenes uddannelsesniveau, forældrenes indkomst, om forældrene er på passiv forsørgelse, lærerens køn og antal års undervisningserfaring samt klassestørrelse. Desuden inkluderes dummyer for manglende information på kontrolvariablene. (1) OLS-regressionsmodel uden kontrolvariable, (2) differences-in-differences-model med kontrolvariable.

Kilde: Egne beregninger.

Effekten af den lærerrettede indsats på elevernes koncentrationsydelse er positivt signifikant i begge modelspecifikationer. Estimatet er 3,24 point i DiD-modellen (2). Dette er det mest robuste resultat i analysen af opkvalificeringskurset, og effekten modsvarer 0,10 standardafvigelse.

For elevernes øvrige målte adfærdsmål finder vi ingen signifikante effekter for hverken hyperaktivitet eller emotionelle problemer, når vi ser på vores foretrukne model (2). Indsatsens effekt på elevernes adfærdsmæssige problemer viser sig i den lineære regressionsmodel (1) at være negativ: insignifikant for første opfølgende måling, men signifikant i anden opfølgende måling med et estimat på minus 0,16 point, svarende til 0,11 standardafvigelser. I DiD-modellerne (2) ser vi imidlertid det modsatte, nemlig at elevernes selvrapporterede adfærdsmæssige problemer *øges* signifikant i første opfølgning (0,11 point eller 0,07 standardafvigelser), mens estimaterne i anden opfølgning er insignifikante²⁸.

Vi har gentaget analysen med binære variable for de tre adfærdsområder for derved at undersøge, om indsatsen snarere reducerer andelen af elever uden for normalområdet på disse tre områder. Vi finder imidlertid ingen signifikante effekter her. På baggrund af analysen af de tre domæner må vi derfor konstatere, at der ikke er nogen robust gavnlige effekt af opkvalificeringskurset på elevernes adfærd.

Heller ikke for elevernes faglige præstationer, målt ved hjælp af resultaterne fra de obligatoriske nationale test, er der signifikante estimater i vores foretrukne modeller. De fleste estimater er dog positive, hvilket tyder på, at elevernes faglige præstationer forbedres som følge af indsatsen, men vi kan ikke afgøre dette af analysen på grund af den statistiske usikkerhed i estimationerne.

Samlet set finder vi således ingen signifikant effekt af det lærerrettede opkvalificeringskursus på elevernes faglige præstationer, og det primære resultat af analysen er en positiv forbedring af elevernes koncentrationsydelse.

RESULTATER FOR ELEVER MED ADHD

Opkvalificeringskurset har haft et særligt fokus på lærernes håndtering af de vanskeligheder, som er typiske for elever med ADHD i et undervisnings- og inklusionsøjemed. Derfor er det relevant at undersøge, om elever med ADHD eller ADHD-lignende adfærd har et særligt udbytte af indsatsen i forhold til elever uden disse udfordringer.

Tabel 3.8 præsenterer derfor effekter af indsatsen, særskilt for elever med og uden ADHD eller ADHD-lignende udfordringer. I tabel-

28. Som tidligere nævnt var elevernes niveau af emotionelle og adfærdsmæssige problemer i baseline signifikant lavere i indsatsgruppen, hvad der kan have influeret på de divergerende estimater her.

len vises resultaterne fra de foretrukne DiD-modeller, som er kontrolleret for elev-, klasse- og lærerkarakteristika.

Af analyseresultaterne i tabel 3.8 ser vi, at for elever *uden* ADHD er der signifikante effekter af indsatsen på elevernes koncentrationsydelse og hyperaktivitet. I begge tilfælde er der tale om forbedringer; henholdsvis øget koncentrationsevne (3,25 point, svarende til 0,10 standardafvigelse) og mindsket hyperaktiv adfærd (minus 0,16 point, svarende til 0,05 standardafvigelse) for disse elever. For koncentrationsydelsen er det signifikante estimat sammenligneligt med det tilsvarende insignifikante estimat for subgruppen af elever *med* ADHD (hvor estimatet er 3,38 point eller 0,10 standardafvigelse). Dette tyder på, at der kan være en effekt på koncentrationsydelsen, også blandt elever med ADHD, som vi imidlertid ikke er i stand til at fastslå med statistisk sikkerhed i denne analyse. Det kan med andre ord godt være, at indsatsen gavner elever med ADHD eller lignende udfordringer i forhold til at forbedre deres koncentration, men det vil kræve nye forsøg at afgøre, om dette er tilfældet.

For de øvrige udfaldsmål er der ingen signifikante resultater, og man kan heller ikke på samme måde sige, at effekterne er sammenlignelige for subgruppen af elever med ADHD og deres klassekammerater.

TABEL 3.8

Effekt af opkvalificeringsforløbet, særskilt for ikke-standardiserede udfaldsmål og elever med og uden ADHD/ADHD-lignende vanskeligheder. Regressionskoefficienter og standardfejl.

	Elever uden ADHD	Elever med ADHD
<i>Koncentrationsydelse</i>		
1. opfølgning	3,25 *	3,38
	(1,51)	(4,61)
Antal elever	6.701	607
<i>Hyperaktivitet</i>		
1. opfølgning	-0,16 *	0,14
	(0,07)	(0,24)
2. opfølgning	-0,05	0,13
	(0,07)	(0,28)
Antal elever	8.900	781
<i>Adfærdsmæssige problemer</i>		
1. opfølgning	0,08	0,24
	(0,05)	(0,20)
2. opfølgning	0,05	-0,08
	(0,05)	(0,25)
Antal elever	8.914	781

(Fortsættes)

TABEL 3.8 FORTSAT

Effekt af opkvalificeringsforløbet, særskilt for ikke-standardiserede udfaldsmål og elever med og uden ADHD/ADHD-lignende vanskeligheder. Regressionskoefficienter og standardfejl.

	Elever uden ADHD	Elever med ADHD
<i>Emotionelle problemer</i>		
1. opfølgning	-0,02 (0,07)	0,22 (0,25)
2. opfølgning	0,03 (0,08)	0,21 (0,30)
Antal elever	8.913	781
<i>Nationale test dansk 6. klasse</i>		
1. opfølgning	0,21 (1,30)	-1,32 (4,84)
Antal elever	4.305	317
<i>Nationale test matematik 6. klasse</i>		
1. opfølgning	1,17 (1,32)	-3,46 (4,77)
Antal elever	4.265	312
<i>Nationale test dansk 8. klasse</i>		
1. opfølgning	1,17 (1,20)	4,11 (3,73)
Antal elever	4.146	366
Kontrol for elev-, klasse- og skolevariation	✓	✓
Kontrol for baggrundskarakteristika	✓	✓

Anm.: Signifikansniveauer: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Estimer fra differences-in-differences-model med kontrolvariable. Baggrundskarakteristika inkluderer elevens alder, køn, om eleven er indvandrer eller efterkommer, om eleven er diagnosticeret med ADHD, om forældrene er skilt, forældrenes uddannelsesniveau, forældrenes indkomst, om forældrene er på passiv forsørgelse, lærerens køn og antal års undervisningserfaring samt klassestørrelse. Desuden inkluderer dummyer for manglende information på kontrolvariablene. Elever med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder defineres som elever, der, ifølge registrene, har en ADHD-diagnose og/eller scorer 7-10 på SDQ-skalaen for hyperaktivitet i baselinemålingen.

Kilde: Egne beregninger.

DET FRIVILLIGE OPKVALIFICERINGSKURSUS

I tillæg til det lodtrækningsforsøg, hvor opkvalificeringskurset blev tildelt lærerne ved lodtrækning, kunne lærerne i Inklusionspanelet tilmelde sig et frivilligt opkvalificeringskursus i august-oktober 2014, meget lig det forløb, der indgik i forsøget²⁹. Kurset bestod af en ekstra undervisningsdag (fire dage i stedet for tre), og denne dag havde fokus på det interne teamsamarbejde og det eksterne forældresamarbejde samt videndeling i forbindelse med inklusion (Metropol & VIA, 2013)³⁰.

29. Søgninen til det kursus, der skulle indgå i lodtrækningsforsøget, var så stor, at Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling valgte at tilbyde endnu et kursus efter 'først til mølle'-princippet til interesserede skoler. Kurset blev udbudt i efteråret 2014 og dermed ca. et halvt år efter kurset i lodtrækningsforsøget.

30. Se desuden bilag 1 for øvrige detaljer om kursets form og indhold.

Det frivillige kursus har ikke været en del af den systematiske afprøvning af indsatsen i Inklusionspanelet, da det blev tildelt uden lodtrækning. Imidlertid er der en risiko for, at tilbuddet om dette kursus kan mindske den såkaldte *eksponeringskontrast* mellem indsats- og kontrolgruppen i effektmålingen, fordi der vil være lærere i kontrolgruppen, der har deltaget i dette frivillige kursus. På den måde vil eksponeringskontrasten mellem de to grupper være mindre, og de effekter, vi ser af kurset i lodtrækningsforsøget, kan være mindre som følge heraf. Vi har foretaget en række supplerende analyser, der dog ikke giver anledning til at ændre vore konklusioner omkring effektmålingen af kurset, givet i lodtrækningsforsøget³¹.

Fordi tildelingen af kurset til det ekstra kursus foregik via frivillig tilmelding frem for ved lodtrækning, kan vi ikke regne med, at gruppen af lærere, der valgte at deltage, eller skolerne, de kom fra, er repræsentative for populationen. Derfor kan man ikke analysere den egentlige årsags-effekt af kurset på elevernes udfaldsmål³². Det kan f.eks. være, at de deltagende lærere har haft en særlig interesse for inklusion, har været særligt motiverede for eller har følt et særligt stort behov for at efteruddanne sig inden for dette område. Man taler i sådanne tilfælde om, at indsatsgruppen er selekteret, hvad der er ensbetydende med, at den ikke er repræsentativ. Hvis lærerne, der har valgt at deltage i dette kursus, f.eks. er særligt motiverede, kan det være, at eventuelle effekter af indsatsen er knyttet til denne motivationsfaktor snarere end til kurset som sådan.

Man bør af disse årsager undlade at tolke effekterne af et sådant frivilligt kursus som egentlige årsagssammenhænge mellem indsats og udfald – hvorfor vi jo netop anvender et lodtrækningsdesign til at afprøve effekterne systematisk. I stedet kan vi imidlertid sammenholde resultaterne af det frivillige kursus med resultaterne for lodtrækningsforsøget. Er effekterne af det frivillige kursus større end effekterne af lodtrækningsforsøget, kan det skyldes indflydelsen af lærernes motivation eller særlige interesse for kurset.

Tabel B4.1 i bilag 4 præsenterer en oversigt over effekterne af det frivillige opkvalificeringskursus på elevernes udfaldsmål. Modellerne i tabellen er estimeret på samme måde som for opkvalificeringskurset i lodtrækningsforsøget (jævnfør tabel 3.7). Overordnet set ligner estima-

31. Når vi tager højde for, at nogle lærere deltog på det frivillige kursus, finder vi fortsat, at den lærerrettede indsats i lodtrækningsforsøget gavner elevens koncentrationsevner, mens de øvrige udfaldsmål er uændrede.

32. Se afsnittet om lodtrækningsforsøg i kapitel 1.

terne for det frivillige kursus og kurset i lodtrækningsforsøget hinanden. Ligesom for lodtrækningsforsøget finder vi således en positiv signifikant effekt af indsatsen på elevernes koncentrationsydelse, her på 5,07 point, svarende til 0,15 standardafvigelser for den ”rå” lineære regressionsmodel i første kolonne. Effekten er imidlertid insignifikant, når modellen estimeres som DiD-model. På baggrund af vores foretrukne modeltype (DiD-modellerne) må vi således samlet set konkludere, at det frivillige kursus ikke har haft nogen målbar effekt på elevernes læring eller adfærd. Desuden kan vi med denne analyse konstatere, at lærernes eller skolernes eventuelle motivation for at deltage i et opkvalificerende kursus i inklusion ikke spiller nogen målbar rolle for udbyttet af kurset, ligesom kursets ekstra dag heller ikke ser ud til at gøre en forskel.

OPSUMMERING AF ANALYSENS RESULTATER

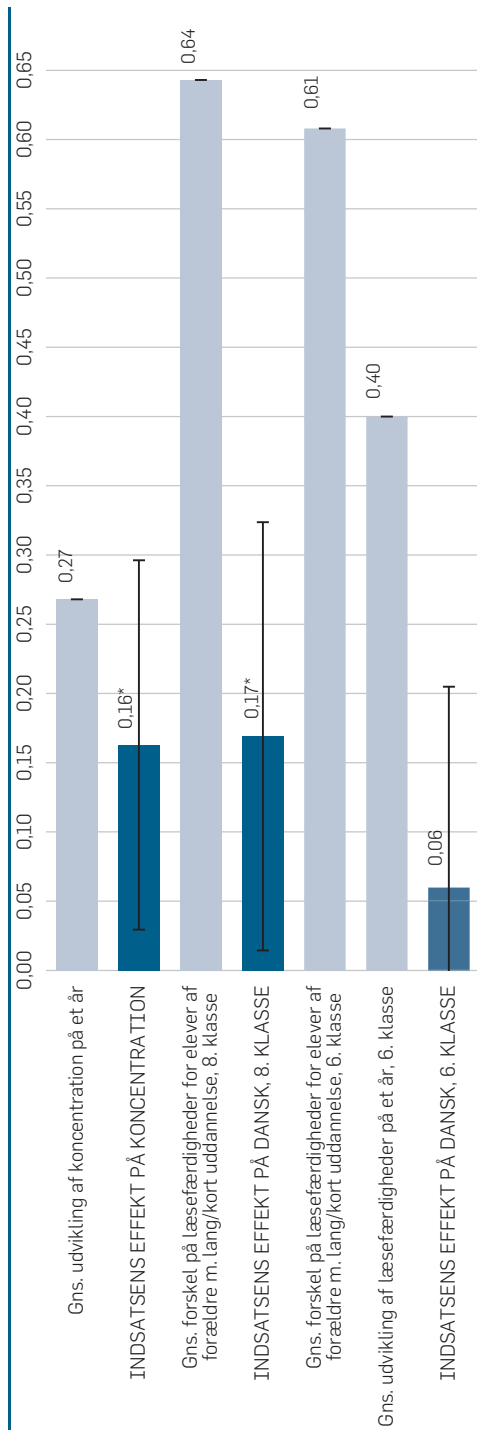
De indledende test af data viste, at lodtrækningen i begge forsøg overordnet set var succesfuld med hensyn til at sikre, at elevernes baggrundskarakteristika og udfaldsmål i baselinemålingen i gennemsnit er ens i indsats- og kontrolgrupperne, ligesom elevernes bortfald i nogle dataindsamlinger ikke influerede på resultaterne. Disse forhold er vigtige forudsætninger for kvaliteten af resultaterne.

Ser vi først på elevernes adfærdsmæssige udbytte af den lærerrettede og den elevrettede indsats, finder vi en konsistent forbedring i elevernes koncentration. Effekten er 0,10 standardafvigelser for opkvalificeringsforløbet og 0,16 standardafvigelser for forløbet med mestringsredskabet. Hverken elevernes niveau af hyperaktivitet, emotionelle problemer eller adfærdsmæssige problemer synes dog at mindskes som følge af nogen af indsatserne. Hvad angår elevernes faglige udbytte af indsatserne, viser analyserne en positiv effekt af forløbet med mestringsredskabet på de ældste elevs præstationer i de nationale test i dansk i 8. klasse. Vi ser ingen effekt af denne indsats på de yngre elevs præstationer i dansk eller matematik i 6. klasse eller af opkvalificeringskurset.

Samlet set kan vi sige, at begge indsats, og i særlig grad forløbet med mestringsredskabet, forbedrer elevernes koncentrationsevner. Figur 3.1 og 3.2 illustrerer resultaterne for den elevrettede og den lærerrettede indsats for lodtrækningsforsøgenes primære udfaldsmål, koncentration og faglige præstationer.

FIGUR 3.1

Effekter af elevrettet indsats på elevernes koncentration og faglige præstationer i dansk. Standardiserede effekttørrelser og konfidensinterval.

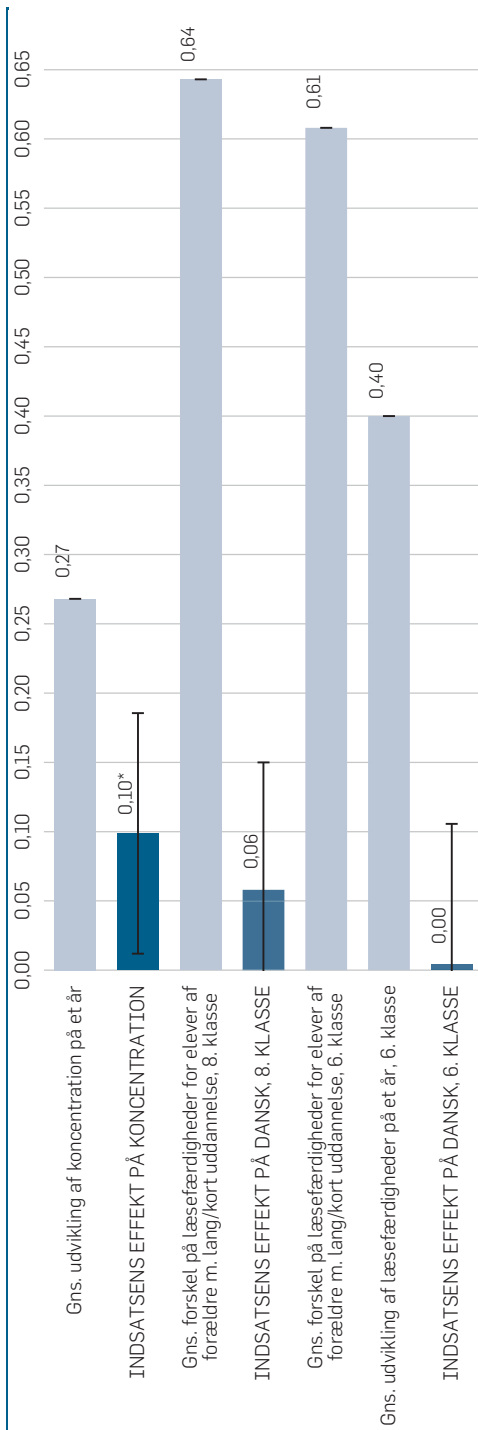


Ann.: Signifikansniveau, * $p < 0,05$. Estimatene (de mørkeblå søjler) er standardiserede effekttørrelser fra DID-modeller med kontrolvariable. I markerer 95-procents-konfidensinterval. Den gennemsnitlige udvikling af elevernes koncentrationsydelse på et år er udregnet vha. normscore for børns koncentrationsydelse, når de er 13,00-14,11 år og 15,00-16,11 år (Brickenkamp, 2006). For elever af forældre med kort/lang uddannelse indikerer 'lang uddannelse', at den forælder, der har længst uddannelse, har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, mens 'kort uddannelse' indikerer, at den forælder, der har længst uddannelse, har fuldført grundskole, gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Forskelle er beregnet vha. standardiserede totalscorer på det pågældende klassetrin for Inklusionspanelets stikprøve. Gennemsnitlig udvikling af læsefærdigheder på et år er beregnet af Calmar m.fl. (2014) vha. standardiserede testscore fra henholdsvis den frivillige og obligatoriske test i dansk på 6. klassetrin.

Kilde: Egne beregninger, Brickenkamp, 2006 og Calmar m.fl., 2014.

FIGUR 3.2

Effekter af lærerrettet indsats på elevernes koncentration og faglige præstationer i dansk. Standardiserede effektstørrelser og konfidensinterval.



Anm.: Signifikansniveau, * $p < 0,05$. Estimerne (de mørkeblå søjler) er standardiserede effektstørrelser fra DID-modeller med kontrolvariable. I markerer 95-procents-konfidensinterval. Den gennemsnitlige udvikling af elevernes koncentrationssydelse på et år er udregnet vha. normscore for børns koncentrationssydelse, når de er 13;00-14;11 år og 15;00-16;11 år (Brickenkamp, 2006). For elever af forældre med kort/lang uddannelse indikerer 'lang uddannelse', at den forælder, der har længst uddannelse, har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, mens 'kort uddannelse' indikerer, at den forælder, der har længst uddannelse, har fuldført grundskole, gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Forskelle er beregnet vha. standardiserede totalscorer på det pågældende klassestrin for Inklusionspanelets stikprøve. Gennemsnitlig udvikling af læsefærdigheder på et år er beregnet af Calmar m.fl. (2014) vha. standardiserede testscore fra henholdsvis den frivillige og obligatoriske test i dansk på 6. klassestrin.

Kilde: Egne beregninger, Brickenkamp, 2006 og Calmar m.fl., 2014.

Figur 3.1 og 3.2 viser de standardiserede effekter i forsøgene med henholdsvis den elevrettede og den lærerrettede indsats på de primære udfaldsmål koncentration og faglige præstationer i dansk. Da vi ikke finder nogen signifikante effekter på matematik, vises her blot resultaterne for dansk. I graferne vises også 95-procents-konfidensinterval for effekterne. Desuden sammenholdes de standardiserede effektstørrelser dels med standardiserede mål for elevers normale gennemsnitlige udvikling af koncentrationsevner og danskfærdigheder, dels med den gennemsnitlige forskel i danskpræstationer for elever af forældre med længerevarende eller korterevarende uddannelse.

Af figur 3.1 fremgår det, at effekten af den elevrettede indsats på elevernes koncentrationsydelse (0,16 standardafvigelser) modsvare ca. 60 pct. af den almindelige gennemsnitlige udvikling af elevernes koncentrationsevner over et år, når eleven er i alderen 13 til 14 år³³. Man kan således også sige, at effekten af indsatsen med mestringsredskabet udgør et ”løft” af elevernes koncentrationsevner, der modsvare en udvikling på lidt over syv måneder. Tilsvarende modsvare effekten af den lærerrettede indsats på 0,10 standardafvigelser, som vises i figur 3.2, en udvikling af elevernes koncentrationsydelse på godt fire måneder.

Ser vi på elevernes faglige læring, viser figur 3.1 en statistisk sikker effekt af den elevrettede indsats på de ældste elevers præstationer i dansk i 8. klasse på 0,17 standardafvigelser. Effektens størrelse kan sammenlignes med den gennemsnitlige forskel på elevernes præstationer i dansk, der er mellem de elever i Inklusionspanelet, hvis forældre har længerevarende uddannelser, og de elever, hvis forældre har korterevarende uddannelser³⁴. Tallet, der vises i grafen, angiver denne forskel i danskpræstationer. I analysen finder vi således, at den elevrettede indsats gavner de ældste elevers danskpræstationer med en effekt, der størrelsesmæssigt svarer til ca. en fjerdedel af denne forskel. Tallet her anvendes alene til vurdering af indsatsens effekt. Det var således ikke indsatsens formål at mindske det faglige skel mellem elever fra socioøkonomisk stærke eller svage hjem.

33. Til at beregne elevens almindelige gennemsnitlige udvikling af koncentrationsydelsen på et år er anvendt standardiserede tyske normscorer for børns koncentrationsydelse, når de er henholdsvis 13;00-14;11 år og 15;00-16;11 år (Brickenkamp, 2006).

34. Konkret skelnes der her således, at 'lang uddannelse' indikerer, at den af elevens forældre, der har længst uddannelse, har en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Mens 'kort uddannelse' indikerer, at den forælder, der har længst uddannelse, har fuldført grundskole, gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Forskelle imellem disse to elevgrupper er dernæst beregnet for Inklusionspanelets stikprøve ved hjælp af standardiserede totalscorer på det pågældende klassetrin.

Et andet relevant sammenligningsgrundlag her er elevernes udvikling af danskfærdigheder. I den forbindelse præsenterer Calmar m.fl. et relevant mål i studiet af effekterne af to-lærerordninger (Andersen m.fl., 2014; Calmar m.fl., 2014): Til sammenligning af effekten af ekstra voksne i klassen anvendes de deltagende 6. klasseelevers totalscorer i de frivillige nationale test i dansk i efteråret 2012 til de obligatoriske nationale test i dansk i foråret 2013. Forskellen mellem disse to målinger udgør elevernes gennemsnitlige udvikling, og omregnet til en standardiseret skala finder de, at et års udvikling af danskfærdigheder svarer til 0,40 standardafvigelser blandt elever i 6. klasse³⁵. Som det fremgår af figur 3.1, har mestringsredskabet en effekt på de ældste elevers danskpræstationer i 8. klasse. Effekten af indsatsen på 0,17 standardafvigelser modsvarer altså lidt under halvdelen af den gennemsnitlige udvikling af læsefærdigheder på et år blandt eleverne i to-lærerforsøget (jf. beregning af Calmar m.fl., 2014), eller et fagligt løft svarende til ca. fem måneder.

Et mindre antal elever (fire klasser) modtog både den elevrettede og den lærerrettede indsats. For at teste, om dette overlap udgjorde et problem for den samlede fortolkning af resultaterne, foretog vi en supplerende robusthedsanalyse uden de elever, der modtager begge indsatser. Her finder vi en større signifikant effekt af hver indsats på koncentrationssydelsen (henholdsvis 7,37 point eller 0,24 standardafvigelser for mestringsredskabet og 4,85 point eller 0,15 standardafvigelser for opkvalificeringskurset). For de øvrige udfaldsmål er effekterne fortsat insignifikante, og de samlede konklusioner er derfor uændrede. Samlet set styrker denne analyse således vores eksisterende fund.

Både den lærerrettede og, især, den elevrettede indsats var rettet særligt mod at hjælpe elever med vanskeligheder, relateret til ADHD-adfærd. Vi kan imidlertid ikke med sikkerhed sige, at forløbet med mestringsredskabet eller opkvalificeringskurset gav et større udbytte for denne målgruppe af elever med ADHD eller lignende vanskeligheder sammenlignet med effekterne på deres klassekammerater. Selvom effekternes størrelser er sammenlignelige for de to grupper, kan vi kun med statistisk sikkerhed sige, at de to indsatser gavner elever *uden* ADHD. Og ligesom i de øvrige analyser finder vi, at det, som begge indsatser med sikkerhed påvirker, er elevernes koncentrationsevne, mens de øvrige udfaldsmål ikke forbedres.

35. Dette er beregnet i klasser, hvori der er elever med særlige behov, som får støtte.

I næste kapitel undersøger vi, hvad et lille udpluk af lærere og skoleledere fra de deltagende skoler havde at sige om det lærerrettede opkvalificeringskursus i lodtrækningsforsøget. I lyset af den kvantitative evaluering i dette kapitel kan den kvalitative interviewundersøgelse give os et mere detaljeret indblik i lærernes egne holdninger til kursets indhold og form, deres oplevede udbytte samt de udfordringer og barrierer, der måtte være i forbindelse med implementeringen af det lærte i forløbet.

SKOLERNES ERFARINGER MED OPKVALIFICERINGSKURSET

FORMÅL MED DEN KVALITATIVE UNDERSØGELSE

I forbindelse med effektevalueringen af opkvalificeringskurset, rettet mod skolelærere, blev der gennemført en kvalitativ undersøgelse blandt et mindre antal skoler, involveret i indsatsen³⁶. Denne delundersøgelse bestod af fire fokusgruppeinterview med lærere, der deltog i forløbet, samt fire individuelle interview med ledere på skoler med deltagende lærere. Formålet med interviewene har været at få indgående viden om skolernes konkrete erfaringer med opkvalificeringskurset samt at afdække, hvilken indflydelse forløbet har haft på skolernes inklusionsarbejde ifølge lærerne og lederne. Dermed får vi et indtryk af, hvordan lærerne og lederne selv vurderer udbyttet af kurset. Mens de indsigter, vi præsenterer i dette kapitel, således ikke er generaliserbare, kan de bidrage til at pege på forhold, der kan være med til at forklare, hvorfor denne effektevaluering kun finder begrænsede effekter. I tillæg til det vil vi også se fremad i forhold til, hvordan lignende fremtidige forløb kan styrkes ud fra de deltagende skolars erfaringer.

36. Af praktiske årsager var det desværre ikke muligt at foretage tilsvarende kvalitative interview med de elever, som deltog i det elevrettede forløb.

Formålet med den kvalitative undersøgelse har været at få viden om, hvordan den umiddelbare målgruppe for opkvalificeringsforløbet, nemlig lærerne, oplevede udbyttet af forløbet. Vi ser både på den indsats, de selv modtog gennem undervisningen på forløbet, og hvordan de efterfølgende oplevede at skulle omsætte det lærte til praksis. For også at høre skoleledelsens perspektiv på, hvilken betydning opkvalificeringsforløbet har haft for skolernes overordnede inklusionspraksis, blev lederne på fire skoler også interviewet. I alt deltog 16 lærere fra syv forskellige skoler og fire skoleledere i interviewene, som foregik i december 2014 og januar 2015. I bilag 2 findes en redegørelse for den metodiske tilgang, der ligger til grund for interviewene. For at sikre interviewpersonernes anonymitet er alle navne i kapitlet pseudonymer.

KURSETS GENNEMFØRELSE, STRUKTUR OG INDHOLD

I dette afsnit beskrives skolernes motivation for at deltage med lærere på kurset, samt lærernes erfaringer med kursets indhold, undervisningsform og praktiske gennemførelse (se opsummering af lærerne og lederne erfaringer i boks 4.1 i slutningen af afsnittet).

SKOLERNES MOTIVATION FOR AT DELTAGE

Inklusion er både som begreb og praksis begyndt at fylde mere og mere i skolernes hverdag de seneste år. Denne udvikling understøttes i lovgivningen, idet der i 2012 skete en ændring af folkeskoleloven om øget inklusion (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). De fire skoleledere, der deltog i den kvalitative undersøgelse gav, ikke overraskende, alle udtryk for, at inklusion er et væsentligt aspekt af skolernes dagligdag, og derfor er der fokus på at opkvalificere lærernes kompetencer gennem forskellige inklusionstiltag. Alle syv skoler, hvorfra der deltog lærere og ledere i interviewene, har løbende haft andre inklusionstiltag (f.eks. kurser i klasseledelse eller kurser i håndteringen af udadreagerende børn). Opkvalificeringskurset tilbydes således inden for et felt, hvor der i øjeblikket finder mange tiltag sted (se blandt andet Danmarks Evalueringsinstitut, 2011; 2013)³⁷. Opkvalificeringskurset, som blev tildelt ved randomisering til udvalgte lærere i Inklusionspanelets forsøg, er derfor

37. Dette gør sig ikke kun gældende blandt de skoler, der deltog i den kvalitative undersøgelse, men er også dokumenteret i den survey, der blev udsendt til alle lærere i Inklusionspanelet.

blot ét projekt blandt flere tiltag, skolerne har benyttet sig af. Som Lise, en af skolelederne, forklarer:

Inklusion er en væsentlig ting her, og vi griber alt, hvad vi kan få, der kan styrke os. Derfor meldte vi os til det.

Lederne så i hovedparten opkvalificeringskurset i forsøget som et tilbud, der gav god mening i forhold til skolernes arbejde med inklusion, og var på den baggrund motiverede til at lade lærere fra skolerne deltage i forsøget.

På alle syv skoler, hvorfra der deltog lærere i fokusgruppeinterviewene, blev beslutningen om lærernes deltagelse i forsøget truffet af ledelsen. Dette havde indledningsvist en negativ indvirkning på lærerens motivation til at deltage i kurset, men som forløbet skred frem, ændrede dette sig dog i positiv retning.

UNDERVISNINGEN PÅ KURSET

Undervisningen på opkvalificeringskurset var fordelt på tre undervisningsgange med en måneds mellemrum. Undervisningen bestod af oplæg fra underviseren samt øvelser, som deltagerne skulle arbejde sammen om i mindre grupper. Mellem hver undervisningsgang var der også hjemmeopgaver, som de deltagende lærere skulle arbejde med.

Generelt har de interviewede lærere haft en positiv oplevelse af både underviserne og undervisningen. Underviserne var gode til at knytte teori til praksis, og var åbne for lærernes kommentarer. Der var en god balance mellem teori og praktiske øvelser. Øvelserne var overordnet gode og kunne sættes i relation til den lokale undervisningspraksis³⁸.

Derudover fortæller de interviewede lærere, at det var inspirerende at arbejde sammen med lærere fra andre skoler om øvelserne: Det gav god inspiration at høre om inklusionsarbejdet på andre skoler. Men det ville ifølge lærerne have været frugtbart også at få tid til at arbejde sammen med lærerne fra ens egen skole. De interviewede lærere var alle afsted med mindst én kollega, og havde ønsket, at der også var afsat tid til, at de kunne have arbejdet sammen under forløbet (se sammenfatning af udfordringer ifølge lærerne og lederne i boks 4.1). Det kunne have

38. Enkelte øvelser var dog svære at omsætte til praksis. Særligt nævnes øvelsen ”knastbehandling”, hvor en lærer skulle beskrive en udfordring fra dennes klasse, hvorefter et panel af lærere skulle give idéer til løsninger. Denne øvelse fandt flere af lærerne vanskelig at omsætte på skolerne af praktiske og tidsmæssige årsager.

understøttet, at erfaringerne fra kurset blev bragt i anvendelse i den lokale undervisningspraksis, da lærerne efterfølgende kunne holde hinanden op på aftaler og øvelser fra kurset.

Generelt savnede lærerne forberedelsestid mellem kursusgangene til at arbejde med øvelserne. De giver udtryk for, at der ikke var afsat tid ude på skolerne til at afprøve den nyerhvervede viden, hvilket gjorde det vanskeligt at få den nye viden forankret i hverdagen. Ud over disse ressourcemæssige udfordringer peges der i interviewene også på udfordringer af mere praktisk eller implementeringsmæssig karakter: eksempelvis uklarhed om vikardækning og transport, samt tekniske udfordringer med den digitale platform, som skulle give implementeringsstøtte til lærerne³⁹.

Indholdsmæssigt peger både lærerne og lederne på et aspekt ved kurset, som de mener med fordel kunne forbedres, nemlig selve forståelsen af begrebet 'inklusion'. Både lærere og ledere gav udtryk for, at de på skolerne arbejder med et bredt inklusionsbegreb, som de ikke oplevede afspejlet i undervisningen på opkvalificeringskurset. Netop dette aspekt fyldte en del i interviewene med både lærerne og lederne. Ifølge lærerne havde kurset (særligt i starten) specifikt fokus på elever med diagnoser, og dette fokus bekymrede lærerne, idet de håbede at få viden om et bredt spektrum af elever. På skolerne har de erfaring med, at inklusion ikke kun handler om elever med diagnoser, men også handler om elever med andre typer af udfordringer. I citatet nedenfor beskriver Trine og Maiken, hvordan det vanskelige inklusionsarbejde ofte handler om de børn, der *ikke* har en diagnose:

Trine: Vi har en specialafdeling her på stedet [...]. Jeg tror derfor, at for mange af os er det [børn med diagnoser] ikke fremmed. Vi ved godt, hvad autisme er, vi ved godt, hvad Tourettes er.

Maiken: Jeg synes bare vores problem her også er, at vi også har elever, som ikke har alle mulige diagnoser, men som ekskluderer sig selv, eller som vi ikke kan inkludere på grund af alle mulige andre ting, og det var ikke rigtig det, altså ...

39. Gennem en såkaldt Skoleblog havde lærerne mulighed for at få implementeringsstøtte i form af skriftlig dialog med underviserne i forbindelse med hjemmeopgaver under forløbet. Skolebloggen er en digital kommunikations- og videndelingsplatform, etableret i forbindelse med opkvalificeringskurset. Lærerne er enige om, at skolebloggen var en god idé, men på grund af tekniske problemer, særligt i forhold til log-in, og manglende tid blev den brugt i meget begrænset omfang.

Trine: Nej, det bliver gjort meget til, at inklusion handler om nogle børn, der har nogle diagnoser og skal inkluderes, men sådan er virkeligheden bare ikke. Altså, inklusion er mange andre ting også.

I en anden fokusgruppe betegnes disse elever som *gråzonebørn*, det vil sige elever, der ikke har en decideret diagnose, men som alligevel vurderes at have behov for opmærksomhed eller støtte for at trives fagligt og socialt. 'Gråzonebørnene', som vi her i rapporten betegner 'børn med særlige behov', har også brug for ekstra støtte for at være en del af klassefællesskabet (se blandt andet Spring & Spring, 2012). Disse børn risikerer nemlig at blive overset i skolens overordnede inklusionsarbejde, som lederen Lise her fortæller:

Der er jo elever, som vi ikke får øje på så tidligt, som vi burde have fået øje på, fordi de udadreagerende er de nemmeste at få øje på. Det vi gør ... kan man sige, det er, at vi holder meget nøje øje med fravær og med faglige resultater [...]. Men det er klart, at der er nogen, der kan smutte igennem. For du har også de stille [elever], der kommer hver dag, som klarer sig pænt og ordentligt osv., men som alligevel ikke er en del af fællesskabet, og som i virkeligheden har det rigtig skidt, måske. [...] De er jo så heller ikke inkluderet godt nok, kan man sige, hvis de er i den situation, vel? Selv om de ikke generer nogen.

Ikke blot Lise, men flere af både lærerne og lederne, der deltog i den kvalitative undersøgelse, gav udtryk for, at de savner viden om og pædagogiske redskaber til at håndtere børn, der ikke har en diagnose, men som alligevel står uden for klassefællesskabet. Lærerne fik kun i begrænset omfang viden om dette med sig fra kurset. Det betyder dog ikke, at lærerne finder det irrelevant at tale om elever med diagnoser, men blot at de allerede kender til metoder, rettet mod sådanne elevgrupper. Lærerne og lederne i den kvalitative undersøgelse peger således på en interessant problematik i inklusionsarbejdet samt på en elevgruppe, som potentielt overses og ikke får den nødvendige støtte. Mens redskaberne til inklusionsarbejdet – f.eks. i form af viden om pædagogiske metoder – i vid udstrækning allerede er til stede, når det gælder børn med diagnoser, er dette ikke tilfældet i relation til elever med andre særlige behov, som derfor ofte opleves som en udfordring i undervisningen (se f.eks. Andersen, 2012). Dertil kommer, at børn med forskellige diagnoser ofte udløser

flere ressourcer (f.eks. i form af støttetimer), og at selve inklusionsarbejdet på den måde kan forventes at have bedre strukturelle rammer. Det skal understreges, at disse indsigter bygger på en mindre kvalitativ undersøgelse og dermed ikke kan tages som udtryk for en generel holdning blandt folkeskolelærere. Ikke desto mindre er der konsistens på tværs af interviewene i forhold til netop denne erfaring. Lærerne gav således udtryk for, at de havde håbet, at inklusionsbegrebet på opkvalificeringskurset i højere grad var blevet bredt ud til *også* at omhandle andre typer af elever med særlige behov. Konkret giver lærerne eksempler på, at de savner viden om elever, der ekskluderer sig selv, enten socialt eller fagligt, elever med indadvendte problemer, ordblindhed, meget fravær eller skoletræthed.

Boks 4.1 opsummerer de samlede hovedudfordringer ved opkvalificeringskursets gennemførelse, indhold og struktur, ifølge de interviewede lærere og ledere.

BOKS 4.1

Udfordringer ved kursets indhold og struktur, ifølge lærerne og lederne.

- Manglende tid på kurset til at arbejde sammen med kollegaer fra egen skole
 - Manglende forberedelsestid uden for kurset til at arbejde med øvelser og viden fra kurset
 - Praktiske og implementeringsmæssige udfordringer
 - Begrebet inklusion – for snævert i forhold til de typer af elever, som lærerne møder i den daglige undervisning
-

KURSETS INDFLYDELSE PÅ DEN LOKALE UNDERVISNINGSPRAKSIS

Forrige afsnit beskrev lederne og lærernes motivation for at deltage i kurset samt oplevelsen af undervisningen. En væsentlig udfordring var den snævre forståelse af inklusionsbegrebet, som lærerne ikke føler favner alle de typer af elever, som de til daglig møder ude på skolerne. I forlængelse heraf giver lærerne udtryk for, at kurset overordnet set ikke udrustede dem med *nye* færdigheder og redskaber til inklusionsarbejdet på skolerne. Derimod fortæller lærerne, at kurset overvejende præsenterede dem for redskaber, de allerede kendte. Nogle af lærerne udtrykker det således:

Jakob: Jeg synes måske ikke, at jeg fik den vilde aha-oplevelse. Der var ikke noget, jeg ikke havde hørt eller diskuteret før. Det betyder ikke, at jeg ikke synes det er vigtigt at diskutere tingene, fordi man alligevel får nogle nye tanker omkring nogle ting. [...]

Rikke: Det er jo ting, vi har hørt før; det er bare sagt på en anden måde. Og selv om det er ting, der ligger herinde bagved [peger på hovedet], så har vi brug for at få prikket til de her ting.

At lærerne ikke følte, at de blev præsenteret for nye redskaber, skal dermed ikke nødvendigvis forstås som en kritik af indholdet på kurset. Som Jakob og Rikke forklarer i citaterne ovenfor, var indholdet ikke nyt, men det var alligevel nyttigt at få det præsenteret – eller genopfrisket – da det satte gang i tanker om nye måder at *bruge* redskaberne på, og nye måder at *forstå* eleverne på. Der er derfor ikke tale om, at opkvalificeringsforløbet bidrog med helt ny viden, men snarere at eksisterende viden blev tydeliggjort og aktiveret.

UDFORDRINGER I INKLUSIONSARBEJDET

På trods af, at lærerne fandt undervisningen på kurset relevant, giver de udtryk for, at indholdet dels allerede var kendt, og dels ikke favnede bredt nok i forhold til det daglige inklusionsarbejde. På baggrund af interviewene kan vi identificere fire områder, hvor lederne og lærerne peger på nuværende og fremtidige udfordringer i inklusionsarbejdet:

BOKS 4.2

Udfordringer i inklusionsarbejdet, ifølge lærerne og lederne.

- Øget inklusion af elever i indskolingen
 - Faglige og sociale udfordringer blandt særlige elevgrupper
 - Holdningsændring blandt ledere og lærere
 - Manglende tid og ressourcer til inklusionsarbejdet
-

Ifølge lærerne og skolelederne er der dels tale om udfordringer i form af manglende viden og redskaber i forhold til bestemte elevgrupper, og dels udfordringer af mere holdningsmæssig og strukturel karakter. De fire områder, der præsenteres i boksen ovenfor, omhandler skolernes generelle udfordringer og uløste problematikker i forhold til arbejdet med inklusion (af elever) på skolerne. Det er således områder, der i øjeblikket

optager skolerne meget, men som, ifølge lærerne, ikke blev adresseret på eller uden for kurset i tilstrækkelig grad. Disse forhold kan være med til at forklare, hvorfor denne evaluering finder, at kurset har haft en begrænset effekt på elevernes faglige og adfærdsmæssige udvikling.

ØGET INKLUSION AF ELEVER I INDSKOLINGEN

Et område, som flere af lederne i øjeblikket har opmærksomheden rettet mod, er inklusion af elever i de mindste klasser. Tre af lederne giver udtryk for, at fokus både nu og fremover vil være på inklusionsarbejdet i indskolingen. Skolelederen Søren fortæller, at de på skolen vil fokusere på, at fordi færre børn visiteres til et specialtilbud, starter flere elever med særlige behov i folkeskolen fra 0. klasse. Udfordringen består i, at skolerne skal gears til at håndtere dette. Skolen, som Søren er leder for, er begyndt at imødegå denne udfordring ved at tilknytte en pædagogmedhjælper i de små klasser. Indtil videre har skolen haft positive erfaringer med de ekstra hænder, som kan bidrage til at tage sig af de børn, der har særlige behov. Lignende erfaringer gør sig gældende på to andre skoler.

FAGLIGE OG SOCIALE UDFORDRINGER BLANDT SÆRLIGE ELEVGRUPPER

Både lederne og lærerne peger også på faglige og sociale udfordringer i inklusionsarbejdet. Én faglig udfordring er, ifølge lederen Peter, at give plads til de dygtige elever. Skolen har været god til at løfte de svageste, men der er ikke blevet givet plads til, at de dygtige elever også kunne få et løft. Dette overvejer skolen at imødegå ved at lave et samarbejde på tværs af klassetrinnene, hvor de stærke elever i nogle timer kan modtage undervisning med klassetrinnet over dem.

Flere af lærerne fremhæver derudover, at de både nu og fremover vil have fokus på de elever, der ekskluderer sig selv (enten fagligt eller socialt), da det er en stor udfordring at inkludere disse børn i klassefællesskabet. Som tidligere nævnt er udfordringen i forhold til disse 'gråzonebørn' eller børn med særlige behov, at lærerne savner redskaber og viden herom.

HOLDNINGSÆNDRING BLANDT LEDERE OG LÆRERE

I forhold til forståelsen og arbejdet med inklusion efterlyser både ledere og lærere en holdningsændring. Paradoksalt nok mener begge grupper, at der er behov for en holdningsændring hos den anden part. En leder mener, at der er brug for en holdningsændring blandt nogle lærere, da de

kan være for hurtige til at afskrive bestemte elevers mulighed for at fungere i folkeskolen. Lederen mener, at lærerne skal indstille sig på, at det bedste tilbud til en elev størstedelen af tiden er almenskolen. Eleven kan fortsat godt modtage et specialtilbud noget af tiden, men elevens primære tilknytning bør, ifølge lederen, være til almenskolen. Omvendt savner flere af lærerne en større forståelse blandt skoleledelsen for, at ikke alle elever har gavn af at blive inkluderet i almenundervisningen. Når de efterlyser bestemte ressourcer eller ønsker, at en elev bliver tildelt et specialtilbud, savner lærerne forståelse hos ledelsen for, at sådanne ønsker ikke blot er for at lette lærerens opgave, men fordi det er det bedste for eleven. At lærerne og lederne i udgangspunktet ser inklusionsopgaven fra hvert deres ståsted, er imidlertid ikke overraskende, givet deres forskellige faglige roller.

At ledelsen og lærerne har disse oplevelser af den anden part, kan ses som et udtryk for, at inklusion fortsat er en ny måde at tænke og arbejde på i folkeskolen (Baviskar m.fl., 2014). Skolerne er fortsat i gang med at finde ud af, hvordan de skal løfte inklusionsopgaven, og hvilke initiativer, der gavner både de enkelte elever med og uden særlige behov samt klassen og undervisningsmiljøet samlet set. Det er en løbende proces at gøre arbejdet med inklusion af alle typer af elever til en integreret del af skolernes pædagogiske praksis, hvilket blandt andet fordrer kommunikation og samarbejde mellem ledelsen og lærerne, så idéer og udfordringer kan blive diskuteret og afstemt.

MANGLENDE TID OG RESSOURCER TIL INKLUSIONSARBEJDET

En sidste udfordring, som flere ledere og lærere er enige om, er, at der er brug for mere tid og flere ressourcer til at løfte inklusionsarbejdet på skolerne.

Både lederne og lærerne giver udtryk for, at inklusion er en opgave, der tager tid, og som i nogle tilfælde kræver ekstra ressourcer i klasserne. Det er f.eks. tidskrævende at forberede differentieret undervisning eller følge op på elevernes selvevaluering. Derudover mener lærerne, at det kunne gavne undervisningen, hvis der i perioder var mulighed for at sende grupper af elever ud at arbejde med en støttelærer eller pædagog. Det ville frigøre mere tid til læreren og gøre det muligt at møde flere elever dér, hvor de er, både fagligt og socialt.

Denne ressourcemæssige udfordring gjorde sig gældende i forhold til at implementere de tiltag, som opkvalificeringskurset lagde op til, men som lærerne fandt det svært at finde tid til mellem kursusgangene.

LÆRERNES VIGTIGSTE ERFARINGER FRA OPKVALIFICERINGSKURSET

Selvom lærerne og lederne peger på udfordringer i inklusionsarbejdet, som ikke blev berørt i forbindelse med opkvalificeringskurset, føler lærerne alligevel, at de har taget nogle erfaringer med sig fra kurset, som de har fundet brugbare i forhold til deres lokale undervisningspraksis. De konkrete erfaringer, som lærerne fremhæver som vigtige, kan inddeles i fem forskellige typer (se boks 4.3). Der er ofte tale om små ændringer i en tilgang eller metode, som anvendes i forvejen, men alligevel ændringer, der opleves at have gjort en forskel for lærerne i deres undervisning. Erfaringerne er væsentlige at fremhæve, da de kan bruges som konkret inspiration til inklusionsarbejdet på andre skoler.

BOKS 4.3

Lærernes vigtigste erfaringer fra opkvalificeringskurset.

- Bevidstgørelse om egen undervisningspraksis
 - Inklusion handler om de små fremskridt
 - Tydelighed og selvevaluering i undervisningen
 - 'Adgangsbilletter'
 - Lærerenes rolle og klassen som ressource
-

BEVIDSTGØRELSE OM EGEN UNDERVISNINGSPRAKSIS

At bevidstgøre sig om egen undervisningspraksis ligger i forlængelse af lærernes oplevelse af, at kurset primært præsenterede dem for redskaber og tilgange, der allerede var kendte for dem. Undervisningen på forløbet blev dermed en bekræftelse for nogle af lærerne i, hvordan inklusion allerede er en del af deres daglige praksis. Trine fortæller, at hun tidligere har været skræmt ved de opgaver, der er forbundet med begrebet 'inklusion', som hun ikke følte, hun imødegik i undervisningen i tilstrækkelig grad. På kurset oplevede Trine dog at få nogle teoretiske begreber, som hun kunne knytte sin undervisningspraksis op på, hvilket åbnede hendes øjne for, at hun *faktisk* arbejder med inklusion i klassen:

Vi har jo nok gjort det altid, vi har bare ikke været klar over [det]. Altså sådan en banal ting som at se alle børn i klassen hver dag. At have talt med, at lige at have haft øjenkontakt med dem. Det er også inklusion. Det har [jeg] altid gjort, men jeg har ikke anet, det var inklusion.

Undervisningens teoretiske indhold om inklusionsbegrebet hjalp lærerne til at sætte ord på deres praksis i klassen, idet det satte inklusionsarbejdet ind i en teoretisk forståelsesramme. Dette har betydet, at lærerne er blevet mere bevidste om, hvornår og hvordan de arbejder med inklusion i klassen. Kurset har i den forstand ikke bidraget med nye pædagogiske redskaber, men det har styrket lærernes bevidsthed om og selvtillid i forhold til inklusionsopgaven. Det har på den måde givet dem en ramme, der har hjulpet dem til at sætte ord på egen praksis.

INKLUSION HANDLER OM DE SMÅ FREMSKRIDT

En anden erfaring, der fremhæves af lærerne, er at tage små skridt og sætte overkommelige mål for undervisningen og for de enkelte elever. På den måde bliver arbejdet med inklusion ikke en stor og uoverkommelig opgave.

'At tage små skridt' blev, ifølge de interviewede lærere, både fremhævet af underviserne på kurset og understreget gennem erfaringsudveksling lærerne imellem. At holde blikket på de små skridt gør, at det bliver nemmere for læreren at sætte konkrete mål, hvor det er muligt at opleve fremskridt i hverdagen. Et lille skridt kan være, at man forsøger at inkludere eleven i skolens temauge, som nævnt i den ene fokusgruppe. Eller et lille skridt kan være, at eleven skal møde til tiden hver morgen, som en anden fokusgruppe nævner. Det handler med andre ord om at sætte overkommelige mål, der gør, at både eleven og læreren kan se og føle, at der sker en positiv udvikling, hvorved fokus og motivation sikres for både lærer og elev.

TYDELIGHED OG SELVEVALUERING I UNDERVISNINGEN

For flere af lærerne gav kurset dem indsigt i, at det kan have betydning for inklusionsarbejdet i klassen, at formålet med undervisningen er tydeligt for eleverne, og at eleverne er i stand til at evaluere deres egen indsats (se blandt andet Larsen, Dyssegaard & Tiftikci, 2013). Kursets undervisere gav forskellige idéer til dette, som nogle af lærerne efterfølgende har brugt. Én lærer fortæller eksempelvis, hvordan hun hver dag skriver 'da-

gens program' op på tavlen, hvilket hjælper de elever, der har brug for øget struktur og forudsigelighed i deres dagligdag. At formålet med undervisningen er klart, bevirker også, at eleverne i højere grad bliver i stand til at reflektere over deres udbytte af undervisningen. En anden lærer bruger selvevaluering til at få eleverne til at tage ansvar for egen læring ved at bede eleverne reflektere over, hvad de ønsker at få ud af undervisningen, og hvordan de opnår det. Endelig har en tredje lærer, Mathias, efter kurset brugt selvevalueringskemaer med sine elever. Mathias forklarer her, hvordan det har bidraget til at styrke den faglige inklusion for især gruppen af indadvendte elever:

[Jeg er] begyndt at bruge personlig målsætning og evaluering anderledes. [...] Det betød også, at jeg måtte tage fat på manges billede af sig selv. Altså, [de] ser sig selv som dårlige, uduelige, bliver aldrig til noget ... Og hvis ikke jeg rykker på det, kan jeg ikke lære dem noget alligevel. Så det er f.eks. forbudt at sige ”jeg kan ikke”. Man må godt sige, ”det er svært”. Små ting, der faktisk har givet en del af de indadvendte elever en lille smule mere selvværd og mod på at komme på banen.

Elevernes evaluering af sig selv og egen indsats har, ifølge Mathias, her hjulpet på den faglige inklusion af de mere tilbageholdende elever. Flere lærere fremhæver også, at tydelighed og selvevaluering ikke kun er noget, der kommer eleverne med særlige behov eller diagnoser til gode, men at det er tiltag, som hele klassen har gavn af.

'ADGANGSBILLETTER'

Metaforen 'adgangsbilletter' dækker over tiltag eller aftaler, der gør det nemmere for nogle elever at være en del af fællesskabet i klassen. Begrebet blev brugt af underviserne på kurset som en samlebetegnelse for, hvordan læreren skal være på forkant med, hvornår en bestemt elev har brug for hjælp til at komme ind i klassefællesskabet. Et konkret eksempel på dette fortæller Lone, som har en elev, der tit glemmer sit idrætstøj. Derfor har hun et ekstra sæt tøj i klassen, så hun på den måde kan hjælpe eleven til at være en del af klassefællesskabet – tøjet udgør altså i dette eksempel en 'adgangsbillet' til at deltage. Et andet eksempel er Susanne, der har en elev, som er særligt sensitiv. Denne elev er ikke i stand til at deltage i undervisningen, hvis han bliver usikker på, hvad der skal ske. Det kommer særligt til udtryk, når klassen laver en øvelse, hvor eleverne

får nogle tilfældige kort med spørgsmål, de skal stille hinanden. For at hjælpe eleven ind i fællesskabet giver Susanne eleven nogle bestemte kort, så han på forhånd ved, hvad han vil blive spurgt om. Ifølge Susanne har dette hjulpet eleven til at tage del i undervisningen på lige fod med de andre elever.

LÆRERENS ROLLE OG KLASSEN SOM RESSOURCE

Opkvalificeringskurset har for flere af lærerne bidraget til en opmærksomhed på lærerens egen rolle i inklusionsarbejdet, og har desuden flyttet deres blik fra den enkelte elev til hele klassen.

Fokus på lærerens rolle fremhæves af lærerne som en væsentlig indsigt fra forløbet, da det for dem understreger vigtigheden af, at læreren skal lede klassen og være bevidst om de dynamikker i klassen, der kan have indflydelse på inklusionsarbejdet (se blandt andet Keilow m.fl., 2015 for en redegørelse af resultaterne fra et dansk forsøg med klasseledelse). Et eksempel på dette kan være, hvordan eleverne sættes sammen i gruppearbejde. Derudover giver flere af lærerne udtryk for, at undervisningen på kurset bidrog til at flytte fokus fra, hvad *eleven* gør forkert, til et fokus på, hvad *læreren* kan gøre anderledes for at hjælpe eleven ind i klassefællesskabet. Et konkret eksempel er Anja, som har brugt dette ændrede ansvarsfokus i forhold til en dreng i sin klasse, der har en udadreagerende adfærd. Hvor Anja før blot ville have bedt eleven om at være stille, når han larmede, tager hun nu en snak med eleven om, hvad det er, der gør, at han har svært ved at være stille. På den måde åbner hun op for en dialog om elevens udfordringer og om, hvordan hun som lærer kan imødekomme og afhjælpe dem i undervisningen.

Lærernes deltagelse i kurset har også bidraget til at rette opmærksomheden mod *hele* klassen, når der arbejdes med inklusion. Det handler både om at inddrage alle eleverne og om at tale åbent om, at nogle elever har særlige behov. En lærer fortæller, hvordan han efter kurset føler sig bedre i stand til at se, hvor inklusionen lykkes, og hvor den ikke lykkes. Konkret er han blevet bedre til at engagere hele klassen i inklusionsarbejdet. Han forklarer, at det nogle gange kan være svært for ham som lærer at trænge igennem til en bestemt elev, men at det ofte hjælper, når det er de andre elever, der går i dialog med den pågældende.

I forlængelse af pointen om inddragelse af hele klassen fremhæver nogle af lærerne, at underviserne på opkvalificeringskurset pegede på vigtigheden af at tale åbent om inklusion i klassen. Nina fortæller, at net-

op dét er noget af det vigtigste, hun tog med sig fra kurset: Hun har fået modet til at tale åbent om inklusion og ikke nedtone, at der er nogle elever i hendes klasse, der skal inkluderes i klassefællesskabet. Inden det blev taget op i Ninas klasse, var den pågældende elev blevet taget med på råd, hvad der for Nina er en væsentlig forudsætning for denne åbenhed. Åbenheden om nogle elevers særlige udfordringer har været nødvendig for Nina, for at hun kunne engagere klassen. En anden lærer har en elev med diagnosen OCD og inviterede i den forbindelse en psykolog på besøg for at fortælle eleverne i klassen om diagnosen. Det har bidraget til, at resten af klassen har fået en større forståelse for den pågældende elevs reaktioner og behov. Flere af lærerne har erfaringer fra egne klasser med, at deres elever godt kan acceptere og anerkende, at deres klassekammerater er forskellige, og at der derfor tages særlige hensyn og stilles forskellige krav.

TILBAGE TIL HVERDAGEN

Alt i alt bidrog opkvalificeringskurset til en bekræftelse af lærernes nuværende arbejde med inklusion, og bidrog således til, hvordan lærernes eksisterende viden med små ændringer kan bruges i andre sammenhænge eller i forhold til andre typer af elever. Sat på spidsen kan det primære udbytte af kurset dermed siges at være en øget refleksion over og selvtillid i forhold til egen undervisningspraksis.

På trods af, at flere af lærerne oplevede kurset som et godt indspark, peger en del af lærerne i fokusgrupperne samtidig på udfordringer med at anvende og forankre indsigterne fra kurset i dagligdagen på skolerne. Christian fortæller:

Lige så høj, som jeg var dernede [på kurset], og lige så fantastisk, det var dér, jamen, det blev også hverdag igen, kan man sige.

Som Christian pointerer, kan det være svært at holde motivationen til at arbejde med de pædagogiske pointer fra kurset, når man er tilbage i klassen. Flere af lærerne gav udtryk for lignende udfordringer: At kurset var et godt indspark, mens det stod på, men at gammel praksis nemt tager over, når hverdagen igen sætter ind. Som Martin siger:

Det [opkvalificeringskurset] er sådan inspiration og et indspark, og man bliver opmærksom på noget, og så bliver det hverdag igen, og så kan man være optimistisk og sige, at der måske allige-

vel er nogle procent, der hænger ved ... Måske ... Og det er, hvis man tænker optimistisk.

En af de barrierer, som lærerne fremhæver i forhold til dette, er, at det lærte fra kurset ikke fik tid til at bundfælde sig og rodfæste sig i deres undervisningspraksis. Denne manglende forankring af indsigterne fra kurset i lærernes daglige undervisning kan være en indikation på, at effekterne af kurset på elevernes adfærd og faglige præstationer ikke viser sig umiddelbart efter kurset, men kan være længere tid om at manifestere sig i en målbar progression. Således finder vi i analysen en effekt på elevernes koncentration umiddelbart efter indsatsen, mens deres øvrige målte adfærd og faglige præstationer ikke ændres af indsatsen.

Som tidligere beskrevet gav lærerne udtryk for, at de savnede tid mellem undervisningsgangene til at afprøve øvelserne fra kurset ude på skolerne. Derudover nævner nogle af lærerne, at kurset var for kort til at ændre deres eksisterende praksis. En af lederne vurderer ligeledes, at det vil tage længere tid end ét år for kurset at få indflydelse på lærernes praksis. Det kræver tid at omsætte den lærte teori til praksis, hvorfor de i ledelsen først forventer at kunne se betydningen af kurset på et senere tidspunkt.

VIDENDELING PÅ SKOLERNE

Ud over udfordringerne med forankring af det lærte i lærernes egen undervisningspraksis giver lederne og lærerne generelt udtryk for, at opkvalificeringskurset kun har haft begrænset indflydelse på skolernes *overordnede* arbejde med inklusion. Ud af de syv skoler i interviewundersøgelsen har to skoler taget initiativ til en formaliseret erfaringsoverlevering på henholdsvis en pædagogisk dag (to timers varighed) og et lærermøde. På de øvrige fem skoler er der ikke efter forløbets afslutning blevet taget initiativ til videndeling på skoleniveau. Såvel ledere som lærere på disse skoler giver udtryk for, at videndelingen efter forløbet har været begrænset, og primært er foregået mellem de lærere, der deltog i kurset, og i mere begrænset omfang f.eks. i uformelle samtaler lærerne imellem. Den begrænsede videndeling forklares dels med, at skolerne mangler fora for videndeling, og dels, at lærerne fortsat arbejder på at gøre det lærte fra kurset til en integreret del af deres undervisningspraksis. Adspurgt om, hvorvidt opkvalificeringskurset har haft indflydelse på den måde, skolen overordnet arbejder med inklusion på, fortæller en af skolelederne:

Nej. Det har vi ikke drøftet det nok til, nej. Jeg skal ikke kunne sige, om det har haft en indflydelse på, hvad de [lærerne, der deltog i kurset] gør, men det har ikke haft indflydelse på, hvad vi gør på skolen. Nej. Vi har nok ikke ... Jeg tror, at et af vores problemer er, at vi ikke altid er dygtige nok til, når der er nogle, der har været afsted, at få bredt den viden ud til resten [af personalet]. Og man kan sige, at lige nu savner vi også nogle fora, vi kan gøre det i, fordi vi mødes så sjældent alle sammen, fordi der er så lidt tid at give af [...]. Så desværre, den her videndeling vi rigtig gerne vil have, den får vi ikke altid arbejdet med så meget, som vi gerne ville.

Alle fire repræsentanter fra skolernes ledelser fortæller på tværs af interviewene, at der ikke er blevet igangsat initiativer på baggrund af kurset. På nogle skoler sættes kursets manglende indflydelse i relation til arbejdet med folkeskolereformen. Lederne forklarer, at skolerne i øjeblikket arbejder på at implementere ændringerne fra reformen, hvorfor der ikke har været tid til også at fokusere på de erfaringer, som lærerne har fået med fra opkvalificeringskurset.

Lærerne deler ledernes oplevelse af, at deres deltagelse i kurset ikke har haft indflydelse på skolens overordnede inklusionsarbejde. Lærerne giver udtryk for, at deres respektive ledelse ikke har taget initiativ til at sætte deres viden i spil på skoleniveau, og lærerne savner ledelsesmæssig opbakning til det fortsatte daglige arbejde med indsigterne fra kurset. Lærerne giver udtryk for, at arbejdet ikke er gjort alene med at sende nogle lærere på kursus: Det er i implementeringen i hverdagen, at den afgørende forandring skal ske. Derudover har ledelsen på flere af disse skoler ikke efterfølgende vist interesse for at bruge lærernes kompetencer i forhold til skolernes overordnede praksis. Tidligere beskrev vi, hvordan lærerne ikke vurderer at have haft nok tid til at arbejde med indsigterne fra kurset i praksis, og dette bringes også i spil som forklaring på, hvorfor de ikke ser sig i en position til at kunne videreformidle dette til de andre lærere på skolerne.

'DET GODE OPKVALIFICERINGSKURSUS I INKLUSION', IFØLGE LÆRERNE SELV

Opkvalificeringskurset fandt sted midt i en hverdag, præget af det igangværende arbejde med at gøre inklusionstankegangen til en integreret del

af skolernes praksis og hverdag. Skolerne fandt derfor forløbet relevant, da det indholdsmæssigt var rettet mod et område, der til daglig fylder meget på skolerne. På trods af, at lærerne efterfølgende gav udtryk for, at forløbet ikke havde ændret deres overordnede forståelse af inklusion, var forløbet alligevel et godt indspark, der inspirerede til små ændringer af deres undervisning, og som bidrog til en øget opmærksomhed og selvtilid i deres inklusionspraksis. Efter kursusforløbets afslutning oplevede flere af lærerne dog udfordringer med at forankre det lærte i hverdagen.

Selvom selve kurset generelt blev opfattet positivt, peger erfaringerne på, at aspekter af både kursets indhold og struktur med fordel kunne forbedres. I det følgende skitseres de elementer fra kurset, der, ifølge lærerne og lederne, virkede særlig godt, samt tiltag eller ændringer, der i deres øjne kan være med til at sikre en positiv oplevelse og anvendelse af et lignende forløb fremover (se boks 4.4). Der er tale om en opsamling af de erfaringer, som lærerne og lederne har givet udtryk for i interviewene, samt konkrete nye tiltag, de mener kan være virkningsfulde i forhold til lignende forløb.

Flere af lærerne mente, at kursusforløbet var for kort, og at der manglede tid til, at det lærte kunne bundfælde sig og blive en integreret del af undervisningen. Der er derfor enighed blandt de interviewede lærere om, at et genopfriskningskursus et halvt år senere kunne bidrage til at sikre en stærkere forankring af metoderne i deres daglige praksis. Anja fortæller:

Man kunne måske følge op med et brush-up-kursus én dag eller to dage, hvor man fik det der meget praksisnære, man kan gå hjem og bruge dagen efter og lige få genopfrisket, hvad det lige var, vi kom igennem, og få snakket om ... Måske ikke så meget teorien omkring det, men hvad var det for nogle metoder.

Et genopfriskningskursus ville gøre det muligt for lærerne at fokusere på bestemte metoder eller tilgange fra kurset over en længere periode, hvor det lærte eller de små ændringer får tid til at rodfæste sig. Herefter ville det være gavnligt at komme tilbage på kurset og diskutere, hvordan lærerne kunne bruge metoderne, og om de fortsat står over for uløste problemer i klassen. Endvidere understreger nogle af de interviewede lærere, at det er de konkrete redskaber og metoder – frem for teori – som de synes skal være det centrale i undervisningen på opkvalificeringskurset.

Derudover finder der i øjeblikket store forandringer sted på skoleområdet. Efter lærernes deltagelse i opkvalificeringsforløbet i foråret 2014 har omstillingen til den nye folkeskolereform (med start fra skoleåret 2014-2015) præget skolernes hverdag. Dertil kommer, at inklusionsområdet specifikt har haft stor opmærksomhed og er præget af mange samtidige indsatser. Flere af lærerne giver derfor udtryk for, at deres hverdag allerede har ændret sig markant, siden de deltog på kurset. Christian forklarer:

Jeg tænker også nu, netop fordi hverdagen nu i øjeblikket [på interviewtidspunktet] er så meget anderledes. Altså, komme ned og se, jamen kan vi stadigvæk bruge de der ting, er der kommet nogle nye ting, vi kan få i spil?

Den ændrede hverdag er endnu en årsag til, at lærerne ønsker et genopfriskningskursus. Her ville det være muligt at diskutere de pædagogiske redskaber og tilgange, de er blevet undervist i, set i lyset af en hverdag med nye mål, vilkår og betingelser.

Samtidig ønsker lærerne, at der afsættes tid på kurset til at arbejde sammen med de andre lærere fra deres egen skole. De ønsker også, at der på skolerne tages højde for kurset mellem undervisningsgangene, så der også her afsættes tid til, at man kan arbejde med øvelserne og dermed gøre kursets indsigter til en del af den daglige undervisningspraksis.

Som nævnt var lederne og lærerne overordnet positive i forhold til forløbets indhold. Dog mente de, at kurset arbejdede med et for snævert inklusionsbegreb. De ønsker et kursus, der tager afsæt i en bred forståelse af inklusion, så de kan få viden og redskaber til at imødegå en bredere vifte af elever. På skolerne har de erfaring med, at ikke kun elever med diagnoser skal inkluderes, men et bredt spekter af elever med særlige behov, enten i form af faglige eller sociale udfordringer.

Afslutningsvis giver nogle af lærerne udtryk for, at det kunne forbedre samarbejdet mellem lærere og ledere, hvis også lederne fik mulighed for at deltage i forløbet. Det kunne give lederne en fornemmelse af, hvordan inklusion foregår i klasserne, og samtidig give lærerne indblik i ledelsens rolle i inklusionsarbejdet. Det kunne således skabe en større forståelse af hinandens roller, opgaver og udfordringer, når det kommer til skolens fælles arbejde med inklusion.

Boks 4.4 opsummerer hovedpointerne fra den kvalitative analyse, og sammenfatter lærernes og ledernes opfattelse af, hvad de mener ken-

detegner 'det gode opkvalificeringskursus i inklusion'. Pointerne kan give inspiration til, hvordan lignende forløb kan udformes i fremtiden.

BOKS 4.4

'Det gode opkvalificeringskursus i inklusion': Opsummering af ændringer og ønsker, som, ifølge lærerne og lederne, kan forbedre fremtidige lignede forløb.

- Forløbsstrukturen rummer et hovedforløb og et genopfriskningsforløb et halvt år senere
 - Alle praktiske forhold vedrørende deltagelse i forløbet er afklaret før opstart
 - Der er afsat tid undervejs i forløbet til at arbejde om øvelserne med lærere fra egen skole
 - Der er afsat øremærket tid på skolerne til at arbejde med såvel metoder og øvelser mellem undervisningsgangene
 - Der anvendes et bredt inklusionsbegreb, der også inkluderer børn uden diagnoser
 - Der er gode rammer for erfaringsudveksling og sparring med andre skoler under forløbet
 - Der er fokus på konkrete øvelser og pædagogiske redskaber, der nemt kan omsættes i praksis, frem for fokus på teori
 - Ønske fra lærernes side om, at skoleledelsen deltager i en enkelt undervisningsgang
-

Der var både positive erfaringer og udfordringer i forbindelse med de interviewede læreres deltagelse i opkvalificeringskurset. På trods af de nævnte udfordringer omkring kursets indhold, rammer og implementering, har forløbet samlet set bidraget med to positive elementer blandt lærerne: For det første har opkvalificeringskurset skabt en øget opmærksomhed og selvtillid i lærernes inklusionspraksis. Bekræftelsen af, at de metoder, lærerne i forvejen anvender, er virksomme, har styrket lærernes fagprofessionelle identitet og givet dem større selvsikkerhed i deres undervisning. For det andet har kurset givet de deltagende lærere indsigt i nye måder at bruge eksisterende metoder og pædagogiske redskaber på. Lærerne har dermed kunnet foretage justeringer *inden for* deres eksisterende undervisningspraksis frem for at lave større og mere grundlæggende ændringer. Det gør inklusionsarbejdet mere overkommeligt for lærerne og øger måske sandsynligheden for, at indsigterne fra kurset rodfæster sig i deres hverdag trods de udfordringer, lærerne oplever er forbundet med inklusionsarbejdet.

TOLKNING OG DISKUSSION AF RESULTATERNE

DISKUSSION AF RESULTATERNE

Hensigten med begge de indsatser, der er afprøvet i lodtrækningsforsøgene, beskrevet i denne rapport, har været at støtte lærernes arbejde med inklusion til gavn for deres elever. For elevernes udbytte af den lærerrettede og den elevrettede indsats finder vi først og fremmest en konsistent forbedring af elevernes koncentration som følge af det opkvalificerende kursus og – især – forløbet med mestringsredskabet. En forbedring af elevernes koncentration var det primære mål for mestringsredskabet, mens det for opkvalificeringskurset var det faglige løft af eleverne samt deres trivsel, der var i centrum. Forbedringer af elevernes koncentration som følge af den lærerrettede indsats kan imidlertid tænkes at forekomme, enten som resultat af indsatsens indvirkning på læringsmiljøet i klassen eller som en konsekvens af en reduktion af elevens individuelle niveau af hyperaktivitet.

Vi ser imidlertid, at hverken elevernes niveau af hyperaktivitet, emotionelle problemer eller adfærdsmæssige problemer mindskes som følge af nogen af indsatserne – hverken når vi ser på de kontinuerte scorere på SDQ-skalaerne eller på, om indsatsen ændrer andelen af elever,

der er uden for normalområdet på skalaerne. Samme konklusion gjorde sig gældende i et lignende dansk lodtrækningsforsøg, der fandt, at den klasseledelsesindsats, man her undersøgte effekten af, ikke ændrede elevernes adfærd (i dette tilfælde målt gennem lærernes vurdering på SDQ-skemaet) (Keilow m.fl., 2015). Derimod fandt man det positive resultat, at indsatsen mindskede elevens 'belastningsscore' – et mål på SDQ-skalaen, der fortæller noget om, i hvor høj grad elevens adfærd i det daglige er præget af vedkommendes styrker og, især, svagheder. Klasseledelsesindsatsen og de indsatser, der beskrives i nærværende rapport, har det til fælles, at de skulle hjælpe lærere (og eleverne selv) til bedre at tackle elevernes læringsmæssige og sociale vanskeligheder i det daglige. Indsatserne skulle således reducere elevernes belastninger, mens det ikke har været hensigten, at indsatserne skulle kunne reducere egentlige symptomer. Selvom det ikke har været muligt at belyse dette belastningsmæssige aspekt i Inklusionspanelet, er der derfor god grund til at tro, at en skolerettet indsats med fokus på inklusion kan ændre elevernes belastningsniveau i positiv retning frem for at reducere deres egentlige vanskeligheder.

Hvad angår elevernes faglige udbytte, viser analyserne af de nationale test en positiv effekt af forløbet med mestringsredskabet på elevernes præstationer i dansk i 8. klasse. Indsatsen forbedrer denne gruppe elevers præstationer med det, der svarer til omtrent fem måneders gennemsnitlige udvikling af danskfærdigheder for elever⁴⁰. Til sammenligning er effekten, vi finder på 0,17 standardafvigelser, større end den effekt på 6. klasseselevers danskpræstationer, som Andersen m.fl. (2014) finder af at have en læreruddannet person (0,09 standardafvigelser) eller en anden ressourceperson (0,11 standardafvigelser) til stede i klasser med elever, der modtager specialundervisning.

Der er imidlertid ingen signifikante effekter af mestringsforløbet for dansk i 6. klasse eller for matematik. Disse resultater er ikke helt i tråd med lignende undersøgelser af elevernes egen-monitorering. Harris m.fl. (2005) finder eksempelvis signifikante effekter af en selvmoniteringsindsats for elever helt ned i 4. klasse på både deres faglige præstationer (dansk) og deres adfærd. Dette fund kunne tyde på, at en indsats som den i Inklusionspanelet med fordel kan gives til elever på mellemtrinnet. Sammenholdt med det forhold, at vi ikke finder stærke effek-

40. Dette er beregnet på baggrund af tal, præsenteret i rapporten om tolærerordninger (se Calmar m.fl., 2014; Andersen m.fl., 2014).

ter af indsatsen på faglige præstationer, kan det tænkes, at man vil se større effekter, jo tidligere (f.eks. ned til 4. klasse) indsatsen gives⁴¹.

Samlet set fremmer indsatserne i Inklusionspanelet ikke elevernes faglige præstationer i nogen betydelig grad ud over deres normale progression, selvom det var forventningen, at især opkvalificeringsforløbet ville have denne effekt. Derimod gavner begge indsatser elevernes koncentration. Vi ved fra tidligere forskning, at koncentrationsvanskeligheder forringer tilegnelsen af både færdigheder og kundskaber markant (Breslau m.fl., 2009; DeVoe m.fl., 2005; Farrington & Ttofi, 2009), og at d2-testens mål for koncentration er relateret til læringsmål (Fernandez-Castillo & Gutierrez-Rojas, 2009). Det er således muligt, at de positive effekter af indsatserne på elevernes koncentration på længere sigt kan gavne deres faglige udvikling. Om dette er tilfældet, vil kunne undersøges nærmere ved at følge elevernes videre faglige udvikling, f.eks. gennem deres præstationer på senere klassetrin i de nationale test eller afgangsprøverne i 9. klasse.

Elever, der ikke er i stand til at fastholde opmærksomheden i et fornødent omfang om en bestemt opgave samt udelukke forstyrrelser (f.eks. fra de andre elever), kan have svært ved at tilegne sig viden i skolen (DeVoe m.fl., 2005; Farrington & Ttofi, 2009). Fokus i begge indsatser har været at løfte elever med ADHD eller ADHD-lignende adfærd, som netop ofte har sådanne vanskeligheder. Vores evaluering af indsatsernes effekt kan imidlertid ikke sige med statistisk sikkerhed, om forløbet med mestringsredskabet eller opkvalificeringsforløbet gav noget særligt udbytte for elever *med* ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder. Derimod kan vi med statistisk sikkerhed konstatere, at elever *uden* ADHD-lignende adfærd har gavn af begge indsatser i form af forbedret koncentration. Dette resultat stemmer ligeledes overens med det førnævnte klasseledelsesforsøg, hvor klasseledelsesindsatsen især gavnede elever, der havde koncentrationsevner over middel allerede i baselinemålingen (Keilow m.fl., 2015). Man kan indvende, at størrelsen og omfanget af det opkvalificerende kursus, der udgør den lærerrettede indsats i dette projekt, er en del mindre, end det er tilfældet i f.eks. Keilow m.fl. (2015). Men andre undersøgelser, hvor indsatsen er langt mindre omfangsrig og

41. Det er et kendt fund i den internationale uddannelsesforskning, at tidlige indsatser med henblik på at fremme elevernes skolefaglige udvikling har en bedre effekt og er økonomisk mere fordelagtige end senere indsatser (se Carneiro m.fl., 2010; Cunha & Heckman, 2010).

indeholder lignende aspekter⁴², viser dog signifikante positive effekter på f.eks. elevernes læsning (Tymms & Merrell, 2006). Dette bidrager til en fortolkning om, at der er noget andet og mere på spil end indsatsens omfang.

Der foregår som allerede nævnt mange indsatser og initiativer vedrørende inklusion i de danske folkeskoler i disse år, hvor omstillingen til øget inklusion pågår. En konsekvens heraf er, at når vi evaluerer de indsatser, der indgår i lodtrækningsforsøgene, måler vi nødvendigvis effekten af indsatsen i forhold til skolernes generelle praksis, som også kan betegnes 'treatment as usual'. At effekterne er insignifikante for nogle af de målte udfaldsmål kan derfor skyldes, at kontrasten er lille mellem de indsatser, som forsøgets indsatsgruppe modtog, og det allerede eksisterende inklusionsarbejde, som er en del af hverdagen. Med andre ord kan det være svært at adskille effekten af indsatsen i forsøget fra det inklusionsarbejde, som lærerne i forvejen var i gang med. I forlængelse heraf er der et mindre overlap mellem klasser i indsatsgruppen for forsøget med mestringsredskabet og forsøget med opkvalificeringskurset. Det vil sige, at nogle klasser både har modtaget den lærerrettede og den elevrettede indsats. I en supplerende robusthedsanalyse uden de elever, der modtager begge indsatser, finder vi en større signifikant effekt af hver indsats på koncentrationsydelsen. For de øvrige udfaldsmål (hyperaktivitet, emotionelle problemer og adfærdsmæssige problemer) er effekterne fortsat insignifikante, og de samlede konklusioner er derfor uændrede. Samlet set styrker denne analyse således vores eksisterende fund og konklusioner.

ERFARINGER PÅ BAGGRUND AF UNDERSØGELSEN

Analysens fund giver anledning til at se nærmere på en række forhold omkring indsatserne og den praktiske gennemførelse af lodtrækningsforsøgene (undersøgelsens *fidelitet* eller graden af nøjagtighed, hvormed indsatsen implementeres). Idet vi finder, at begge indsatser gavner elevernes udvikling af koncentrationsevnen, finder vi ingen eller få effekter på elevernes faglige præstationer, og ingen effekter på elevernes hyperaktivitet,

42. Af lignende aspekter kan nævnes udlevering af informationsbog med strategier for undervisning og ledelse af elever med ADHD og/eller ADHD-lignende adfærd (Tymms & Merrel, 2006). Derudover indebærer indsatsen i dette studie også screening af elever for ADHD-symptomer.

emotionelle problemer eller adfærdsmæssige problemer. Indsatserne indeholder delelementer, der gavner lærernes arbejde med inklusion. Men alligevel ser det ud til, at indsatserne, der indgik i lodtrækningsforsøgene, kan forbedres, når det drejer sig om at ændre elevernes faglige og adfærdsmæssige udvikling i positiv retning. Særligt finder vi, at det lærerrettede kursus ikke, som forventet, forbedrer elevernes faglige præstationer. Derudover peger analysens fund på en desværre meget almindelig udfordring i lodtrækningsforsøg af denne type, som også ses i Keilow, m.fl. (2005): Nemlig, at vi ofte har en begrænset viden om indsatsernes implementering ude i de klasserum, hvor det egentlige arbejde med inklusion foregår⁴³.

Med udgangspunkt i analysens konklusion er det oplagt at overveje indsatsernes konkrete form, omfang og indhold nøje. Resultaterne må sammenholdes med de forudgående forventninger og overvejelser i forbindelse med Metropol og VIA's udvikling af indsatserne, før lodtrækningsforsøgene blev påbegyndt. Med andre ord giver analysens resultater anledning til at se nærmere på den teori og uddannelsesforskning, hvorpå man baserede valget af de konkrete undervisningstemaer og redskaber, der skulle indgå i indsatserne, da man udviklede dem (se pointerne i diskussionen af resultaterne i det foregående afsnit).

For opkvalificeringskursets vedkommende er det i den forbindelse også relevant at lytte til lærernes synspunkter i den kvalitative undersøgelse om kursets indhold samt implementering. Her fremførte lærerne et ønske om en ekstra undervisningsdag samt et bredere fokus i undervisningstemaerne, som i højere grad var baseret på elevernes særlige behov på tværs af afgrænsede diagnosekategorier. De mente således, at det anvendte inklusionsbegreb var for snævert og ønskede en viden om bredere problemstillinger. Desuden efterspurgte lærerne mere tid, flere ressourcer og større ledelsesmæssig opbakning på skolerne til konkret at arbejde med kursets hjemmeopgaver og implementere det lærte mellem undervisningsgangene. Hvis disse holdninger er repræsentative for de øvrige lærere i indsatsgruppen, kan sådanne udfordringer have været medvirkende årsager til, at effekterne af denne indsats er mindre end forventet med hensyn til den ønskede forbedring af elevernes læring og adfærd. Imidlertid havde det frivillige kursus, som netop bestod af en ekstra dag, og som i højere grad fokuserede på videndeling og implemen-

43. I det danske forsøg med to-lærerordninger foretages en sådan implementeringsanalyse som supplement til effektevalueringen (se Andersen m.fl., 2014; Calmar m.fl., 2014).

tering, ikke nogen større effekt på de valgte udfaldsmål, hverken for det primære mål om forbedrede faglige præstationer eller de øvrige mål. At omfanget af opkvalificeringskurset heller ikke har været for lille, støttes desuden af eksisterende forskning (se f.eks. Tymms & Merrell, 2006). Ud fra dette bør man i stedet snarere rette blikket mod implementeringsmæssige eller indholdsmæssige aspekter af kurset, heriblandt de forhold, som lærerne peger på i den kvalitative undersøgelse⁴⁴.

Hvad angår den elevrettede indsats, har vi ikke haft mulighed for at undersøge, i hvilken udstrækning lærerne har anvendt redskabet Min-Mestring i det elevrettede forløb, og hvordan de har anvendt det. Vi har dog oplysninger fra Metropol om, at kun ca. en tredjedel af de 52 udvalgte klassers lærere deltog i instruktionen af redskabet ved kick-off-seminaret i oktober. På kick-off-seminaret blev lærerne instrueret i at bruge redskabet som en fælles klasseindsats fra primo oktober 2014 og havde mulighed for at modtage implementeringsstøtte i tre måneder derefter.

Fra forskningen ved vi, at inklusionstiltag, rettet mod elever med ADHD/ADHD-lignede adfærd, har en negativ eller ingen effekt i forhold til at inkludere disse elever, hvis de, der skal gennemføre indsatsen, *ikke* er (tilstrækkeligt) instruerede eller efteruddannede til den valgte indsats (se Dyssegaard & Larsen, 2014). Det er således muligt, at vi ville se en større effekt af den elevrettede indsats, hvis flere lærere havde deltaget i kick-off-seminaret. Uafhængigt af instruktionen kan det være, at nogle lærere har brugt redskabet i vid udstrækning, andre i mindre, og nogle har måske brugt det særligt til elever med mange sociale eller faglige udfordringer.

Det bedste pejlemærke, vi har haft til at vurdere lærernes indsats i effektanalyserne, er det antal timer, som de i spørgeskemaerne angiver at have brugt. Lærernes svar her viser, at de i gennemsnit har benyttet 14,5 timer på indsatsen, men med megen stor variation (fra 1 til 75 timer). Det er oplagt at overveje, om det kan have haft betydning for effekten af indsatsen, i hvor høj grad lærerne har implementeret redskabet, de fik udleveret: I hvor mange timer de har brugt redskabet, i hvor høj grad de har implementeret det som en del af undervisningen, instrueret eleverne i

44. En mulighed i den forbindelse kunne desuden være at identificere karakteristika ved henholdsvis de skoler i projektet, der oplever et udbytte af indsatserne blandt eleverne, og de, der ikke gør det. En sådan eksplorativ og deskriptiv undersøgelse kunne bidrage til at opnå større viden om, hvilke rammer og præmisser, der kræves for at indsatserne kan implementeres og for at de bidrager til elevernes udvikling.

brugen af det osv. Den information, vi har, omkring den tid, lærerne har anvendt, er imidlertid ikke tilstrækkelig til at fortælle os noget om deres egentlige indsats. Grundet bortfald i lærerspørgeskemaet findes denne information desuden kun for 36 pct. af de lærere, der modtog indsatsen. I analysen har denne variabel ingen indflydelse på effekten af indsatsen. Dog viser lignende tidligere undersøgelser af elevernes egenmonitorering, at en systematisk daglig brug af et redskab som MinMestring påvirker både elevernes adfærd og faglige præstationer positivt (Harris m.fl., 2005). Effekten på faglige præstationer indebærer imidlertid, at redskabet anvendes i kombination med en – i dette tilfælde manualbaseret – metode til at arbejde med elevernes faglige udvikling og læring. De 14,5 timer, lærerne i indsatsgruppen angiver, at de i gennemsnit har anvendt til implementering og brug af redskabet MinMestring, svarer til, at de – som i studiet af Harris m.fl. (2005) – anvender redskabet ca. 15 minutter per dag i 40 dage⁴⁵. I redskabet MinMestring indgår imidlertid ingen specifik metode til at støtte lærernes arbejde med elevernes læring, hvilket dermed fortsat er op til den enkelte lærer. I effektevalueringen finder vi, at den elevrettede indsats fremmer elevernes koncentrationsevner, og for faget dansk ser vi forbedringer af de ældste elevers præstationer. Disse resultater kunne tyde på, at man med fordel kunne arbejde videre med at knytte mestringsredskabet tættere til metoder eller måske til en mere manualbaseret indsats for at fremme elevernes faglige udvikling.

Endelig er der nyttige erfaringer at hente i forhold til den praktiske gennemførelse af de to lodtrækningsforsøg. En udfordring ved denne type forsøg, hvilket også gælder denne undersøgelse, er at sikre den rette tildeling af indsatser. Det vil sige, at de lærere eller klasser, der udvælges ved lodtrækning til at være i indsatsgruppen, også er dem, der modtager den pågældende indsats (frem for eksempelvis en anden lærer fra samme skole eller lærerteam eller et afbud uden en afløser). Dette forhold er centralt med hensyn til at sikre lodtrækningen i forskningsprojektet. Men det udfordrer helt forståeligt lærerne og skolernes praktiske virkelighed og fokus på at få skolens hverdag til at hænge sammen, hvor ændringer og omprioriteringer er en naturlig del af det at løse skolens daglige opgaver. En erfaring i den forbindelse er imidlertid, at det er afgørende for undersøgelsens kvalitet at prioritere en korrekt registrering af de deltagende lærere i indsatsgruppen og hvilken deltagende skoleklas-

45. Her fratrækker vi de fire timer, som instruktionen på kick-off-mødet varede.

se, de er knyttet til, samt at følge og registrere lærernes deltagelse undervejs i forløbet. Tilsvarende vil det være nyttigt at indsamle information om, i hvor høj grad lærerne har benyttet det pædagogiske redskab, der udgjorde den elevrettede indsats. Vi foretager en række robusthedstjek, der finder, at vores resultater ikke er ”forurenede” af en anderledes tilde-ling af indsatsen end den tilsigtede, f.eks. i form af manglende deltagelse. Alligevel anbefales det at prioritere en nøjere monitorering af undersøgelsens fidelitet i fremtidige lignende undersøgelser, da det vil højne muligheden for at udtale os mere kvalificeret om indsatsens effekter.

Ønsker man at sige noget om egentlige årsagssammenhænge mellem en indsats og de relevante udfaldsmål, man ønsker at påvirke med indsatsen, er lodtrækningsdesignet ideelt. Imidlertid kan det at opnå viden om implementeringen af en skolerettet indsats være en udfordring. Én måde at imødekomme det på kunne have været at supplere den nødvendige kvantitative evaluering af indsatsen med et observationsstudie i nogle af de klasser, der modtager indsatsen. Hermed kunne vi opnå viden om, hvordan og i hvilket omfang det lærte anvendes og inkorporeres i hverdagen, samt hvilke udfordringer og barrierer, der kan være forbundet hermed. Et sådant studie kunne måske give et mere nuanceret blik for, hvad der foregår i selve undervisningssituationen i klasserummet og for interaktionen mellem elever og lærere: en viden, som kunne supplere resultaterne fra de kvantitative analyser. Allerhelst bør en sådan undersøgelse foretages som et pilotstudie i forbindelse med udviklingen af en indsats før den systematiske afprøvning af indsatsens effekt. Interviewundersøgelsen i forbindelse med Inklusionspanelet kan give os et lille indblik i lærernes egne oplevelser af og holdninger til opkvalificeringskurset og til deres egen undervisningspraksis. Men interviewene giver ikke tilstrækkelig information om, hvordan indsatsen reelt ’oversættes’ af lærerne i praksis.

PERSPEKTIVERING

Undersøgelser viser, at mange lærere efterspørger mere kompetenceudvikling i form af både kendskab til og strategier for arbejdet med inklusion af elever med særlige behov, eksempelvis udadreagerende adfærd, ADHD m.m. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011; Dyssegård, Larsen & Tifitkci, 2013). Denne holdning fremgår også af den kvalitative undersø-

gelse i dette projekt, hvor både lærere og skoleledelse tilkendegiver, at indsatsen til at støtte dem i deres arbejde med øget inklusion i høj grad er vedkommende og relevante for dem – idet de dog efterspørger et bredere fokus end specifikke diagnoser. Indsætterne, der evalueres i denne rapport, har haft til hensigt at støtte lærerne i deres arbejde med inklusion til gavn for eleverne – dels igennem et opkvalificerende kursus, dels igennem et konkret pædagogisk redskab.

Evalueringen i denne rapport viser, at man, for den elevrettede indsats med redskabet MinMestring, særligt kunne gå videre med at udvikle en stærkere kobling af selvmonitoreringsredskabet med nogle fagdidaktiske overvejelser hos lærerne. På den måde ville indsatsen i højere grad kunne øge elevernes faglige indsats og dermed også gavne deres faglige udvikling på længere sigt. Man kunne også med fordel give en nøjere instruktion i anvendelse af det pædagogiske redskab til selvevaluering, ligesom det er væsentligt at overveje, hvordan redskabet bedst indgår i lærernes undervisningspraksis og integreres i elevernes hverdag.

Evalueringen af opkvalificeringskurset viser at indsatsen gavner elevernes koncentration snarere end deres faglige udvikling. Dette giver anledning til at udvikle de aspekter af kurset, der handler om elevernes læring, samt at undersøge forhold omkring implementeringen og barrierer for implementeringen af den viden og de redskaber, lærerne modtog på kurset. Også her vil en tættere kobling til metoder og viden med fokus specifikt på elevernes læring højne muligheden for et bedre fagligt udbytte af indsatsen for eleverne.

En af de interviewede skoleledere i den kvalitative undersøgelse fremhæver, at han forventer, at det tager mindst et år at forankre det lærte fra opkvalificeringskurset i lærernes praksis. I det lys vil det være interessant at følge eleverne i Inklusionspanelet igennem længere tid. Der gennemføres yderligere to datamålinger, inden projektet afsluttes, og det er oplagt at anvende disse data samt de nationale test på senere klassetrin eller 9. klasses afgangsprøver til at undersøge elevernes videre udvikling. For nogle udfaldsmål, eksempelvis elevernes faglige præstationer, kan det desuden tænkes, at indsætternes effekt først manifesterer sig i elevernes progression, når lærerne har arbejdet med det lærte i længere tid, end projektet endnu har varet.

BILAG

BILAG 1 BESKRIVELSE AF INDSATSERNE I LODTRÆKNINGSFORSØGENE

Den elevrettede indsats og den lærerrettede indsats (både indsatsen, der indgik i lodtrækningsforsøget, og det frivillige ekstra kursus) beskrives i det følgende med udgangspunkt i den løsningsbeskrivelse og det undervisningsmateriale, der er udviklet til projektet af de ansvarlige undervisere og konsulenter fra professionshøjskolen Metropol og VIA University College (Metropol & VIA, 2014; 2013).

DET ELEVRETTEDE FORLØB MED MINMESTRING

REDSKABETS RAMMER OG MÅL

Forløbet med brug af selvevalueringsredskabet blandt elever blev implementeret i de udvalgte klasser fra Inklusionspanelet i oktober 2014, hvorefter lærerne tog redskabet *MinMestring* i brug. I modsætning til kursusforløbet i den lærerrettede opkvalificeringsindsats er det ikke muligt at afgrænse det eksakte sluttidspunkt for indsatsperioden, idet lærerne her – efter præsentationen og udleveringen af materialet til MinMestring – kunne fortsætte anvendelsen af redskabet, også efter indsatsperioden.

Hensigten med redskabet har været at etablere et systematisk grundlag, som understøtter inklusion af alle elever i undervisningen. Redskabet skal således understøtte lærernes arbejde med differentieret undervisning med synlige mål, som løbende justeres på baggrund af elevernes registreringer i målskemaer. Desuden skal redskabet understøtte elevernes refleksioner over og udvikling af egen indsats, både socialt og fagligt.

Bilagsboks B1.1 lister Metropol og VIA's forventninger til det funktionelle udbytte af redskabet for eleverne og læreren.

BILAGSBOKS B1.1

Den forventede funktion af redskabet MinMestring for elever og lærere, ifølge Metropol og VIA.

MinMestring giver elever et redskab, som kan:

- Øge adfærdsstøtte
- Give eleven kendskab til egne sociale og faglige udfordringer
- Skabe en positiv effekt på elevens koncentration
- Skabe en positiv effekt på elevens adfærd
- Øge den generelle trivsel i klassen

MinMestring giver læreren et redskab, som kan:

- Understøtte læreren i at arbejde med synlige mål over for eleverne
 - Give et systematisk grundlag for feedback til eleverne
 - Give mulighed for at tilpasse mål, så de passer til den enkelte elevs forudsætninger
 - Bruges som systematisk dokumentation til f.eks. teammøder og elevsamtaler
-

Kilde: Undervisningsmateriale, udarbejdet af Metropol & VIA (2014), samt oplysninger fra www.MinMestring.dk.

PRÆSENTATION OG IMPLEMENTERING AF MINMESTRING

Brugen af MinMestring blev introduceret for de deltagende skoler ved et fire timers kick-off-seminar i starten af oktober 2014. På mødet blev redskabet MinMestring præsenteret for de udvalgte klassers lærere. Hjemmesiden www.MinMestring.dk blev ligeledes præsenteret og indholdet gennemgået. Desuden var der mulighed for at stille spørgsmål til konsulenterne. Der blev ikke tilbudt yderligere oplæring i brugen af redskabet i løbet af indsatsperioden, men lærerne kunne modtage implementeringsstøtte fra oktober til december 2014 via mail til konsulenter fra Metropol og VIA.

DET LÆRERRETTEDE OPKVALIFICERINGSKURSUS

KURSETS RAMMER OG MÅL

Opkvalificeringskurset til de udvalgte lærere i lodtrækningsforsøget blev afviklet i foråret 2014.

Indholdsmæssigt fokuserede kurset på, hvad der særligt kendetegner vilkårene for elever i vanskelige læringssituationer – herunder inklusion af elever med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder i den almindelige undervisning. Med udgangspunkt i dette overordnede fokus blev der arbejdet med:

- Hvad siger forskningen virker i forhold til inklusion?
- Hvilken specialpædagogik kan være med til at skabe en inkluderende praksis i forhold til ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder?
- Hvilke praksisrettede redskaber kan anvendes i undervisningen?

Målet for kurset var, at de deltagende lærere kunne udvikle kompetencer til at forholde sig kritisk undersøgende til deres egen rolle i undervisningen eller deres måde at inkludere eleverne på, herunder:

- At reflektere over egen og andres praksis i forbindelse med inklusion af alle børn i klassen.
- At analysere og vurdere den enkelte elevs behov for særlige tiltag i forhold til inklusion.
- At begrunde aktiviteter, der iværksættes i praksis, med afsæt i den nyeste forskning inden for inklusionsområdet, samt tilrettelægge undervisningen med fokus på elever med særlige behov.
- At arbejde nuanceret, systematisk og målorienteret med praksis i forhold til inklusion af børn med særlige behov.

Med udgangspunkt i deltagerne egne refleksioner over egen praksis blev der arbejdet med en blanding af praktiske øvelser og teoretiske analyser. Den primære arbejdsform benyttede en vekslen mellem teori og deltagerne egne problemstillinger og udfordringer som omdrejningspunkt.

Mellem undervisningsdagene arbejdede deltagerne med konkrete inklusionsstrategier i egen praksis, hvori den ny erhvervede viden fra undervisningen anvendtes. Deltagerne havde mulighed for at beskrive

iværksatte inklusionstiltag med udgangspunkt i deres egne inklusionsudfordringer samt at registrere deres tiltag og refleksioner i et skema, som dannede grundlag for eventuel implementeringsstøtte fra underviserne mellem undervisningsdagene. Al registrering og vejledning foregik på en fælles kommunikations- og videndelingsplatform.

KURSUSPLAN

Ud fra de rammer og overordnede mål, som er beskrevet i foregående afsnit, blev der udarbejdet en plan for kursusforløbet temaer og delmål. Der blev afholdt ét kursus i Jylland og ét på Sjælland. Undervisningsdagene var i begge tilfælde placeret med en dag i februar, en dag i marts og en dag i april 2014. På de tre dage foregik undervisningen i tidsrummet fra kl. 9.00-16.20.

BILAGSTABEL B1.1

Kursusplan for opkvalificeringskursus med fokus på inklusion.

Dag	Mål/emne	Indhold	Form	Hjemmeopgave
1.	Diagnoser fra forskellige perspektiver. Opnå kendskab til ADHD-diagnosen og elever i komplicerede lærings-situationer i forhold til trivsel og læring.	Elever i komplicerede lærings-situationer – set i et psykomedicinsk og et relationelt/kontekstuellet perspektiv, herunder viden om de eksekutive funktioner.	Oplæg og grupperefleksioner. Deltagernes egne problemstillinger inddrages og knyttes an til de teoretiske afsæt.	Registrerings- og interventionstiltag.
2.	Inkluderende interventionstiltag. Deltagerne opnår forskningsbaseret viden om praksisrettede redskaber til brug i undervisningen i relation til børn med særlige behov.	Viden om, hvordan man skaber inkluderende læringsmiljøer med særligt fokus på elever med ADHD. Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD eller med ADHD-lignende eller socioemotionelle vanskeligheder. Herunder fokus på klasserumsledelse, relations- og didaktisk kompetence og anvendelse af evidensbaserede modeller som afsæt for faglig og social inklusion.	På baggrund af teoretiske input får deltagerne inspiration til, hvordan dette kan implementeres i egen praksis. Her inddrages registrerings- og interventionstiltag fra 1. undervisningsdag. Der arbejdes i workshops med aktuelle redskaber.	Registrerings- og interventionstiltag.
3.	Inkluderende undervisning og læring. Give deltagerne konkret viden om evidensbaserede didaktiske og pædagogiske tilgange, der kan bidrage til håndtering af specialpædagogiske problemstillinger i undervisningen.	Hvordan kan læringsprocesser, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger, tilrettelægges i klassen? Hvordan kan lærer/elever bruge evalueringsredskaber til at understøtte individuel progression og målopfyldelse? Med afsæt i den opnåede viden diskuteres egne konkrete praksisudfordringer med forslag til specialpædagogiske klasseindsatser.	På baggrund af de teoretiske input inspireres til, hvordan det kan implementeres i praksis. Her inddrages registrerings- og interventionstiltag fra 2. undervisningsdag med fokus på mulige didaktiske udfordringer.	Registrerings- og interventionstiltag.

Kilde: Undervisningsmateriale, udarbejdet af Metropol & VIA (2014).

Kursusplanen for disse undervisningsgange vises i bilagstabel B1.1, der beskriver hver undervisningsgangs emne, delmål, indhold og undervisningsform samt hjemmeopgaver mellem undervisningsgangene.

DET FRIVILLIGE, LÆRERRETTEDE OPKVALIFICERINGSKURSUS

KURSETS RAMMER OG MÅL

Det frivillige opkvalificeringskursus med fokus på inklusion forløb over fire på hinanden ikke følgende dage. Indholdsmæssigt arbejdede man på kurset med områder svarende til temaerne i kurset i lodtrækningsforsøget. Derudover var der fokus på det interne teamsamarbejde og det eksterne forældresamarbejde omkring inklusion.

KURSUSPLAN

Kurset, afholdt i Jylland, bestod af en dag i august, en dag i september og to dage i oktober 2014. Kurset på Sjælland bestod af en dag i august, to dage i september og en dag i oktober 2014. Undervisningen foregik fra 9.00-16.20. Bilagstabel B1.2 viser kursusplanen, der blev fulgt.

BILAGSTABEL B1.2

Kursusplan for *det frivillige* opkvalificeringskursus med fokus på inklusion.

Dag	Mål/emne	Indhold	Form	Hjemmeopgave
1.	Give deltagerne kendskab til ADHD-diagnosen i forhold til trivsel og læring.	<i>ADHD:</i> Hvad er diagnoser? ADHD og lignende udfordringer Arousal-funktioner Eksekutive funktioner Narrativ forståelse af diagnoser <i>Trivsel og læring:</i> Interventionstilgange ADHD og synlige mål ADHD og undervisningsdifferentiering <i>Inklusion – mellem det special- og det almenpædagogiske.</i>	Underviseroplæg og individuelle samt gruppe-refleksioner. Deltagernes egne inklusions-udfordringer inddrages og knyttes an til undervisningens temaer. Udarbejde et undervisningsforløb eller en lektion med udgangspunkt i viden om ADHD og fokus på synlige mål og undervisningsdifferentiering.	Formulér og igangsæt registrerings- og interventions-tiltag.
2.	Deltagerne opnår konkret forskningsbaseret viden om praksisrettede redskaber til brug i undervisningen.	<i>Inklusionsbegrebet:</i> To forklaringsmodeller Kendetegn på inkluderende læringsmiljøer <i>Forskningsbaseret viden og praksisrettede strategier:</i> Evidensbegrebet og evidensbaserede indikatorer Evidensbaserede inklusionsstrategier og eksempler.	Underviseroplæg samt individuelle og gruppe-refleksioner. Deltagerne analyserer i workshops egen praksis for at indkredse ekskluderende mekanismer, som danner baggrund for udvikling af nye inklusionstiltag	Formulér og igangsæt registrerings- og interventions-tiltag.
3.	Give deltagerne øget indsigt i strategier for social inklusion og i øget social deltagelse for alle børn i klassen med særligt fokus på børn med ADHD og ADHD-lignende vanskeligheder.	<i>Inklusionsstrategier med fokus på ADHD og ADHD-lignende udfordringer:</i> Hvad siger forskningen virker/jikke virker? Synlige, differentierede mål, selvregistrering og evaluering.	Underviseroplæg samt individuelle og gruppe-refleksioner. Med afsæt i egen praksis udarbejder deltagerne en lektion, hvori der indgår synlige, differentierede mål, selvregistrering og evaluering.	Formulér og igangsæt registrerings- og interventions-tiltag.
4.	Samarbejde internt og eksternt omkring inklusion. Få erfaringer og redskaber til håndtering af barrierer i forbindelse med implementering af ny viden om inklusion på de lokale skoler	<i>Professionelt samarbejde omkring inklusion:</i> Teamsamarbejde. Forældresamarbejde.	Underviseroplæg samt individuelle og gruppe-refleksioner. Deltagere præsenterer deres inkluderende praksistiltag. Der samarbejdes derefter i hold med at videreudvikle de præsenterede tiltag.	

Kilde: Undervisningsmateriale, udarbejdet af Metropol & VIA (2014).

BILAG 2 METODISK TILGANG I DE KVALITATIVE INTERVIEW

UDVÆLGELSE AF SKOLER

Den kvalitative del af undersøgelsen består af fire fokusgruppinterview med lærere, der har deltaget i opkvalificeringsforløbet, samt fire individuelle interview med en repræsentant fra ledelsen på hver af fire skoler. Da opkvalificeringsforløbet blev varetaget af henholdsvis VIA University College i Vestdanmark og professionshøjskolen Metropol i Østdanmark, valgte vi at gennemføre to fokusgruppinterview i hver landsdel.

I alt blev 39 lærere fra 12 forskellige skoler inviteret til at deltage i fokusgruppeundersøgelsen. Fem skoler havde ikke mulighed for at deltage pga. travlhed på skolerne. Fra de deltagende syv skoler havde nogle af de lærere, der deltog i opkvalificeringsforløbet i foråret 2014, senere forladt skolen, mens andre skoler ikke havde mulighed for at stille med samtlige lærere på dagen for fokusgruppinterviewet. I alt deltog 16 lærere fra syv forskellige skoler, samt fire repræsentanter fra skolernes ledelse.

Udvælgelsen af skoler og lærere skete på baggrund af deltagerlister fra opkvalificeringsforløbet i foråret 2014 i forbindelse med *Inklusionspanelet*. For at opnå fokusgrupper af omtrent 4-8 deltagere måtte vi på nogle skoler sætte lærerne sammen med lærere fra andre skoler (se Kitzing & Barbour, 1999). Det betød, at der i de forskellige fokusgrupper deltog lærere fra én til tre skoler. I samplingen af fokusgrupperne søgte vi at minimere den geografiske spredning af skoler for at undgå, at lærerne skulle bruge for lang rejsetid for at deltage i fokusgruppen.

Vi ønskede, at deltagerne i lederinterviewene skulle have en berøringsflade med skolens inklusionsarbejde. Det var derefter op til skolerne at melde ind med den person, som de ønskede skulle deltage. Alle fire interviewede har været en del af skolens ledelse.

Skolerne blev kontaktet via mail, sendt til kontaktpersonen for Inklusionspanelet, som efterfølgende informerede de lærere, der havde deltaget i opkvalificeringsforløbet, om undersøgelsen. Bilagstabel B2.1 giver en oversigt over deltagerne i interviewene.

BILAGSTABEL B2.1

Oversigt over deltagere i leder- og fokusgruppeinterviewene

Interviewtype	Deltagere
Lederinterview 1	Ledelsesrepræsentant fra en skole med 600 elever.
Lederinterview 2	Ledelsesrepræsentant fra en skole med over 200 elever.
Lederinterview 3	Ledelsesrepræsentant fra en skole med over 700 elever.
Lederinterview 4	Ledelsesrepræsentant fra en skole med over 700 elever.
Fokusgruppeinterview 1	Fire lærere fra samme skole med 600 elever.
Fokusgruppeinterview 2	Fire lærere fra tre forskellige skoler, heraf én lærer fra en skole med 200 elever, én lærer fra en skole med 500 elever og to lærere fra en skole med over 800 elever.
Fokusgruppeinterview 3	To lærere fra samme skole med 700 elever ¹ .
Fokusgruppeinterview 4	Seks lærere fra to forskellige skoler, heraf fire lærere fra en skole med 700 elever og to lærere fra en skole med 800 elever.

Anm.: Lederinterview 1 og fokusgruppeinterview 1 angiver, at interviewene blev udført på samme skole.

1. Der skulle oprindeligt have deltaget tre lærere i denne fokusgruppe, men en lærer meldte afbud pga. sygdom.

Kilde: Egne informationer.

DATAINDSAMLINGEN

Dataindsamlingen bestod af to interviewmetoder: fokusgruppeinterview med lærerne og semistruktureret interview med repræsentanter fra skolernes ledelse.

FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED LÆRERE

Formålet med fokusgruppeinterviewene var at afdække, hvilken betydning opkvalificeringsforløbet har haft for lærernes arbejde med inklusion. Det vil sige, at formålet både var at afdække, hvordan lærerne oplevede det kursus, de deltog i, og deres oplevelse af efterfølgende at skulle omsætte det lærte til praksis på skolerne.

I et fokusgruppeinterview afdækkes deltagernes holdninger til og erfaringer med en række emner. Intervieweren fungerer som moderator, som præsenterer deltagerne for emner, der diskuteres deltagerne imellem. Intervieweren skal således opfordre deltagerne til at tale med hinanden og ikke med intervieweren. På den måde adskiller fokusgruppeinterviewet sig fra et individuelt interview, da spørgsmålene stilles til gruppen som helhed med det formål at afdække deltagernes forskellige synspunkter (Kitzinger & Barbour, 1999). Vi valgte fokusgruppeformatet for at udnytte den mulighed, det skaber, for at opnå dybdegående viden om lærernes forskellige holdninger til og erfaringer fra opkvalificeringsforløbet.

Det overordnede emne for interviewene var, hvilken betydning opkvalificeringsforløbet havde haft for lærernes forståelse af og arbejde

med inklusion. Dette overordnede fokus blev afdækket med afsæt i tre emner: forløbets indhold, lærernes inklusionspraksis på skolerne før og efter forløbet samt udfordringer i inklusionsarbejdet fremadrettet.

INDIVIDUELLE INTERVIEW MED SKOLELEDERE

Formålet med skolelederinterviewene var at opnå viden om skolernes kontekst samt arbejde med inklusion set fra et ledelsesperspektiv.

Interviewene med lederne blev gennemført som semistrukturerede, individuelle interview. I et semistruktureret interview benyttes en interviewguide med spørgsmål, der stilles som åbne spørgsmål til deltageren (DeWalt & DeWalt, 2002). Vi valgte denne tilgang til lederinterviewene for at sikre, at de vigtigste emner blev afdækket i alle fire interview, men samtidig give plads til skolernes særtræk. Den semistrukturerede interviewform gør, at spørgerammen holdes åben, så særlige karakteristika eller udfordringer på den pågældende skole kan træde frem.

Gennem de individuelle interview med lederne afsøgte vi viden om, hvilken betydning opkvalificeringsforløbet har haft for skolen og det overordnede arbejde med inklusion. Interviewet var bygget op omkring følgende emner: skolens kontekst i forhold til inklusion (f.eks. antal elever med særlige behov), skolens arbejde med inklusion før og efter opkvalificeringsforløbet samt udfordringer i forhold til skolens fremadrettede arbejde med inklusion.

BILAG 3 BORTFALDSANALYSE

For at teste bortfaldet estimerer vi, for hver af de to stikprøver, en logistisk regressionsmodel på elevniveau for hver af de tre gennemførte dataindsamlinger. Modellen anvender en række baggrundsvARIABLE fra registre til at forudsige, hvorvidt eleven undlod at deltage (dvs. er del af bortfaldet) i den pågældende dataindsamling – og dermed om eleverne i bortfaldet adskiller sig fra stikprøvens elever. De inkluderede kontrolvariable indeholder information om: elevens alder og køn, om forældrene er skilt, og om eleven er indvandrer eller efterkommer, mors og fars uddannelsesniveau samt mors og fars indkomst. Udfaldsmålet i analysen er en dummyvariabel, der er '1', hvis eleven ikke har gennemført testene for dataindsamlingen, og '0' i modsat fald.

Resultaterne af bortfaldsanalysen vises i bilagstabel B3.1. Signifikante koefficienter i tabellen angiver, at eleverne i dataindsamlingens bortfald adskiller sig fra eleverne i nettostikprøven, hvad angår det pågældende karakteristikum.

Bortfaldsanalysen for stikprøven til det lærerrettede opkvalificeringsforløb viser enkelte små signifikante forskelle: Elever i bortfaldet for baselinemålingen er i højere grad børn af fraskilte forældre, og i anden opfølgning er eleverne i bortfaldet lidt ældre end eleverne i stikprøven. Desuden ses enkelte forskelle på forældrenes uddannelsesniveau.

For stikprøven til forsøget med mestringsredskabet ses ligeledes, at eleverne i bortfaldet for baselinemålingen oftere har fraskilte forældre, og at gennemsnitsalderen i bortfaldet for anden opfølgning er højere end for eleverne i stikprøven. For forældrenes uddannelsesniveau er der også enkelte signifikante forskelle.

For begge stikprøver gælder, at eleverne i bortfaldet imidlertid ikke adskiller sig systematisk fra de elever, der deltager i forsøget, når man ser på de valgte baggrundskaraktistika. De enkelte signifikante forskelle betegnes som minimale og usystematiske, og de anses derfor ikke for at påvirke evalueringens resultater.

BILAGSTABEL B3.1

Resultater fra en logistisk regressionsmodel, der forudsiger bortfaldet ved hjælp af elevernes baggrundskarakteristika. Særskilt for forsøg og dataindsamlinger. Logitkoefficienter og standardfejl.

	Bortfald for forsøg med lærerrettet indsats			Bortfald for forsøg med elevrettet indsats		
	Baseline	1. opfølgning	2. opfølgning	Baseline	1. opfølgning	2. opfølgning
Alder	0,05 (0,08)	0,17 (0,09)	0,15 * (0,08)	-0,06 (0,08)	0,20 (0,13)	0,31 ** (0,12)
Dreng	0,00 (0,07)	-0,01 (0,05)	0,02 (0,04)	0,19 (0,14)	0,11 (0,12)	0,02 (0,09)
Forældre er skilt	0,24 ** (0,08)	0,09 (0,07)	0,06 (0,06)	0,41 ** (0,15)	0,05 (0,12)	-0,06 (0,12)
Indvandrer eller efterkommer	0,03 (0,18)	-0,13 (0,16)	-0,09 (0,16)	-0,04 (0,29)	-0,12 (0,25)	-0,03 (0,23)
Mors uddannelse, gymnasial	0,17 (0,14)	-0,20 (0,13)	-0,02 (0,10)	-0,04 (0,42)	-0,77 ** (0,29)	0,13 (0,21)
Mors uddannelse, erhvervsfaglig	0,09 (0,09)	-0,04 (0,08)	-0,08 (0,07)	0,25 (0,22)	-0,31 (0,16)	0,01 (0,13)
Mors uddannelse, kort videregående	0,07 (0,14)	0,16 (0,13)	0,08 (0,12)	-0,42 (0,44)	-0,29 (0,29)	0,21 (0,24)
Mors uddannelse, mellem/lang videregående	-0,10 (0,10)	-0,17 (0,09)	0,02 (0,08)	0,14 (0,27)	-0,55 ** (0,19)	0,12 (0,16)
Mors uddannelse, lang videregående	-0,17 (0,16)	-0,12 (0,15)	-0,04 (0,13)	0,59 (0,45)	-0,27 (0,26)	0,23 (0,28)
Fars uddannelse, gymnasial	-0,11 (0,16)	-0,17 (0,14)	-0,12 (0,12)	-0,45 (0,40)	0,21 (0,23)	-0,19 (0,21)
Fars uddannelse, erhvervsfaglig	-0,11 (0,09)	-0,15 * (0,07)	-0,09 (0,07)	-0,16 (0,18)	-0,16 (0,16)	-0,24 * (0,10)
Fars uddannelse, kort videregående	-0,12 (0,15)	-0,15 (0,12)	-0,22 * (0,09)	-0,30 (0,27)	0,07 (0,23)	-0,43 * (0,18)

(Tabellen fortsættes)

BILAGSTABEL B3.1 FORTSAT

Resultater fra en logistisk regressionsmodel, der forudsiger bortfaldet ved hjælp af elevernes baggrundskarakteristika. Særskilt for forsøg og dataindsamlinger. Logitkoefficienter og standardfejl.

	Bortfald for forsøg med lærerrettet indsats		Bortfald for forsøg med elevrettet indsats			
	Baseline	1. opfølgning	2. opfølgning	Baseline	1. opfølgning	2. opfølgning
Fars uddannelse, mellem-lang videregående	-0,04 (0,13)	-0,15 (0,11)	-0,15 (0,08)	-0,48 (0,32)	-0,34 (0,24)	-0,17 (0,17)
Fars uddannelse, lang videregående	0,10 (0,17)	-0,06 (0,13)	-0,21 (0,12)	-0,32 (0,34)	-0,19 (0,28)	-0,60 ** (0,21)
Mors årlige indkomst	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 ** (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Fars årlige indkomst	-0,00 (0,00)	-0,00 ** (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Konstant	-2,31 * (1,15)	-3,29 * (1,40)	-2,18 (1,14)	-0,93 (1,15)	-3,81 * (1,92)	-4,40 ** (1,71)
Antal elever	10.114	10.114	10.114	2.259	2.259	2.259

Anm.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Klyngebuste standardfejl på henholdsvis klasseniveau (for den elevrettede indsats) og skoleniveau (for den lærerrettede indsats). Modelterne inkluderer dummyvariable for manglende information på relevante kontrolvariable. Grundskole er referencekategori for forældrenes uddannelse.

Kilde: Egne beregninger.

BILAG 4 RESULTATER AF DET FRIVILLIGE OPKVALIFICERINGSKURSUS

BILAGSTABEL B4.1

Effekten af *det frivillige* opkvalificeringsforløb, særskilt for ikke-standardiserede udfaldsmål og modelspecifikationer. Regressionskoefficienter og standardfejl.

	(1) OLS	(2) DiD m. kontrol
<i>Koncentrationsydelse</i>		
1. opfølgning	5,07 *** (1,20)	0,63 (1,38)
Antal elever	6.872	7.307
<i>Hyperaktivitet</i>		
1. opfølgning	0,11 (0,07)	0,06 (0,07)
2. opfølgning	-0,09 (0,09)	-0,07 (0,07)
Antal elever	5.473-7.214	9.681
<i>Adfærdsmæssige problemer</i>		
1. opfølgning	-0,10 * (0,05)	-0,00 (0,05)
2. opfølgning	-0,19 *** (0,06)	0,00 (0,05)
Antal elever	5.479-7.215	9.695
<i>Emotionelle problemer</i>		
1. opfølgning	-0,05 (0,07)	0,00 (0,07)
2. opfølgning	-0,05 (0,09)	0,06 (0,07)
Antal elever	5.476-7.214	9.694
<i>Nationale test dansk 6. klasse</i>		
1. opfølgning	-0,45 (1,06)	1,97 (1,38)
Antal elever	4.715	4.622
<i>Nationale test matematik 6. klasse</i>		
1. opfølgning	0,08 (1,06)	0,63 (1,41)
Antal elever	4.678	4.577
<i>Nationale test dansk 8. klasse</i>		
1. opfølgning	0,54 (0,85)	0,79 (1,12)
Antal elever	4.616	4.513
Kontrol for elev-, klasse- og skolevariation		✓
Kontrol for baggrundskarakteristika		✓

Anm.: Signifikansniveauer: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. (1) OLS-regressionsmodel uden kontrolvariable, (2) differences-in-differences-model med kontrolvariable. Baggrundskarakteristika inkluderer elevens alder, køn, om eleven er indvander eller efterkommer, om eleven er diagnosticeret med ADHD, om forældrene er skilt, forældrenes uddannelsesniveau, forældrenes indkomst, om forældrene er på passiv forsørgelse, lærerens køn og antal års undervisningserfaring samt klassestørrelse. Desuden inkluderes dummyer for manglende information på kontrolvariablene.

Kilde: Egne beregninger.

BILAG 5 BESKRIVELSE AF DE ANVENDTE TEST OG SPØRGESKEMAER

OPMÆRKSOMHEDS- OG KONCENTRATIONTESTEN D2

Opmærksomheds- og koncentrationstesten d2 blev oprindeligt udviklet i Tyskland og har siden 1962 været anvendt inden for neuro-, erhvervs- og arbejdspsykologien (Brickenkamp, 2006; 2002; 1962; Culbertson & Sari, 1997; Goldstein m.fl., 2001).

Testen kan anvendes til aldersgruppen 9-60 år⁴⁶, og gennemførelsen af testen er uafhængig af testpersonens intelligens, da testens overordnede sigte alene er at afdække testpersonens koncentrationsevne (på kort sigt). d2-testen udmærker sig ved at være forholdsvis simpel og kan gennemføres på fem minutter. Testmaterialet er udformet som en overstregningsopgave under tidspres, hvor testpersonen skal identificere alle 'd2'-tegn, det vil sige bogstavet d med to mærker ("), der er placeret over d'et, under d'et eller en kombination. Som distraktorer vises andre tegn; bogstavet d med henholdsvis ét, tre og fire mærker og bogstavet p med ét eller to mærker. Ved korrekt besvarelse bør disse distraktorer ikke overstreges. Nummer 1, 3, 5 og 6 herunder angiver de korrekte tegn:

" d	" p	' d	' d	" d	" d
1	2	3	4	5	6

Det er tilladt at anvende op til 20 sekunder på at overstrege de rigtige d2-tegn i hver linje. Der er 14 linjer med 47 tegn i alt. Testafvikleren, i dette tilfælde læreren, anvender et stopur for at sikre, at eleverne overholder tiden.

Opgørelsen af d2-testen resulterer i et antal mål for koncentrationsevnen (Brickenkamp, 2002; Friis-Hansen, 2014) – elevens såkaldte *koncentrationsydelse* anses for at være det mest centrale udtryk for elevens koncentrationsevne. Koncentrationsydelsen udgøres af de korrekt overstregede relevante tegn (d2-tegnene) minus de falsk-positive tegn – dvs. forvekslingsfejlene (fejltipe F2, der er antallet af forkert overstregede tegn). En høj score indikerer gode evner til at koncentrere sig og fastholde opmærksomheden.

46. I et dansk lodtrækningsforsøg, der evaluerer effekten af en klasseledelsesindsats, er testen dog anvendt til elever fra 7 år (Keilow m.fl., 2015).

Andre mulige udfaldsmål fra d2-testen er elevens totalscore (TS), der er udtryk for samtlige bearbejdede tegn, og som angiver elevens arbejdstempo, fejlscore (F), det vil sige det totale antal fejl, idet F er sammensat af udeladelsesfejl (fejltipe F1) og forvekslingsfejl (fejltipe F2), eller fejlprocenten ($F \%$), der angiver andelen af fejl i det samlede antal bearbejdede tegn (se Friis-Hansen, 2014 for en uddybning).

HYPERAKTIVITET, EMOTIONELLE PROBLEMER OG ADFÆRDSMÆSSIGE PROBLEMER

Elevernes styrker og vanskeligheder kan testes med *The Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), et spørgeskema, udviklet af psykologen Robert Goodman i 1997 (Goodman, 2001; 1999; 1997) og oversat til dansk (Niclasen m.fl., 2012; Obel m.fl., 2003). Redskabet er det internationalt mest anvendte og bedst dokumenterede til anvendelse på befolkningsniveau internationalt. Her anvendes den udgave af skemaet, som er målrettet selvudfyldelse blandt børn i alderen 11-17 år.

SDQ-skemaet er et spørgeskema med 25 udsagn, som udgør en samlet skala. Skemaet kan opdeles i fem domæner, der hver især afdækkes af fem udsagn: *hyperaktivitet*, *adfærdsmæssige problemer*, *emotionelle problemer*, *kammeratskabsproblemer* og *prosocial adfærd*. For hver af de anvendte skalaer kan eleven score mellem 0 og 10 point (0-2 point per udsagn i skalaen). En høj score er for hver af de fire første skalaer i SDQ-spørgeskemaet (*hyperaktivitet*, *adfærdsmæssige problemer* og *emotionelle problemer* og *kammeratskabsproblemer*) ensbetydende med, at eleven har anseelige vanskeligheder inden for det pågældende domæne. For den femte skala (*prosocial adfærd*) gælder det derimod, at en lav score indikerer vanskeligheder. For de fire første domæner kan beregnes en totalscore.

Der findes desuden et supplement til SDQ-skemaet, der kan anvendes til at måle, i hvor høj grad individet er belastet af de eventuelle udfordringer, som afdækkes af de øvrige spørgsmål.

NATIONALE TEST I DANSK LÆSNING OG MATEMATIK

Testresultaterne fra de obligatoriske nationale test i dansk læsning og matematik er tilgængelige i anonymiseret form via Danmarks Statistiks registre. Alle danske folkeskoleelever testes i matematik på 3. og 6. klassetrin og i dansk på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. De nationale test er obligatoriske og fungerer blandt andet som et pædagogisk evalueringsredskab for læreren til at vurdere det faglige niveau, dels for den enkelte elev, og dels for

klassen som helhed (Nielsen, 2010). Testene dækker ikke hele et fags indhold, men alene de dele, som er egnede til en IT-baseret testform. Under udførelsen af testen trækkes de enkelte opgaver løbende fra en opgavebank, så den pågældende elev får en opgave, der skønnes at passe til elevens faglige niveau ud fra tidligere opgavers sværhedsgrad og elevens besvarelse, der kategoriseres som enten rigtig eller forkert. Alle elever vil derfor – uafhængigt af deres individuelle færdigheder – modtage opgaver, de kan løse, og opgaver, de ikke kan løse.

Testen i dansk dækker over de tre profilmråder *sprogforståelse*, *afkodning* og *tekstforståelse*. Spørgsmålene om *sprogforståelse* måler elevens ordforråd i form af kendskab til ord og talemåder, men måler ikke elevens evne til at læse de pågældende ord. *Afkodning* handler om elevens evne til at identificere eller genkende skrevne ord og bogstaver. Denne evne hænger ikke nødvendigvis sammen med, om eleven er god til at forstå et ord i dets sammenhæng, og dermed at kunne tilskrive indhold og mening til en tekst. *Tekstforståelse* handler om elevens evne til at indhente konkrete informationer fra en tekst og lave følgeslutninger på baggrund af teksten eller 'læse mellem linjerne'.

Testen i matematik dækker ligeledes over tre profilmråder: *tal og algebra*, *geometri* og *matematik i anvendelse*. *Tal og algebra* er et udtryk for elevernes viden om tal, decimaltal og brøker, deres færdigheder i regning og procentregning samt deres kendskab til sammenhængen mellem tal og tegning i aflæsning af en graf. *Geometri* omhandler elevernes viden om forskellige geometriske figurer og deres egenskaber og elevernes evne til at arbejde med figurerne. *Matematik i anvendelse* tester elevernes færdigheder i at bruge matematik i forskellige sammenhænge og koble problemstillinger fra algebra og geometri med et praksisorienteret perspektiv.

De nationale test i dansk og matematik er hver udformet til at kunne gennemføres i løbet af en lektion på 45 minutter, og eleven vil normalt få stillet 40 til 50 opgaver, dog i nogle tilfælde helt op til 90 opgaver. Den enkelte elev får i alle tilfælde en testscore mellem 1 og 100 for hvert område, samt en totalscore, der er et gennemsnit af de tre enkeltscorer (Nielsen, 2010).

LITTERATUR

- Amilon, A. (2015): *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:15.
- Andersen, C. (2012): *Bevar roen: En metodehåndbog til inklusion af børn med ADHD*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, S.C., L.V. Beuchert-Pedersen, H.S. Nielsen & M.K. Thomsen (2014): *2L Rapport. Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*. Rapport. Institut for Økonomi og TrygFondens Børneforskningscenter med bidrag af Rambøll Management Consulting.
- Angrist, J.D. & J.-S. Pischke (2009): *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Massachusetts: Princeton University Press.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund, M. Lausten & M. Lynggaard (2014): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Breslau, J., E. Miller, N. Breslau, K. Bohnert, V. Lucia & J. Schweitzer (2009): "The Impact of Early Behavior Disturbances on Academic Achievement in High School." *Pediatrics*, 123(6), s. 1472-1476.
- Brickenkamp, R. (2006): *d2-testen – en vurdering af opmærksomhed og koncentration. Dansk vejledning – administration, scoring og normer*. (Oversæt-

- telse og bearbejdelse af 9. udgave af d2-testen). Hogrefe psykologisk forlag.
- Brickenkamp, R. (2002): *Test d2: Aufmerksamkeits-Belastungs-Test; Manual*. Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Brickenkamp, R. (1962): *Test d2: Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Calmar, S., M.K. Thomsen, L.V. Beuchert-Pedersen & H.S. Nielsen (2014): "Er to voksne i klassen en god idé?" *Kronik bragt i Politiken*, 2. maj 2014. Carneiro
- Carneiro, P., J.J. Heckman & E.J. Vytlačil (2010): "Estimating Marginal Returns to Education." *NBER working paper w16474*. National Bureau of Economic Research.
- Chitiyo, M., P. Makweche-Chitiyo, M. Park, L.K. Ametepee & J. Chitiyo (2011): "Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities." *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 3.
- Christoffersen, M.N. & I. Hammen (2011): *ADHD-indsatser: En forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:14.
- Culbertson, W.C. & D. Sari (1997): "A Preliminary Normative Study of the d2 Test with American Children". *Archives of Clinical Neuropsychology*, 3, s. 285-302.
- Cunha, F. & J.J. Heckman (2010): "Investing in Our Young People." *NBER working paper w16201*. National Bureau of Economic Research.
- Damm, D. & P.H. Thomasen (2012): *Børneliv i kaos*. (2. udgave) København: Hans Reitzels forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Strategier for læreres og pædagogers kompetenc udvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Daley, D., R.H. Jacobsen, A. Lange, A. Sørensen & J. Walldorf (2014): *Private and Social Costs of ADHD: Cost Analysis*. Odense: The Rockwool Foundation Research Unit.
- DeVoe, E., K. Dean, D. Traube & M. McKay (2005): "The SURVIVE Community Project: A Family-Based Intervention to Reduce the Impact of Violence Exposures in Urban Youth". *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 11, 95-116.

- DeWalt, K.M. & B.R. DeWalt (2002): "Informal Interviewing in Participant Observation". I: DeWalt, K.M. & B.R. DeWalt (red.): *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers*. Lanham: Altamira Press, s. 120-140.
- Dyssegård, C.B. & M.S. Larsen (2014): *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, København.
- Dyssegård, C.B., M.S. Larsen & N. Tiftikci (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, København.
- Farrington, D.P. & M.M. Ttofi (2009): "School-Based Programs to Reducing Bullying and Victimization". *Campbell Systematic Reviews*, 2009:6.
- Fernandez-Castillo, A. & M.E. Gutierrez-Rojas (2009): "Selective Attention, Anxiety, Depressive Symptomatology and Academic Performance in Adolescents." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), s. 49–76.
- Friis-Hansen, M. (2014): "Undersøgelse af anvendeligheden af opmærksomheds- og koncentrationstesten d2 i folkeskolens indskoling." *Upubliceret arbejdsnotat*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Goldstein, S., C.H. Kennedy, D.W. Hess & L.S. Schreindorfer (2001): "Book and Test Reviews." *Applied Neuropsychology*, 8(4), s. 255-261.
- Gonzales, J. (2004): "Rational Emotive Therapy With Children and Adolescents: A Meta-Analysis." *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), s. 222-235.
- Goodman, R. (2001): "Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), s. 1337-1345.
- Goodman, R. (1999): "The Extended Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a Guide to Child Psychiatric Caseness and Consequent Burden." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), s. 791-799.

- Goodman, R. (1997): "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), s. 581-586.
- Harris, K.R., B.D. Friedlander, B. Saddler, R. Frizzelle, S. Graham (2005): "Self-monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom." *The Journal of Special Education*, 39(3), s. 145-156.
- Hattie, J. (2014): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Keilow, M., R.M. Kristensen, M. Friis-Hansen & A. Holm (under udarbejdelse): "The Effect of a Classroom Management Intervention – Results from a Danish RCT." Forskningsartikel.
- Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm (2015): *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:32.
- Kitzinger, J. & R.S. Barbour (1999): "Introduction: the challenge and promise of focus groups." I: Barbour, R.S. & J. Kitzinger (red.): *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage, s. 1-20.
- Larsen, M.S, C.B. Dyssegaard & N. Tiftikci (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Lynggaard, M. & M. Lausten (2014): *Inklusionspanelet. Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Statusnotat 1*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, s. 1–18.
- Løw, O. (2009): "Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser." I: Jensen, E. & O. Løw (red.): *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag, s. 40-57.
- Meltzer, H., R. Gatward, R. Goodman & F. Ford (2000): *Mental health of children and adolescents in Great Britain*. London: Stationery Office.
- Metropol & VIA (2014): *Undervisningsmateriale til OMI 14 (forår og efterår) – Opkvalificeringskursus med fokus på inklusion & OMI 14 (efterår) –*

- Mestringsforløb MinMestring* (se også www.MinMestring.dk). Professionshøjskolen Metropol og VIA University College.
- Metropol & VIA (2013): *Opkvalificerings- og mestringsforløb med fokus på inklusion. Tilbud/Løsningsbeskrivelse. December 2013*. Af professionshøjskolen Metropol og VIA University College.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): *Udbudsmateriale. Udbud af panel om elevers inklusion og udvikling*. Sagsnr.: 017.67P.391
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)*.
- Miranda, A., M.J. Presentación & M. Soriano (2002): "Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD." *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), s. 547-563.
- Niclasen, J., T.W. Teasdale, A.-M.N. Andersen, A.M. Skovgaard, H. Elberling & C. Obel (2012): "Psychometric Properties of the Danish Strength and Difficulties Questionnaire: the SDQ Assessed for More than 70,000 Raters in four Different Cohorts." *PLoS one*, 7(2).
- Nielsen, M.H. (2010): *National test: dansk, læsning - 2., 4., 6. og 8. klasse*. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen (Skolestyrelsen).
- Obel, C., S. Dalsgaard, H. Stax & N. Bilenberg (2003): "Spørgeskema om barnets styrker og vanskeligheder (SDQ-Dan)." *Ugeskrift for Læger*, 165(5), s. 462-473.
- Pottgård, A., B.K. Bjerregaard, L.S. Kortegaard & H. Zoëga (2015): "Early Discontinuation of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Drug Treatment: A Danish Nationwide Drug Utilization Study". *Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology*, 116, s. 349-353.
- Quinn, M.M., K.A. Kavale, S.R. Mathur, R.B. Rutherford, Jr. & S.R. Forness (1999): "The Effectiveness of School-Based Anger Interventions and Programs: A Meta-Analysis". *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 7(1), s. 54-64.
- SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2013): *Udbud af panel om elevers inklusion og udvikling. Løsningsbeskrivelse*. Maj 2013.
- Shadish, W.R., T.D. Cook & D.T. Campbell (2002): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston New York: Houghton Mifflin Company.

- Spring, F. & H.H. Spring (2012): *Stille stemmer: Tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Sundhedsstyrelsen (2014): *National klinisk retningslinje for udredning og behandling af ADHD hos børn og unge*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Thomsen, P.H. & D. Damm (2011): *Et liv i kaos – om voksne med ADHD*. (2. udgave) København: Gyldendal Akademisk.
- Torgerson, D.J., & C. Torgerson (2008): *Designing randomised trials in health, education, and the social sciences: An introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tymms, P. & C. Merrells (2006): "The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children." *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), s. 321-337.
- Wassenberg, R., J.G. Hendriksen, P.P. Hurks, F.J. Feron, E.H. Keulers, J.S. Vles & J. Jolles (2008a): "Development of Inattention, Impulsivity, and Processing Speed as Measured by the d2 Test: Results of a Large Cross-Sectional Study in Children aged 7-13." *Child Neuropsychology*, 14(3), s. 195-210.
- Wassenberg, R., P.P. Hurks, J.G. Hendriksen, F.J. Feron, C.J. Meijs, J.S. Vles & J. Jolles (2008b): "Age-Related Improvement in Complex Language Comprehension: Results of a Cross-Sectional Study with 361 Children aged 5 to 15." *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(4), s. 435-448.
- Wilson, S.J., & M.W. Lipsey (2007): "School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behaviour. Update of a Meta-Analysis." *American Journal of Preventive Medicine*, 33, s. 130-143.
- Wooldridge, M.W. (2002): *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. London: MIT Press.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2015

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

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

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

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

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

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

- 16:05 Benjaminsen, L., M.H. Holm & J.F. Birkelund: *Fattigdom og afsavn. Om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-358-9. e-ISBN: 978-87-7119-359-6. Pris: 320 kr.
- 16:06 Keilow; M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn: *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-361-9. e-ISBN: 978-87-7119-362-6. Pris: 130 kr.

INKLUSIONSINDSATSER I FOLKESKOLEN

RESULTATER FRA TO LODTRÆKNINGSFORSØG

Den politiske ambition om øget inklusion indebærer, at flere elever med særlige behov skal inkluderes i den almindelige undervisning i folkeskolen. Følgeforskningsprojektet Inklusionspanelet blev i den forbindelse igangsat med det formål at følge danske folkeskolers arbejde med inklusion.

Denne rapport præsenterer en effektevaluering af to inklusionsindsatser, der afprøves i projektet. Den ene indsats er rettet mod lærerne, som tilbydes et opkvalificerende kursus med henblik på at udvikle lærernes kompetencer og viden indenfor inklusion. Den anden indsats er rettet mod eleverne og tager udgangspunkt i det pædagogiske selvevalueringsredskab MinMestring. Begge indsatser har særligt fokus på elever med ADHD og ADHD-lignende vanskeligheder, men inddrager alle elever.

Evalueringen viser overordnet, at indsatserne forbedrer elevernes koncentrationsevner, men kun i begrænset omfang gavner deres faglige udvikling.

Undersøgelsen er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Indsatserne, der evalueres, er udviklet af professionshøjskolen Metropol og VIA University College.